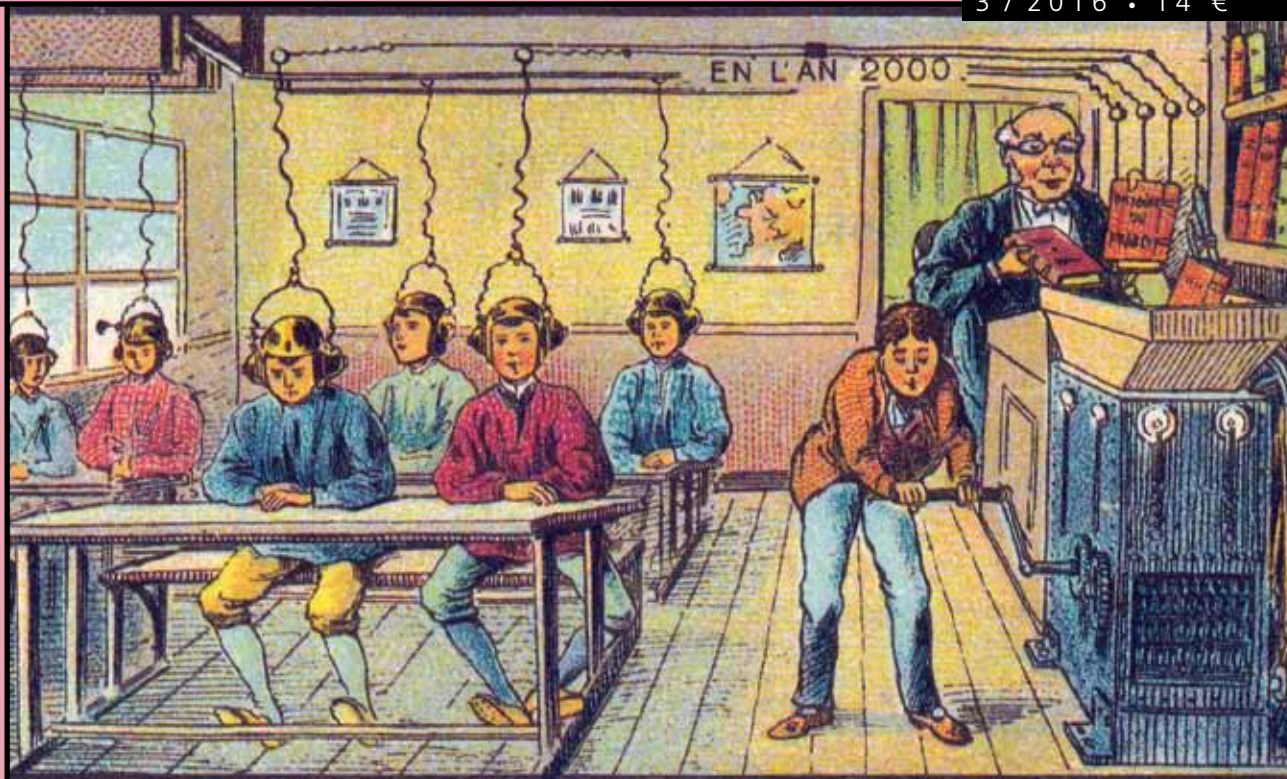


HISTORIAALLINEN AIKAKAUSKIRJA



3 / 2016 • 14 €



Historianopetus

tavoitteet

&

merkitykset

muutos

HISTORIAALLINEN AIKAKAUSKIRJA

114. vuosikerta

Julkaisijat Suomen Historiallinen Seura ja Historian Ystävien Liitto

Päätoimittaja: Anu Lahtinen

Toimitussihteeri: Heidi Kurvinen

Toimittajat: Johanna Ilmakunnas, Ville Kivimäki, Simo Mikkonen, Johanna Rainio-Niemi

Hallitus: Janne Virkkunen (pj), Marja Jalava, Risto Jussila, Petri Karonen,

Sari Katajala-Peltomaa, Kaarina Palojärvi

Ulkoasu: Miia Huttu

Historiallinen Aikakauskirja noudattaa tieteellistä vertaisarviointikäytäntöä.

www.historiallinenaikakauskirja.fi ■ ISSN 0018-2362

SISÄLLYS

Suuntaviivoja

- Anu Lahtinen*, Yhdessä! 249
Anna Veijola, Matti Rautiainen ja Simo Mikkonen,
Muutos ja merkitykset historian oppimisessa ja
opetuksessa 251

Katsaus

- 📌 *Sirkka Ahonen*, Kaanonin paluu – Historianopetuksen
politiikkaa idässä ja lännessä 254

Artikkelit

- 📌 *Jukka Rantala ja Anna Veijola*, Historiallisen
tiedonmuodostuksen periaatteet hukassa
– Tapaustutkimus nuorten historian tekstitaidoista 267
📌 *Jan Löfström*, Suosivatko pojat ja tytöt eri koetehtäviä
historian reaalikokeissa? – Tilastollinen analyysi 278
📌 *Najat Ouakrim-Soivio*, Historian opetuksen tavoitteet
ja sisällöt muuttuvat – entä niiden arviointi? 293
📌 *Arja Virta, Marjaana Puurtinen ja Kalle Pihlainen*,
Monitieteinen näkökulma historian asiantuntijuuteen 306

Katsaus

- Matti Rautiainen*, Minne menet historian opettajan-
koulutus? 316

Koulun penkiltä

- Jesper Kristiansson*, Vapauttakaa yläkoulu! 320
*Johanna Korhonen, Seppo Heikkinen, Marika Räsänen ja
Hilikka-Liisa Vuori*, Oma keho oppimisen välineenä –
Keskiäikainen liturgia menee luihin, ja kasiluokkalaisen
”keho tärkeä hassusti” 322
Ida Vesterinen, Toisin tekemisen haasteet 324
Matti Rantonen, Historiaa twiitaten 326
Matti Rautiainen, Simo Mikkonen ja Anna Veijola,
Kapina norsilla 329

Digitaalinen historia

- Seppo Eskola ja Lauri Leinonen*, Suomen keskiajan
asiakirjalähteistä uusi verkkopalvelu 332

Keskustelua

- Alex Snellman*, Olisiko jo aika tutkia esineitä?
– Kohti uutta tutkimusparadigmaa 337

Historian kirjoittamisesta

- Seija Jalagin*, Monografia vai artikkeliväitöskirja
– kansallista ja kansainvälistä vertailua 342

Historia ja fiktio

- Markku Kekäläinen*, Varjojen historiaa 345

Arvioita

- Kirsi Kanerva ja Marko Lamberg (toim.), Hyvä elämä
keskiajalla (*Reima Välimäki*) 347
Pirita Frigen, Kotisatamassa (*Kari Teräs*) 349
Tuomas Tepora ja Aapo Roselius (toim.), The Finnish Civil
War 1918 (*Louis Clerc*) 350
Marko Paavilainen, Murhatut veljet (*Anne Heimo*) 352
Ira Jänis-Isokangas, Neuvostovallan taistelu huliganismia
vastaan 1920-luvulla (*Kimmo Rentola*) 354
Hiroshi Momose, Realism of Postwar Finland
(*Juba Saunavaara*) 356
Yasushi Tanaka et al. (toim.), Comparing Post-War
Japanese and Finnish Economies and Societies (*Olavi
K. Fält*) 357
Marja Vuorinen et al. (toim.), Binaries in Battle (*Olli
Kleemola*) 359
Andrea Colli, Dynamics of International Business
(*Pasi Nevalainen*) 360
Jari Leskinen, Kohti sosialismia! (*Matti Rautiainen*) 361
Hanna Nikkanen ja Antti Järvi, Karanteeni (*Helene
Laurent*) 363
Hannu Simola, Koulutusihmeen paradoksi
(*Marja Jalava*) 365
Piia Seppänen et al. (toim.), Lohkoutuva peruskoulu
(*Ville Okkonen*) 366
Veli Pekka Toropainen, Päätäväiset porvarskat
(*Marko Lamberg*) 367
Vesa Määttä, K. L. Oesch ylivoimaa vastassa
(*Heikki Halila*) 369
Tiedemaailma
Heidi Kurvinen, Kotimaiset muistitietoverkostot tekevät
tiedepolitiikkaa 372
Anu Lahtinen, Historiantutkimuksen vaikuttavuudesta 374

Kansi: Jean-Marc Côté teki 1800–1900-lukujen taitteessa sarjan futuristisia kuvia vuoden 2000 Ranskasta. Aluksi kuvia käytettiin savukerasioissa, mutta myöhemmin niitä julkaistiin myös postikortteina. Kannen kuva edustaa Côtén käsitystä tulevaisuuden koulusta. Kuva: Wikimedia Commons

Yhdessä!



Tutkimukseen kuuluu itsenäinen, välillä yksinäinenkin ajatus- ja kirjoitustyö aineistojen ja tulkin-tojen parissa. Hyvin tärkeää on silti myös keskustelu ja ajatustenvaihto. Lehdet tarjoavat virallisen viestintäkanavan, mutta arkisina hetkinä kahvihuonekeskustelut, sähköposti ja sosiaalinen media ovat korvaamaton tuki. Kun moni käytännössä viettää työpäivänsä arkistossa, kotitoimistolla tai muuten erillään työyhteisöstä, sähköinen viestintä on sitäkin tärkeämpää.

Uudet viestintäkeinot tekevät yhteydenpidosta nopeaa ja vaivatonta. Yksittäinen huomio on helppo esittää vaikkapa facebookissa ja seurailla, millaisia ajatuksia joku lähdesitaatti, tutkimustulos tai käytännön havainto muissa herättää. Ajatustenvaihto sujuu usein mutkattomasti ja kollegiaalisesti myös yli kansallisten rajojen. Yhdistävä tekijä, mielenkiinto tiettyyn aiheeseen ja aikakauteen, ohittaa kansalliset rajat ja virkahierarkiat, kun ideoita pallorellaan maanosien välillä. Avoin tiede ja tieteen avoimuus eivät ole vain uusi, julkaisualustoihin liittyvä tavoite, vaan juonne, joka on jo pitkään kuulunut hyvään tieteelliseen yhteistyöhön.

Uusien teknologioiden ansiosta viestinnän vaivattomuus voidaan tuoda myös opetukseen. Kun opiskelijat kurssilla esittivät kysymyksiä lukemastaan tutkimuksesta, otin sosiaalisen median kautta spontaanisti yhteyden käsitellyn artikkelin kirjoittajaan. Saman kurssitapaamisen aikana saimme häneltä vastausviestin, jossa opiskelijoita kiitettiin tarkkaavaisista havainnoista. Viestit antavat opiskelijoille myös mallia siitä, miten asiantuntijat tekevät yhteistyötä. Tämä yhteistyö ja yhteisöllisyys on yksi tärkeä ja vaikeasti tavoitettava osa asiantuntijaksi kehitymistä, kuten Arja Virta, Marjaana Puur-

tingin ja Kalle Pihlainen tuovat esiin tässä numerossa.

Vaikka uudet viestintäkeinot muuttavat tieteellistä työtä ja opetusta joiltakin osin, olisi järjetöntä vaatia, että kaikkien on oltava läsnä sosiaalisessa mediassa tai että kaikkien olisi käytettävä juuri samoja välineitä tutkimuksessa ja opetuksessa. Poliittisista keskusteluista saa usein vaikutelman, että tietty teknologinen ratkaisu on avain onneen esimerkiksi koululuokassa, julkaisumaailmassa tai yliopistolla. Käytännön tekijät tietävät, että näin ei ole. Käsiteltävät kysymykset, osanottajien lähtötaso ja tarpeet vaihtelevat. Liitutaulu, twitter-tili, luento ja ”digikeinoin laajennettu todellisuus” voivat palvella oppimista toistensa sijasta tai rinnakkain. Eikä mikään yksittäinen opetuskeino korvaa sitä lisäenergiaa, jonka opetustilanne saa, kun asiastaan innostunut opettaja vetää opiskelijat mukaansa.

Tämä *Historiallisen Aikakauskirjan* numero käsittelee historian opetusta ja oppimista monista eri näkökulmista ja monilla eri tasoilla. Artikkelit nostavat esiin erilaisia ongelmia ja monenlaisia ratkaisuja. Lukijalle tarjotaan taustoitusta siihen, miten erilaisista lähtökohdista voidaan päätyä kannattamaan opetuksen kaanonin tai ilmiöpohjaista oppimista. Lyhyet artikkelit tarjoavat esimerkkejä siitä, millaisia kokeiluja koulun arjessa on nähty ja millaisia tuloksia niistä on saatu.

Artikkeleissa tulee eri tavoin esiin myös yhteistyön ja työnjaon merkitys. Kukaan yksittäinen tutkija tai opettaja ei ehdi selvittää tai toteuttaa kaikkia mahdollisia opetusratkaisuja. Kukaan yksittäinen oppija ei jaksa omaksua kaikkea maailman tietoa eikä innostua kaikista

uusista ratkaisuista. Opetus, kuten muukin asi-
antuntijatyö, on usein parhaimmillaan, kun
töitä ja ideoita jaetaan tasapuolisesti ja kaikkien
eduksi. On tärkeää, että historianopetustakin
suunnitellaan ja kehitetään yhdessä, tiede- ja
koulumaailman vuoropuheluna, eri menetelmiä
yhdistäen.

* * *

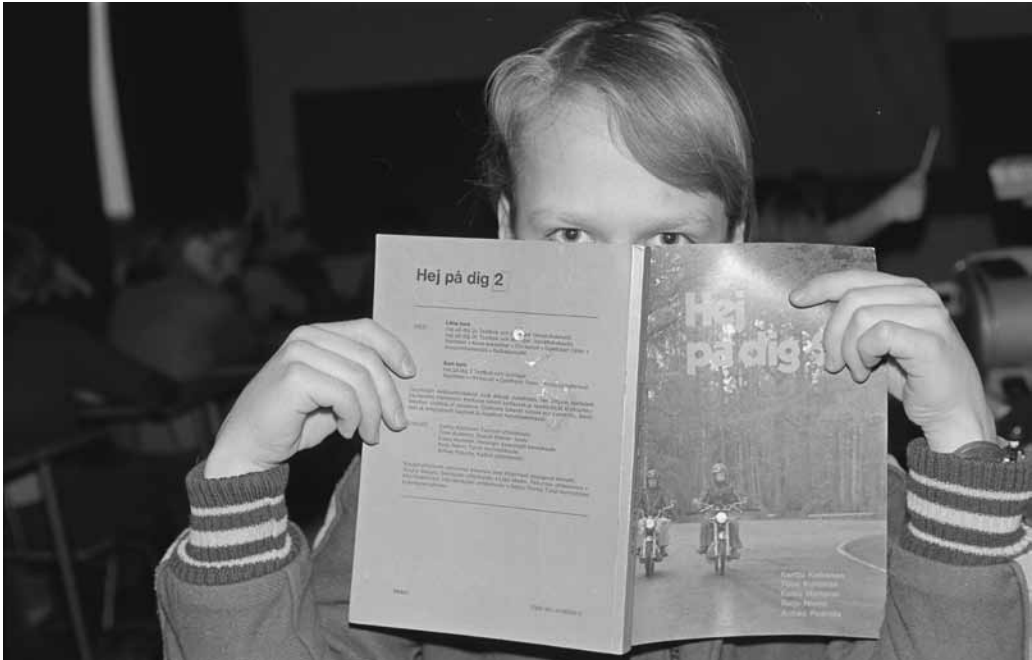
Ei HAik-numeroa ilman pientä uudistusta: tässä
numerossa ilmestyy ensimmäinen vertaisar-
vioitu katsausartikkeli. Aiempina vuosikymme-
ninä aikakauskirjassa on ilmestynyt artikkeleita,
joissa on laajasti tarkasteltu tietyn tutkimusai-
heen taustaa tai ajankohtaista keskustelua. Kun
tieteellisen julkaisemisen vaatimukset ovat
muuttuneet, tällaiset analyysit ovat jääneet
vähemmistöön. ”Suuren maailman tyyliä” nou-
dattava artikkelityyppi tuo toivottavasti lisää
näitä laajempiakin näkökulmia.

ANU LAHTINEN
anulah@utu.fi | anu.z.lahtinen@helsinki.fi

HAikin historian pedagogisen teemanumeron toimittajia vieraineen on tavattavissa Helsingin kirjamesseilla 27–30.10.2016.

torstaina 15.30–15.55, lauantaina 14.30–14.55
ja sunnuntaina 11.30–11.55.

Töölön yhteiskoulun oppilas 1970-luvulta. Kuvaaja: Lauri Pietarinen. Kuva: G38696. Lähde: Helsingin kaupunginmuseo.



Teemajohdanto



Anna Veijola, Matti Rautiainen
ja Simo Mikkonen

Muutos ja merkitykset historian oppimisessa ja opetuksessa

Historian opetus on murroksessa. Uudet opetus-suunnitelmat sekä perusopetuksessa että lukio-koulutuksessa astuivat voimaan elokuussa 2016 ja syrjäyttävät vanhat asteittain. Ne edellyttävät entistä oppijakeskeisempiä työtapoja sekä opetuksen fokuoaitumista historian taitoihin, kuten kriittiseen ajatteluun ja tulkintaan. Myös digitaalisuus ravistelee historian opiskelua kaikilla tasoilla varhaisopetuksesta korkeakoulutukseen. Ylioppilaskirjoitusten siirtyminen digitaaliseksi on vain yksi osa isoa muutosta, jossa historia erilaisine aineistoinen on kaikkien kansalaisten, myös siis opetuksen käytössä.

Historian opetus ei ole yksin muutosten kourissa. Muutos liittyy laajempaan yhteiskunnalliseen kehitykseen, jonka taustalla on tyytymättömyys ja pelko nykykoulun jälkeen jäämisestä. Historian osalta opetussuunnitelmien ja koulujen todellisuuden välillä on vallinnut jo pitkään epäsuhta ja opetussuunnitelmien avulla ajatut muutokset ovat jääneet puolitiehen. Osa opettajakunnasta on ollut halutonta muutokseen, osa taas on

ollut valmis menemään paljon opetussuunnitelmia pidemmälle. Vaarana on, että ilman muutosta historian opetus vieraantuu yhteiskunnasta ja lakkaa vastaamasta ihmisten tarpeisiin. Seurauksena on näivettyminen ja lopulta jopa historian katoaminen kouluopetuksesta. Sama koskee osaltaan akateemista historiantutkimusta. Tavallisen kuluttajan on vaikeaa erottaa historiantutkimusta populaareista historiakulttuurin tuotteista. Ketä historiantutkimus ja -opetus lopulta palvelevat?

Tässä teemanumerossa käsitellään historian opetusta ja oppimista sekä koulussa että yliopistossa. Koulumaailma ja yliopistot tarvitsevat toisiaan, mutta tällä hetkellä ne ovat vieraantuneet toisistaan. Yliopistoissa ei enää tunneta kouluissa tehtävää työtä, eikä tutkimus tavoita kouluarkea kovinkaan nopeasti. Tämän teemanumeron avulla pyrimme osaltamme rakentamaan siltoja kouluhistorian ja akateemisen historiantutkimuksen välille. Numerossa on mukana neljä tutkimusartikkelia, sekä yksi vertaisarvioitu katsausartikkeli, jotka tarkastelevat historian opetuksen ja oppimisen nykytilaa ja muutosta. Lisäksi lehdessä on mukana useita muita kirjoituksia, joissa tarkastellaan tutkimuksen ja opetuksen yhtymäkohtia sekä murroksen siemeniä.

Historian opetus ja oppiminen (historian pedagogiikka) voidaan lukea nousevaksi tutkimusalaksi. Perinteisesti ala on jäänyt historian ja kasvatustieteellisen tutkimuksen väliselle raja-alueelle, löytämättä kotia oikein kummastakaan.

Teemanumeron toimittajat ovat Jyväskylän yliopistossa toimivan historian pedagogisen tutkimusryhmän jäseniä. Ryhmän pyrkimyksenä on tutkia ja kehittää tutkivaa ja taitopohjaista historian oppimista ja opetusta.

Sähköpostit: anna.veijola@norssi.jyu.fi, matti.a.rautiainen@jyu.fi ja simo.mikkonen@jyu.fi.

Lisätietoja: <https://peda.net/jyu/okl/tutkimushankkeita/teho> ja <http://historianoppiminen.blogspot.fi/>

Näin siitä huolimatta, että alue on historian alalla kansainvälisesti erittäin merkittävä. Viimeisten vuosien aikana myös Suomessa on ilmestynyt useita väitöskirjoja ja erillistutkimuksia, joiden yhteisenä nimittäjänä voidaan pitää kiinnostusta historiallisen ajattelun taitoja kohtaan. Tutkimuksellinen mielenkiinto ei tällöin kohdistu mihinkään historialliseen ajanjaksoon tai ilmiöön, vaan niihin prosesseihin, joilla tietoa menneisyydestä rakennetaan, ja siihen, miten näitä taitoja voidaan oppia ja opettaa. Tähän liittyen Suomen Akatemia myönsi vuoden 2016 keväällä 840 000 euron tutkimusrahoituksen kolmen tutkimusryhmän konsortiolle hankkeeseen *Kohti tiedonalakohtaista ajattelua lukiossa: Historian tekstitaitojen hallinta, oppiminen ja arviointi*.

Kyse on siis historiantutkimuksen perustekijöistä. Historiallisen ajattelun käsitteellistä taustaa ja sen suhdetta suomalaiseen historianopetukseen on purkanut *Kasvatus & Aika* -lehden tuoreessa numerossa (2/2016) Anna Veijola, jonka mukaan Suomeen on omaksuttu piirteitä sekä saksalaisesta, historiatietoisuutta korostavasta, että anglo-saksisesta, historian tekstitaitoja korostavasta perinteestä. Historiallinen ajattelu onkin eräänlainen kattotermi, jonka alle on koottu erilaisia kognitiivisia toimintoja, joilla historiallisesta tiedosta pyritään tekemään merkittävää nykypäivän näkökulmasta käsin. Näitä erilaisia prosesseja ovat muun muassa historiallisen merkittävyyden tunnistaminen, syiden ja seurausten analysointi, muutoksen ja jatkuvuuden havaitseminen, historiallisen perspektiivin ottaminen ja eettisen näkökulman huomioiminen.

Suomalainen tutkimus on seurannut kansainvälistä kehitystä, jonka viime vuosien keskeisinä uranuurtajina voidaan pitää Stanfordissa professorina toimivaa Sam Wineburgia, sekä UBC:sta juuri eläkkeelle siirtynyttä Peter Seixasia. Molempien tutkimusten keskiössä on nimenomaan historiallinen ajattelu ja sen eri aspektit. Myös suomalainen tutkimus on tarkastellut historian oppimista ja opetusta eri näkökulmista. Fokuksessa on ollut esimerkiksi historiatietoisuus, sen kehittyminen ja vaikutus käsityksiin historiasta. Viime vuosina on siirrytty entistä selkeämmin historian oppimisen kognitiivisten prosessien tutkimiseen. Näitä on lähestytty esimerkiksi tarkastelemalla eri historiallisen ajattelun tai historian tekstitaitojen osa-alueita. Kansallista tutkimusta tarvi-

taan monestakin syystä, erityisesti erilaisten koulukontekstien vuoksi; Suomessa historianopetuksen tuntimäärät ovat kansainvälisessä vertailussa pieniä ja opetuskin alkaa verrattain myöhään, vasta 4.–5. vuosiluokalta. Kansallisena erityispiirteenämme ovat myös lukio-opiskelua merkittäväällä tavalla ohjaavat kansalliset ylioppilaskirjoitukset.

Useat kotimaiset tutkimukset ovat olleet varsin kriittisiä nykyistä historian opetusta kohtaan, eivät ainoastaan suhteessa peruskouluun tai lukioon, vaan myös yliopistoon. Historian opetukseen on kohdistettu runsaasti muutospainetta sekä oppiaineen sisä- että ulkopuolelta jo useiden vuosikymmenten ajan. Koulujen opetussuunnitelmien tasolla historian taidot on nostettu sisältötietojen rinnalle jo yli neljännesvuosisata sitten. Muutos on kuitenkin tapahtunut pitkälti paperilla, sillä tutkimukset ovat osoittaneet, että koulujen historian opetus pohjaa yhä pitkälti historian sisältötietojen muistamiseen. Uusi perusopetuksen opetussuunnitelma painottaa entistä selkeämmin historian taitoja ja historiallisen tiedonmuodostuksen prosessien ymmärtämistä. Painopiste on nyt aiempaa selkeämmin ymmärtämisessä, sisältöjen siirtyessä ennen kaikkea välineelliseen rooliin, palvelemaan ajattelua. Näihin kysymyksiin tullaan paneutumaan ensi vuonna Jyväskylän yliopistossa järjestettävässä konferenssissa *Merkitykset, ajattelu ja oppiminen historiassa* (7.–8.6.2017).

Uudet opetussuunnitelmat pyrkivät vastamaan yhteiskunnallisiin haasteisiin, kansainvälistymiseen, monikulttuurisuuteen ja tiedonvälityksen sähköistymiseen. Samalla käsityksemme historiasta ovat muuttuneet. Vaikka historianopetuksen tehtävänä ei ole enää aikoihin ollut yhden suuren kertomuksen kertominen tai silotellun suomalaisen menestystarinan esittäminen, kysymys siitä, kenen historiaa koulussa opetetaan, on erittäin ajankohtainen. Laajaa yhteiskunnallista keskustelua historian opetuksen tavoitteiden muuttumisesta käydään kuitenkin erittäin vähän, vaikka historia koetaan yleisesti kiinnostavaksi: erilaisia historiallisia elokuvia, historia-alan harrastelehtiä ja historiallisia dokumentteja on tarjolla valtavasti ja niitä myös kulutetaan runsaasti. Tutkimusten perusteella näyttäisi siltä, että jopa yliopistoon tulevien opiskelijoiden on vaikea tehdä eroa historiakulttuurin ja akateemisen historiantutkimuksen välillä. Jos

halutaan, ettei historiantutkimuksen yhteiskunnallinen arvo entisestään heikkene, historian opetuksen tulisi opettaa lukemaan ja arvioimaan erilaisia historiakulttuurin tuotteita.

Historian opetus on murroksessa siinäkin mielessä, että opetussuunnitelmaudistuksen myötä historian opetus vähenee lukiossa entisestään. Julkisuudessa käydyssä keskustelussa huolta on kannettu erityisesti siitä, että historian opetuksen väheneminen johtaa yleissivistyksen heikkoon tasoon. Historian merkitys on kuitenkin laajempi kuin pelkän yleissivistyksen jakaja. Historia on yhtäältä oppiaine, joka tarjoaa meille mahdollisuuksia muokata omaa identiteettiämme. Menneisyys antaa juuret sekä yksilöille että yhteisöille. Näitä perusteita ja niiden tarjoamia merkityksiä pohtimalla ymmärrämme myös itseämme. Toisaalta historia on merkittävää kansalaisuuden kannalta. Menneisyyden ihmisten tulevaisuuskuvat, haaveet ja päätökset ovat merkittävä osa nykyhetkeä. Tieto siitä, mistä olemme tulleet auttaa hahmottamaan nykypäivää. Yhtä lailla nykyisyydessä tekemämme valinnat vaikuttavat tulevaisuuteen. Historia auttaa ymmärtämään tätä riippuvuussuhdetta. Lisäksi se auttaa ymmärtämään, miksi eri ihmiset kokevat menneisyyden – ja sitä kautta myös nykyisyyden – eri tavoin. Tämä puolestaan avaa ovia historian käytön, hyväksikäytön ja väärinkäytön analysoimiselle – ja tarjoaa suojaa historian väärinkäytöksiltä.

Tämän teemanumeron vertaisarvioidun osuuden avaa emerita-professori Sirkka Ahosen katso-artikkeli ”Kaanonin paluu: Historianopetuksen politiikkaa idässä ja lännessä”. Siinä Ahonen osoittaa, miten historianopetuksen pakottaminen yhteiseen sisällölliseen kaanoniin on myös nykypäivän ilmiö, eikä vain menneisyyttä. Vaikka kehityssuunta Suomessa onkin ollut toinen, myös meiltä löytyy selkeän sisältöpainotteiseen historianopetukseen paluuta haikailevia kansallismielisiä ja kulttuurikonservatiiveja; näin siitäkin huolimatta että tämä on, Ahosen sanoin, ”kestämättömää [niin] historian tietoteorian kuin tiedonalan etiikan kannalta”. Ensimmäisessä varsinaisessa tutkimusartikkelissa Jukka Rantala ja Anna Veijola tarkastelevat lukiolaisten historian teks-

titaitoja, jotka on nostettu keskeiseen asemaan uusissa opetussuunnitelmissa. Heidän tutkimuksensa mukaan lukiolaisten kyvyissä tulkita erityisesti ristiriitaista lähdeaineistoa on merkittäviä puutteita, vaikka lähteiden kanssa työskentely on ollut mukana opetussuunnitelmissa jo useita kymmeniä vuosia.

Jan Löfström jatkaa lukiolaisten tarkastelua tilastollisen analyysin avulla artikkelissaan ”Suosivatko pojat ja tytöt eri koetettavia historian reaalikokeissa?”, jossa keskeisenä on kysymys historian sukupuolittuneisuudesta. Asia on merkityksellinen, sillä oletukset sukupuolirooleista ja ominaisuuksista ohjaavat osaltaan koulutusvalintoja. Historiaa koskeva harrastuneisuus mielletään helposti maskuliiniseksi. Najat Ouakrim-Soivio kirjoittaa historian oppiaineiden tavoitteiden ja arvioinnin muuttumisesta peruskoulun alusta 1970-luvulta tähän päivään. Artikkelin keskeisenä tavoitteena on pohtia, miten siirtymisen tiedollisista tavoitteista kohti taidollisia tavoitteita näkyy osaamisen arvioinnissa. Kysymys on kriittinen, kun huomioidaan miten arviointi ohjaa oppimista.

Neljännessä tutkimusartikkelissa Arja Virta, Marjaana Puurtinen ja Kalle Pihlainen siirtävät fokuksen yliopistomaailmaan ja historian alan asiantuntijuuteen. Kirjoittajat purkavat eri piirteitä, joita historiantutkijan työhön katsotaan kuuluvaksi. Heidän mukaansa yliopistoissa ei ole kiinnitetty asianmukaista huomioita siihen, millaisia asiantuntijoita historia-alalle ylipäätään pyritään kouluttamaan. Ongelma on heidän mukaansa ainakin osittain käytetyissä opetusmenetelmissä, jotka eivät vastaa tarkoitustaan. Tutkimusta historiakäsityksistä ja historian asiantuntijuudesta on myös ylipäätään liian vähän. Näyttäisi siltä, että murros olisi tarpeen myös yliopistojen historian opetuksessa.

Tutkimusartikkeleita seuraa Matti Rautiaisen katsaus historian opettajankoulutukseen ja sen murrokseen. Teemanumero-osuuden päättää ”Koulun penkiltä” -kirjoitusten sarja, jossa esitellään kouluissa tehtyä mittavaa historian opetuksen kehittämistyötä, sekä yliopistojen ja koulujen välistä yhteistyötä historian opetuksen murroksen edistämiseksi.

Katsaus



Sirkka Ahonen

Kaanonin paluu

HISTORIANOPETUKSEN POLITIIKKAA
IDÄSSÄ JA LÄNNESSÄ

Historianopetuksen pakottaminen yhteiseen sisällölliseen kaanoniin on 2000-luvun ilmiö erityisesti Euroopan entisissä sosialistimaissa, mutta myös joissakin läntisissä demokratioissa. Kaanonit olivat tunnusomaisia 1800-luvun kansakuntien rakentamisen aikakaudelle, jolloin ne toimivat opetuksessa historian suurten kansallisten kertomusten tukirankana. 2000-luvulla kaanonien elvyttäjät jakautuvat kahteen leiriin: kansallismielisiin ja kulttuurikonservatiiveihin. Kaanonit ovat kuitenkin kestäättömiä niin historian tietoteorian kuin tiedonalan etiikan kannalta. Kirjoittaja päätyy katsausartikkelisään genealogiseen historiankäsitteeseen, jonka mukaan historia auttaa ihmisiä pohtimaan oman aikansa eksistentiaalisia kysymyksiä ajan ja muutoksen valossa.

Historianopetuksen politiikka tarkoittaa poliittisen eliitin koulujen historianopetukseen kohdis-

tamaa vallankäyttöä. Kaikille yhteinen pohjakoulutus kiinnostaa vallankäyttäjiä, koska sen kautta he voivat vaikuttaa kokonaisten ikäluokkien historiatietoisuuteen. Koska historiatietoisuudessa menneisyyden selittäminen yhdistyy tulevaisuudenodotuksiin, siihen vaikuttaminen on poliitikoille tärkeää.

Historianopetuksen politiikan kohteena ovat ennen muuta opetussuunnitelmat ja oppikirjat.¹ Mitä autoritaarisempi valtio on, sitä suurempia ovat vaikutusmekanismit. Niitä ovat opetusta sisällöllisesti sitovat opetussuunnitelmat, oppikirjojen tarkastus, koulujen velvoittaminen erityisiin teemahankkeisiin ja oppilaiden mielipiteiden monitorointi. Opetussuunnitelma on autoritaarisissa järjestelmissä virkamiesten käsialaa ja vallanpitäjien ilmaisemien toivomusten mukainen. Vallanpitäjät odottavat, että historian opetussuunnitelma ja oppikirjat uusintavat heille sopivaa sisällöllistä kaanonia.

Kaanon on opetussuunnitelmaa koossa pitävä vakioitujen sisältöjen joukko. Koska sen määrittävät useammin poliitikot kuin historian asiantuntijat, kaanon on historianopetuksen politiikka, jonka tarkoitus on sitoa opettajia ja oppikirjantekijöitä poliittisiin päämääriin. Kaanonodotuksia voi kuitenkin esiintyä myös vallassa olevan politiikan vastustajilla, jotka puolustavat omia vaihtoehtoisia kaanoneitaan. Kaanonia historianopetuksen politiikan keinona ovat 2000-luvulla tutkineet ennen muuta historiandidaktit kuten hollantilainen Maria Grever², britti Peter Lee³ ja kanadalainen Peter Seixas⁴, jotka kaikki kuuluvat kaanonien vastustajiin. Kannattajat löytyvät

Sirkka Ahonen on historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen professori emerita Helsingin yliopistossa. Sähköposti: sirkka.ahonen@helsinki.fi.

enimmäkseen poliitikkojen, mutta jotkut myös historioitsijoiden piiristä.

Seuraavassa tarkastelen historianopetuksen kaanonista poliittisessa julkisuudessa ja historiandidattikkojen omissa julkaisuissa ja konferensseissa käytyjä keskusteluja. Esittelen ensin joukon kaanonin kannattajia ja vastustajia ja tarkastelen kaanonajattelun kestävyyttä historian tietoteorian ja historian etiikan valossa. Sen jälkeen tarkastelen kaanonien rakennetta esittämällä ne historian kertomuksellisuuden ja kertomusten myyttisyyden oheistuotteiksi. Seuraavaksi paneudun itäisen Euroopan kaanonpyrkimykseen, mutta tuon vertailukohtina esille myös Länsi- ja Pohjois-Euroopassa esiintynyttä kaanonien tavoittelua. Vertailujeni ja erittelyjeni pohjalta päädyn puolustamaan genealogista lähestymistapaa historianopetuksen tiedollisesti ja eettisesti kestäväenä vaihtoehtona.

Kaanonien kannattajat ja vastustajat tietoteoreettisesti tarkasteltuina

Vladimir Putin on valtakautenaan eri yhteyksissä teroittanut kaanonin välttämättömyyttä historianopetuksessa. Hän tarkoittaa kaanonilla kansallismielisesti valittua listaa niistä menneisyyden asioista, joihin kaikkien venäläisten nuorten tulisi samaistua. Venäläiset historianopettajat, jotka ovat 1990-luvun vapaassa ilmapiirissä ehtineet omaksua kriittisen historiankäsityksen, ovat ymmällään. He eivät hämmennyksessään kuitenkaan ole Euroopassa yksin. Eri maissa konservatiiviset tahot peräävät opetukseen takaisin perin-

teistä yhteistä kaanonia; jopa Tanskassa peruskoulun historianopetussuunnitelmaan on 2000-luvulla nimetty 29 asiaa, jotka tulee opettaa kaikille.

Kansakuntien rakentamisen kaudella 1800-luvulla yleiset kaanonit palvelivat yhteisen kansallisen identiteetin hanketta. Suomi tarjoo hyvän esimerkin. Suomessa nousi 1800-luvun puolivälissä huoli siitä, onko Suomella omaa historiaa. Yrjö Koskinen – myöhemmin aateloituna Yrjö Sakari Yrjö-Koskinen – kokosi vuosina 1869–1872 vihkosina ilmestyneessä Suomen historian oppikirjassaan Suomelle historian valitsemistaan esihistorian ja Ruotsin historian aineksista. Suomen tarinan iskukohtia olivat alkukoti, heimoitsenäisyys, ensimmäinen ristiretki, nuijasota, isoviha, Anjalan liitto ja viimein ”Suomen valtion asettaminen, vv. 1809–1812”.⁵ Historian tutkijat ovat myöhemmin kyseenalaistaneet Koskisen mainituille ilmiöille ja tapahtumille antamat merkitykset. Esihistoriallisen kauden heimot tuskin ajoivat omaa tietoista politiikkaa yhtä vähän kuin nuijasota tai Anjalan liitto ilmensivät suomalaisten itsenäisyystahtoa. Kansallinen kaanon, myöhemmin vahvistettuna vapaussota- ja talvisotakertomuksilla, säilytti kuitenkin käyttökelpoisuutensa aina 1950-luvulle asti ja ylläpiti vaikeuksista selviävän vahvan kansan identiteettiä.

2000-luvulla kaanonien uusi vaatimus nousi kahdesta leiristä: kulttuurikonservaatiiveista ja kansakunnan rakentajista. Kulttuurikonservaatiivien mukaan kansalaiset tarvitsevat keskinäisen

1. Kansainvälisiä historianopetuksen politiikan tutkimuksia ovat muiden muassa seuraavat: Klas-Göran Karlsson *Historia som vapen. Historiebruk och Sovjetunionens upplösning 1985–1995*. Natur och Kultur 1999; Stuart MacIntyre & Anna Clark, *The History Wars*. Melbourne University Press 2003; Tony Taylor & Robert Guyver (toim.) *History Wars in the Classroom. Global Perspectives*. Information Age Publishing 2011. Viimeksi mainitun teoksen kirjoittajat ovat Argentiinasta, Australiasta, Saksasta, Etelä-Afrikasta, Isosta-Britanniasta ja Yhdysvalloista. Suomessa koulun historianopetuksellisia kiistoja on käyty viimeisen kahden vuosikymmenen aikana ns. Pirkkalan monisteesta (ks. Jari Leskinen *Kohti sosialismia! Pirkkalan peruskoulun marxilainen kokeilu 1973–75*. Siltala 2016.) ja suomettumisesta (ks. esim. Sirkka Ahonen, Finnish History Textbooks in the Cold War. Teoksessa Juhana Aunesluoma & Pauli Kettunen (toim.) *The Cold War and the Politics of History*. Edita Prima 2008).

2. Maria Grever, Plurality, Narrative and the Historical Canon. Teoksessa Maria Grever & Siep Stuurman (toim.) *Beyond the Canon. History for the Twenty-first Century*. Palgrave Macmillan 2007, 31–47.

3. Peter Lee, From National Canon to Historical Literacy. Teoksessa Maria Grever & Siep Stuurman (toim.) *Beyond the Canon. History for the Twenty-first Century*. Palgrave Macmillan 2007, 48–62.

4. Peter Seixas, Who needs a Canon? Teoksessa Maria Grever & Siep Stuurman (toim.) *Beyond the Canon. History for the Twenty-first Century*. Palgrave Macmillan 2007, 19–30. Historianopetuksen politiikkaa ja historiasotia ovat eri yhteyksissä tutkineet australialainen Anna Clark ja britti Robert Phillips.

5. Yrjö Koskinen, *Suomen kansan historia*. Otava 1881. Teos on tekstissä mainitusta oppikirjasta laajennettu Suomen historian yleisesitys.

vuorovaikutuksensa tueksi yhteisiä tuttuja viit-
tauskohteita. Kulttuurikonservaatiivit ovat huolis-
saan koulujen historianopetuksen sirpaloitumi-
sesta erilaisiin teemoihin ja hajoamisesta moni-
kärkisten tulokulmien prismaksi. Esimerkiksi
Isossa-Britanniassa kulttuurikonservaatiivien
painajainen on 1970-lukulainen opetussuunnitel-
mavaihtoehto, joka suuren kansallisen kertomuk-
sen sijasta koostui tanskalaisen suomuumion,
saksilaisen kuningashaudan, lääketieteen histo-
rian ja valinnanvaraisten 1900-luvun kansainvä-
listen konfliktien moduleista. Missä ovat kansa-
kunnan poliittiset tai kulttuuriset ikonit, kysyivät
kulttuurikonservaatiivit.⁶ Yhdysvalloissa kulttuuri-
konservaatiivi E. D. Hirsch puolestaan ehdotti suo-
raviivaisesti listaa sadasta historian asiasta, jotka
jokaisen amerikkalaisen tulisi osata.⁷

Toinen leiri kaanonin kannattajia koostuu
nationalisteista, joiden mukaan koulun opetus-
suunnitelman tulee pohjautua suureen kansalli-
seen kertomukseen samaan tapaan kuin kansa-
kuntien rakentamisen aikakaudella. Kansakun-
nan kertomukset elvytettiin uudelleen 1900-
luvun lopun ja 2000-luvun Itä- ja Keski-Euroo-
passa, jossa valtiot määrittivät uudelleen kan-
salliset rajansa Itäblokin hajoamisen jälkeen.
Venäjällä Vladimir Putin on vuodesta 2007 läh-
tien ajanut kaikille kouluille yhteistä historian
oppikirjaa, jonka johtoteemoja olisivat Venäjän
suuruus ja vahvan valtion merkitys. Unkarin pää-
ministeri Viktor Orbán on puolestaan kirjoitutta-
nut Unkarin perustuslakiin kaanonin, joka sinetöi
unkarilaisten historialliset ylpeyden aiheet.⁸ Kan-
sallismieliset kaanonin kannattajat pitävät kou-
lun historiaa ennen muuta identiteettiaineena,
jota ei pidä kutistaa lähteiden tutkimisen ja
tapahtumien moniperspektiivisen tarkastelun
intellektuaalisiksi leikeiksi. Nuoret kansalaiset
tarvitsevat heidän mukaansa kohottavan yhteis-
en kertomuksen, josta ammentaa tulevaisuuden
uskoa.

Kaanonin vastustajat puolestaan jakautuvat
tietoteoreettisiin positivisteihin ja historian eti-
kan puolustajiin. Ensimmäisten mukaan histo-
riallinen tieto on todennettava todistusaineiston
avulla ja historianopetuksen tehtävä siksi on
ennen muuta koulua kriittistä tiedonkäsittelyä.
Jälkimmäiset katsovat, että historian kertomuk-
set eivät saa sulkea yhteiskunnan vähemmistö-
ryhmien identiteettitarpeita ulkopuolelleen.

Kaanonien tietoteoreettisten vastustajien
mukaan historiallinen tieto on luonteeltaan
moniperspektiivistä, mikä tekee siitä kaanoniin
taipumattoman. Tästä johtuen kaanonin muotoi-
nen historian opetussuunnitelma on tietoteoret-
tisesti kestävä. Jyrkimmät tietoteoreettiset
positivistit haluavat purkaa historian kertomuk-
set opetuksessa kokonaan lähdekriittisiksi harjoit-
tuksiksi. Positivistiin koulukunta on voimak-
kaimmin vaikuttanut Ison-Britannian historian-
didaktikassa. Jo 1970-luvulla positivistiset histo-
riandidaktikot kirjoittivat opetussuunnitelman
nimenomaan tietoteoreettisten käsitteiden
perustalle ja torjuivat sisällöllisen kaanonin.
Schools History Project -nimellä tunnettu opetus-
suunnitelma ja sen mukainen oppimateriaali
jäsenyivät todistusaineiston, tulkinnan, muutok-
sen ja konfliktin käsitteiden varaan. Opetussuun-
nitelman kehittäjien mukaan oli toissijaista,
minkä konkreettisten tapahtumasisältöjen yhtey-
dessä todistusaineiston kriittistä käsittelyä tai
konfliktin monikärkistä selittämistä harjoiteltiin.⁹
Positivistiin historiandidaktinen koulukunta
joutui 1980-luvulla konservatiivihallituksen anka-
ran hyökkäyksen kohteeksi. Pääministeri Marga-
ret Thatcher kysyi, minne ”kansakunnan suuret
pojat ja loistavat kohtalonhetket” olivat kadon-
neet koulusta, ja moitti erityisesti historian didak-
tikkoja nuorison turmelemisesta.¹⁰ Vanha isän-
maallinen kaanon ei konservatiivien painostuk-
sesta huolimatta kuitenkaan palannut opetus-
suunnitelmiin, vaan kriittinen tiedonkäsittely

6. Ks. esimerkkejä teoksessa Frank Füredi, *Mythical Past, Elusive Future. History and Society in an Anxious Age*. Pluto Press 1992, 4, 53–56.

7. E. D. Hirsch, *Cultural Literacy. What every American Has to Know?* Houghton – Mifflin 1987, passim; ks. myös Harold Bloom, *The Western Canon. The Books and School for the Ages*. Harcourt Brace 1994.

8. Katalyn Miklossy, Unkarin perustuslaki ja valikoiva muisti. *Idäntutkimus* 4 (2013), 3–10; Heino Nyssönen, Muisti ja perustuslaki. *Idäntutkimus* (2013), 11–21.

9. Denis Shemilt, *History 13–16 Evaluation Study*. Holmes McDougall, passim; Richard J. Evans, *In Defence of History*. Granta Books 1997, 240–241.

10. Margaret Thatcher, *Let Our Children Grow. Selected Speeches 1975–77*. Centre for Policy Studies 1977, 29.

vakiintui vähitellen brittiläisen historianopetuksen kulmakiveksi.

Kaanonin eettinen vastustus puolestaan pohjautui historian postkoloniaaliseen käänteeseen. ”Postkoloniaalisella” historialla en tarkoita pelkästään entisten siirtomaiden asukkaiden pyrkimyksiä lunastaa itselleen historia ja identiteetti, vaan minkä tahansa yhteiskunnan ennen alistettujen ryhmien ryhtymistä omien historioidensa kirjoittamiseen. Historia ei ollut enää kansakunnan rakentamista hegemonian ehdoin, vaan 1970-luvulta lähtien historiaa kirjoittivat myös etniset vähemmistöt, työväenluokka, naiset ja sinikaulustyöläiset, jotka kaikki halusivat tulla tunnustetuiksi menneisyyden toimijoina eivätkä vain tahdottomina uhreina.¹¹ Postkoloniaalinen käänne tapahtui myös akateemisessa historiankirjoituksessa, jossa hegemoniset kertomukset joutuivat kritiikin kohteiksi ja kiinnostus suuntautui historian ennen näkymättömiin toimijoihin. Postkoloniaalisen käänteen jälkeen historianopetuksenaan ei sopinut jättää mitään oppilasryhmää historiasta osattomaksi.

Kaanonin eettinen kestävyys on kuitenkin monimutkainen kysymys. Eikö yhteisöllä ole oikeus identiteettiin, joka perustuu yhteiseen historiallisen jatkuvuuden kokemukseen? Milan Kundera toteaa teoksessaan *Naurun ja unohduksen kirja* (1978), että kansakunta voidaan hävittää olemattomiin riistämällä siltä sen muistot. Totalitaariset hallinnot ovatkin yrittäneet rapauttaa ja vääristää alistamiensa yhteisöjen kollektiivista muistia. Neuvosto-Virossa 1980-luvun itsenäisyysliike lähti liikkeelle vaatimuksesta saada oma historia takaisin, ja itsenäistyminen johti ikonoklasmiin, neuvostokauden julkisten monumenttien alas raastamiseen ja korvaamiseen vapaussankarien patsailla. Yhteisöt odottavat saavansa historiansa kipeät ja kunniaakkaat sisällöt tunnustetuiksi ja kaanonina esitetyiksi. Kaanonien kannattajat vetoavat tämän tarpeen eettiseen oikeutukseen. On kuitenkin vaikea erottaa, milloin on kysymys yhteisön oikeutetusta identiteetin tarpeesta ja milloin poliittisten johtajien pyrkimyksistä käyttää kaanonია valtansa oikeuttamiseen.

Monikansallisista valtiorakennelmista vapautuvien yhteisöjen johtajat odottavat yleensä ainakin siirtymävaiheessa kouluopetukselta yhtenäisyyttä luovaa kansallismielistä kaanonია. Koska valtiot ovat yleensä kuitenkin monikansallisia, historian etiikka edellyttää historian sovittavan potentiaalin käyttämistä enemmistön ja vähemmistöjen välisen yhteisymmärryksen kasvattamiseen. Historian opiskelu auttaa suhteuttamaan oman ja toisen yhteisön pyrkimykset toisiinsa ja ymmärtämään ”toiseutta”. ”Toiseuden” historiallinen tarkastelu estää ”toisen” demonisoinnin ja tukee ristiriitaisten näkemysten sovittelua. Historia voi siksi torjua konflikteja ja laannuttaa niiden jälkimaininkeja. Kansallismieliseen kaanoniin pitäytyminen on siksi avoimeen historialliseen dialogiin verrattuna historian etiikan vastainen ratkaisu.

Ideologiset ja myyttiset kertomukset kaanonien pohjana

Kaanonien poliittinen vetovoima ja käyttökelpoisuus perustuvat niitä pönkittäviin kertomuksiin. Esimerkiksi Yrjö Koskisen Suomen kansan historiassa¹² kanonisoimat ilmiöt ja tapahtumat olivat käänteentekeviä vain hänen niille antamien merkitysten ansiosta. Pyhän Eerikin sotaretki tai Anjalan liitto olisivat hyvin voineet hautautua historian pikkuasioiden joukkoon, mutta Koskisen liittäessä niihin kertomukset Suomen valloituksesta ja Suomen itsenäisyyssajatuksen synnystä, niistä koostui kaanon. Kertomukset ovat todistusaineistosta tehtyjä tulkintoja. Hollantilainen historianfilosofi Frank Ankersmit erottaa historiassa toisistaan todistusaineistoon suoraan viittaavat toteamukset (*referential statements*) ja kertovat sisällöt (*narrative substances*). Edellisiä kutsutaan faktoiksi – huolimatta siitä että faktat ovat harvoin täysin vapaita tulkinnasta – ja jälkimmäisiä historiankirjoitukseksi. Kun historioitsija selittää ilmiöitä ja tapahtumia yhdistämällä faktoja toisiinsa, hän samalla liittää niihin merkityksiä. Merkitykset tekevät faktoista kertomuksia. Koska ilman merkityksiä faktat ovat vailla käyttöarvoa, vasta kertomukset ovat varsinaisia historian esityksiä.¹³

11. Jorma Kalela, *Making History. The Historian and the Uses of the Past*. Palgrave Macmillan 2012, 78–81.

12. Koskinen 1881, passim.

13. Frank Ankersmit, *Historical Representation*. Stanford University Press 2001, 239–243.

Ankersmitin tekemä ero faktojen ja kertomusten välillä on kannanotto historian objektiivisuuden kysymykseen. Ankersmitin mukaan historiantutkijan harjoittama merkityksenanto on väistämättä subjektiivista. Se riippuu historiantutkijan mielensisällöstä ja tulokulmasta. Esimerkiksi Yrjö Koskinen pyrki opiskeluvuosistaan lähtien toteuttamaan kansallisia tavoitteita niin historiantutkijana kuin poliitikkona. Hän ansioitui nuorena Suomen keskiajan ja 1500-luvun tutkijana, mutta hänen testamenttinsa historiantutkijana oli hegeliläisesti sävyttynyt teos *Johtavat aatteet ihmiskunnan historiassa* (1879). Sen johtajatukset kansakunnasta yhteisön historian välttämättömänä vaiheena ja pienten kansojen oikeudesta omaan valtioon olivat epäilemättä läsnä hänen kirjoittaessaan Suomen historian oppikirjan prototyypin. Nationalistinen tulokulma teki nuijasodasta ja Anjalan liitosta historianopetuksen kaanonin osia. Nuijasodasta tuli suomalaisen talonpojan vapaustaistelu ja Anjalan kapinaan vaikuttaneesta Sprengtportenista itsenäisyysemies. Ideologiset tulkinnat eivät kuitenkaan kestäneet aikaa. Niinpä 2000-luvun oppikirjoissa Nuijasota on tavanomainen talonpoikien verokapina, ja Anjalan miehet kapinoivat tyytymättömyydestä puolustusmäärärahoihin.¹⁴ Kaanon on korvautunut eri aikakausien toiminta-ohjelmien kriittisellä arvioinnilla.

Klassinen kaanon on yleensä jonkin ideologian kertomuksen pohjalta rakentunut. Kaanoniin valikoituneet ilmiöt ja tapahtumat ovat joko nationalistisesti, liberalistisesti tai marxilaisesti merkityksellisiä. Koskinen teos sisälsi nationalistisen kaanonin, kun taas moni muu 1800-luvun oppikirja perustui liberalistiseen näkemykseen vapaudesta historian johtotähtenä kaanonin rakentuessa vallankumouksista ja ihmisoikeuksien maailmanlaajuisesta toteutumisesta. Marxilaisen kaanonin iskukohtat koostuivat puolestaan orja-, feodaali- ja porvareyhteiskunnan välistä siirtymistä eli vallankumouksista.

Klassiset kaanonit menettivät 1900-luvun aikana toinen toisensa jälkeen uskottavuuttaan. Vapauden voittokulku ei totalitarismin vuosikymmenten jälkeen näyttänyt Euroopassa yhtä vääjäämättömältä kuin ennen, usko nationalismiin kaatui toisen maailmansodan katastrofiin ja

marxilainen dialektinen kehitysnäkemyks Itä- ja Keski-Euroopan kommunististen järjestelmien romahtamiseen. Kansakunnan kaanon on kuitenkin 2000-luvun Itä-Euroopassa ja itäisessä Keski-Euroopassa osoittautunut uusiokäyttöön kelpaavaksi. Tämä paradoksi, jo hylätyn rakenteen uudelleen hyväksyminen, on ollut tämän katsausartikkelin kirjoittamisen pääkimmoke.

Toinen rakenteellinen ominaisuus, joka pönkittää kaanoneita, mutta samalla intellektuaalisesti kyseenalaistaa ne, on myyttisyys. Kaanonien takaiset myytit ovat yleensä luonteeltaan eettisiä. Ylevä myytti nostaa historiallisen yhteisön eettisesti muita korkeammalle tasolle. George Schöpfungin ja Pål Kolstø, jotka ovat tutkineet yhteisöjen uhrius- ja syyllisyyssyyttejä, jälkimmäinen erityisesti entisen Jugoslavian maissa, ovat todenneet niistä elinvoimaisimpien olevan kansainvälistä lainatavaraa. Monet ovat peräisin Vanhan Testamentin kertomuksista, joissa Israelin kansa taistelee perivihollistaan filistealaisia vastaan ja saa jumalaltaan tukea. Myyttejä on maailmalla laajalti käytetty kehystämään historian eri aikakausien sotaisia kertomuksia. Laajimpaan käyttöön kansakunnan rakentamisen hankkeissa ovat levinneet seuraavat myytit:

- Luvattu maa. Jumala on ennalta osoittanut tietyn alueen yhteisölle, ja yhteisö on oikeutettu valloittamaan sen sodalla.
- Valittu kansa. Yhteisö on jumalan erityisessä suojeluksessa ja jumala johtaa sen voittoon.
- Jumalan lunastus. Jumala vapauttaa yhteisön pahasta. Vapautus voi tapahtua sotilaallisen voiton tai vallankumouksen muodossa.
- Vanha vainooja. Yhteisöllä on sukupolvien takainen perivihollinen.
- David ja Goljat. Yhteisö taistelee puhtain ideoitua itseään isompaa ja raaempaa vihollista vastaan.
- Sotilaallinen urheus. Urhoollisuuden näyttö oikeuttaa maa-alueiden valtaamiseen ja vastustajien julmaan kohteluun.
- Taistelu uskon puolesta. Yhteisö katsoo puolustaneensa uskonnollista yhteisöään vuosisatojen ajan ja ansainneensa siten erityisen arvon.

14. Ks. esim. lukion oppikirja *Forum V. Suomi esihistoriasta autonomian aikaan*. Otava 2005.

- Alkukoti. Yhteisöllä on yhteinen ja ainutlaatuinen etninen alkujuuri.
- Sukukansat. Yhteisöllä on oikeus valloittaa alueet, joilla asuu sukukansoja.¹⁵

Modernin aikakauden synnyttämä kansainvälinen myytti on ”kansanmurha”, jonka toisen maailmansodan jälkeiset Geneven sopimukset toivat käyttöön. ”Kansanmurhan” ja myöhemmin historiakulttuurissa omaksutun ”holokaustin” käsitteet saivat myytin aseman, kun yhä useammat yhteisöt näkivät itseensä kohdistuneet joukkomurhat retrospektiivisesti omana holokaustinaan. Esimerkkejä ovat Armenia, Tšerkessia ja Hereromaa.

Syyllisyys- ja uhriusmyyttejä käytetään konfliktinjälkeisissä yhteisöissä tyypillisesti vastavuoroisesti. Jos ”me” olemme uhreja, ”he” ovat syyllisiä ja sama käänteisesti. Esimerkiksi 1990-luvun Bosnian sodan jälkeen sekä serbit, muslimit että kroaatit nimesivät itsensä kansanmurhan uhreiksi ja myös esittivät toinen toisensa perivihollisikseen. Kaikki kolme myös vetosivat Jumalan valintaan, joka takaisi oman armeijan voiton.¹⁶

Myytit ilmenevät vielä 2000-luvun Bosnia-Herzegovinassa oppikirjojen kaanoneina. Yhteisöt nostivat 1990-luvun sodan aikana esille vanhat historialliset myyttinsä ja pitivät niistä kiinni sodan jälkeen. Serbit kanonisoiivat keskiaikaisen Kosovo Poljen taistelun 1990-luvun sodan ikoniksi, kroaatit käyttivät toisen maailmansodan aikaista Bleiburgin joukkomurhaa kaanonin aineksena, ja muslimit tekivät Srebrenicasta osan historiansa kaanonina. Yhteisöt rakensivat kukin tahollaan omaa etnistä kansakuntaa ja käyttivät siinä kaanoneita välineenä. Toisaalta kaanonit olivat este Bosnia-Herzegovinan toimimiselle yhtenä valtiona, koska vastakkaisuuksia pönkit-

tävät kaanonit myyttisine elementteineen ovat omiaan pitämään yhteisön kollektiivisen muistin ja samalla myös tulevaisuudenodotukset eriytyneinä.¹⁷ Bosnia-Herzegovina tarjoaa näin esimerkiksi kaanoneista historiallisen tiedon etiikkaa loukkaavina ilmiöinä. Myyttisesti latautuneen muistin ja historianopetuksen suhteesta on 2000-luvulla keskusteltu konfliktinjälkeisten maiden edustajien kanssa useissa kansainvälisissä historiandidaktisissa konferensseissa.¹⁸

Kansallismieliset kaanonit historianopettajien ongelmana 2000-luvun itäisessä Euroopassa

Itä- ja Kaakkois-Euroopan sekä itäisen Keski-Euroopan kommunistisesta järjestelmästä irtautuneiden ja Jugoslavian ja Neuvostoliiton hajoamisesta syntyneiden valtioiden uudet johtajat käyttivät hyväkseen yhtenäisen kansakunnan ideaa ja virittivät vanhan puheen etnisistä kansoista uudelleen. Historian oppikirjat olivat oiva työväline.

Bosnia-Herzegovinan tapauksessa kansainvälinen yhteisö koetti estää maan kolmea etnistä yhteisöä juuttumasta keskenään vastakkaisiin historiankertomuksiinsa. Kansainvälinen yhteisö oli neuvotellut maahan rauhan ja katsoi olevansa velvoitettu ja myös oikeutettu puuttumaan maan jälleenrakentamiseen. Historianopetus oli konfliktin sovittamisen tärkeä foorumi. Euroopan neuvosto, Euroopan turvallisuus- ja yhteistyöjärjestö ETYJ, Euroopan historianopettajien yhdistys Euroclio, Georg Sorosin rahoittama Open Society Fund ja kansainvälistä oppikirjatutkimusta harjoittava Georg-Eckert-Institut järjestivät maan kouluviranomaisille ja historianopettajille erilaisia yhteistyöhankkeita, joiden tarkoitus oli lopettaa historiasodat koulun tasolla. Kun kansainväliset toimijat suosittelivat eri ryhmien näkökulmien yhdistämistä historianopetuksessa,

15. George Schöpflin, *The Function of Myth and a Taxonomy of Myths*. Teoksessa George Schöpflin & Geoffrey Hosking (toim.) *Myths and Nationhood*. Hurst 1997, passim; Paul Kolstø (toim.) *Myths and Boundaries in South-Eastern Europe*. Hurst and Company 2005, passim.

16. Sirkka Ahonen, *Coming to Terms with a Dark Past. How Post-Conflict Societies Deal with History*. Peter Lang 2012, 120–133.

17. Ahonen 2012, 134–145.

18. Esimerkiksi konferenssit *Reflecting Remembrance, Teaching History for a Common Culture or Remembrance*. 7–13 huhtikuuta 2013, Erfurt, Saksa; *School vs. Memory. Conflict, Identity, Coexistence (Central Europe)*. 10–11 lokakuuta 2014, Praha, Tšekki; *Reimagining Remembrance. Dealing with the legacy of a violent past in History and Heritage education*. 19–24 marraskuuta 2016, Belfast, Pohjois-Irlanti.

opettajien vastaus saattoi olla: ”Haluatteko että kerromme lapsillemme valheita.”¹⁹

Venäjän ja Unkarin johtajien kaanonpolitiikkaan kansainvälisellä yhteisöllä ei ollut sananvaltaa. Vladimir Putin ja Viktor Orbán ovat itsestietoisia johtajia, jotka ennemmin arvostelevat muita valtioita kuin ottavat vastaan arvostelua, eikä liberalistinen moniarvoisuus kuulu heidän ensisijaisiin arvoihinsa. Historiapolitiikassaan he vetoavat estoitta kansallismielisyyteen.

Putin ryhtyi 2000-luvun alussa tapahtuneen valtaantulonsa jälkeen puolustamaan ”suuren isänmaallisen sodan” kunniaa, joka oli ollut Neuvostoliiton historiakulttuurin ja historianopetuksen kulmakivi mutta rapautunut *glasnostin* johdosta. Kreml asetti vuonna 2009 komission vastustamaan ”historian väärentämistä” ja edellytti ”suuren isänmaallisen sodan välittämistä nuorisolle kertomuksena, jossa Venäjän kansa on sekä uhri että sankari”.²⁰ Kaikille kouluille piti kirjoittaa yksi yhteinen oppikirja. Hallituksen vuonna 2013 asettama työryhmä laati yhteiselle oppikirjalle suuntaviivat.²¹ Niiden mukaan oppikirjan piti välittää ”rakentava tunne ja myönteinen asenne maan historiaa kohtaan” ja tehdä nuoret ylpeiksi maastaan. Työryhmä laati myös luettelon asioista, jotka muodostaisivat oppikirjan kaanonin. Se alkaisi Moskovan suuriruhtinaskunnan valloituksista, joiden tuloksena Venäjä syntyi, ja jatkuisi hallitsijoiden valloituksilla. Kaanon osoitaisi, että Venäjä oli suuri, ja vahva valtio sille

siunauksellinen. Oppikirjan ei tullut turhaan murehtia menneisyyden toimijoiden rikoksia eikä osoittaa tulkintojen ristiriitaisuuksia vaan kasvattaa valtiolle lojaaleja kansalaisia. Menneisyys toimisi tulevaisuuden positiivisena voimavarana. Kaanonin tarkoitus oli moraalinen.²²

Historiandidaktisesti Putinin kaanon-hanke oli kyseenalainen niin tietoteorian kuin tiedon etiikan näkökulmista. Moskovan tiedeakatemian historian instituutin johtajan kommentti ilmentää projektin intellektuaalista vajetta: ”Koululaiselle tulee muodostaa selvä vakaumus, että juuri tällainen on historia, ja rakentaa muuri muita tulkintoja vastaan.”²³ Historianopettajat, jotka olivat jo 1990-luvulla ehtineet omaksua liberaalin näkemyksen historian moniperspektiivisyydestä, suhtautuivat Putinin hankkeeseen kriittisesti.²⁴

Historian etiikan näkökulmasta ajatus yhteisestä venäläiskansallisesta identiteetistä oli kestämätön, sillä Venäjän kymmenien vähemmistökansojen kertomukset jäivät sen ulkopuolelle.²⁵ Esimerkiksi Krimin tataarit puolustivat aktiivisesti ja julkisesti omaa kertomustaan ja halusivat kirjoittaa omat oppikirjansa.²⁶ Samaan pyrkivät Venäjän reuna-alueiden muutkin kansat, jotka olivat 1990-lähtien pyrkinet palauttamaan oman historiansa. Tataarien ja tsetseenien kertomuksien kehyksenä olivat vahvat uhriuden ja sankaruuden myytit, joissa venäläiset usein olivat myyttisiä arkkivihollisia.²⁷

19. Tomaso Diegoli, *Collective Memory and Social Reconstruction in Post-Conflict Bosnia and Herzegovina (BiH)*. University of Denver 2007, 102–111.

20. Markku Kangaspuro, Pääkirjoitus. *Idäntutkimus* 4 (2013), 1–2; Jukka Mallinen, Venäjälle luodaan mahtikäskyllä uutta historiaa. *Kanava* 6 (2013), 21–24.

21. *The concept of new educational complex on national history*, <http://rushistory.org/wp-content/uploads/2013/11/2013/1.8.2016>; Alexander Khodnev, The history of colonialism and decolonization in the Russian educational curriculum and the challenges to history didactics. *Jahrbuch 2014. International Society for History Didactics*. Wochenschau Verlag 2014, 177–192.

22. *The concept of new educational complex on national history*; ks. myös Venäjä yhtenäistää historiankirjojaan. *Helsingin Sanomat* 28.8.2013.

23. Lainausta artikkelissa Mallinen 2013, 23.

24. Marat Gibatdinov, Post-Soviet or post-colonial history in contemporary Russian history textbooks. *Yearbook 2014. International Society for History Didactics*. Wochenschau Verlag 2014, 198–199; keskustelut venäläisten historianopettajien kanssa Euroclion järjestämässä konferenssissa ”Reflecting Remembrance” Erfurtissa 7.–13.4.2013.

25. Gibatdinov 2014, 198; Mallinen 2013, 21–24.

26. Tatarstanin edustaja Marat Gibatdinov, puheenvuoro Euroclion järjestämässä konferenssissa ”Reflecting Remembrance” Erfurtissa 7.–13.4.2013.

27. Muslimivähemmistöjen historiakeskustelusta ks. esim. Putin Tries to Deny the Tatar Claim to History. *The Compass-RCW Blog* 11.12.2014, www.realcworld.com/blog/2014/12/erasing_crimeas_tatars_from_the_history_books_1108545.html (1.8.2016); Mairbek Vatchagaev, *L' aigle et le coup. La Chechenne dans la guerre du Caucase au xx siècle*. Buchet Chastel 2008.

Unkarissa kansallinen kaanon sai virallisen aseman heti vuonna 1990 järjestettyjen ensimmäisten vapaiden vaalien jälkeen, kun eduskunta säätöi lain uudesta virallisesta historiantulkinnasta. Laki nimesi vuonna 1920 solmitun Trianonin rauhan historialliseksi vääryudeksi, koska sinetöidessään Itävalta-Unkarin keisarikunnan hajoamisen se erotti etniset unkarilaiset toisistaan neljän eri valtion yhteyteen. Kansallismieliset unkarilaiset pitivät kansaansa historiallisen silpomisen uhrina.²⁸ Pääministeri Viktor Orbánin, kansallismielisen *Fidesz*-puolueen johtajan ansiosta uuden, vuonna 2012 säädetyn perustuslain johdantoluvuksi tuli ”Kansallinen uskontunnustus”, jonka allekirjoittivat ”Me, Unkarin kansakunnan jäsenet”. Johdantoluku julisti kansakunnalla olevan neljä velvoittavaa kunniakasta muistoa: valtion perustajan Pyhän Tapanin saavutukset, aikakaudesta toiseen käyty itsenäisyystaistelu, korkeakulttuurin saavutukset ja Euroopan vuosisatainen puolustaminen islamia vastaan.²⁹

Perustuslain johdantoluvussa sanktioitu kaanon tukeutui myytteihin etnisen kansakunnan jatkuvuudesta, kansallissankareista ja uskon puolustajista. Orbán kehotti historianopettajia olemaan turhaan liioittelematta unkarilaisten osuutta holokaustissa ja korostamaan kansakunnan etnistä puhtautta vähättelemällä romaniväestön historiallista osaa. Hän varmisti kaanoninsa läpimenoa keskittämällä oppikirjatuotannon yhdelle, valtion valvomalle kustantajalle.³⁰ Putinin tavoin hän epäili historianopettajien lojaaliutta ja katsoi kollektiivisen muistin valvonnan valtiovallan tehtäväksi. Kaanonin oli tarkoitus olla kollektiivisen muistin selkäranka.

Unkarin historianopettajat vierastivat valtion tiukentunutta otetta heidän työhönsä ja erityisesti oppikirjatuotannon valtiolistamista. Monet opettajat arvostelevat uusien oppikirjojen sisältöä yksipuoliseksi ja ovat järjestäneet mielensoi-

tuksia hallituksen historiapolitiikkaa vastaan. ”Uudistus [opetuksen valtiollinen ohjaus] vie meidät takaisin 1950-luvun kommunistisen diktatuurin aikaan,” valitti budapestilainen rehtori vuoden 2016 alussa.³¹

Venäjän ja Unkarin nationalistisesti jäsenyneillä kaanoneilla on vastineensa myös Puolan historianopetuksessa. Kansallismieliset puolalaiset tukeutuvat uhriusmyyttiin, jonka kehyksessä niin Puolan historialliset jaot kuin toisen maailmansodan aikaisten massiivisten väestömeneysten traagisuus korostuvat. Neuvostoarmeijan tekemät Katynin upseerimurhat ja ukrainalaisten harjoittamat puolalaiskylien etniset puhdistukset muodostavat kaanonin uhriusaineekset. Kertomusta tasapainottaa puolalaisten historiallinen sotilaskunnia.³² Kaanon on yhtäaikaan kärsimys- ja kunniatili, jonka Puola saattoi levittää kansainvälisen yhteisön nähtäväksi, kun se nousi entisestä kansandemokratia-asetmastaan Euroopan unionin mahtimaaksi 2000-luvun alussa.

Venäjän, Unkarin ja Puolan historianopetuksen politiikka on 2000-luvulla ollut kansallismielistä. Uusien opetus suunnitelmien selkärankana on hallituksen politiikkaa tukeva kaanon, joka korostaa valtäväestön historiallista toimijuutta. Vähemmistöryhmät katsovat, että kaanonit kieltävät heidän identiteettitarpeensa. Kaanonit eivät myöskään nauti opettajien hyväksyntää, koska valtion ideologinen ohjaus loukkaa opettajien ammatillista itsetuntoa.

Kulttuurikonservatiivien kaanonkaipuu Länsi-Euroopassa

Toisin kuin itäisessä Euroopassa, jossa historianopetuksen kaanon palveli 2000-luvulla kansallismielisiä poliitikkoja, Länsi-Euroopan vakaissa demokratioissa kaanonin kaipasivat kulttuurikonservatiivit.

28. Heino Nyssönen, *The Presence of the Past in Politics. '1956' after 1956 in Hungary*. SoPhi 1999; Heino Nyssönen, Ungern i Skuggan av Trianon. *Nordisk östforum* 18:1 (2004), 43–57.

29. Katalyn Miklossy, Unkarin perustuslaki ja valikoiva muisti. *Idäntutkimus* 4 (2013), 3–10.

30. Suomen yleisradion TV-uutiset 8.2.2016.

31. Suvi Turtiainen, Kouluissa kytee kapina. *Helsingin Sanomat* 21.2.2016; keskustelut unkarilaisten historianopettajien kanssa konferenssissa *School vs. Memory: Conflict, Identity, Coexistence (Central Europe)*. 10–11 lokakuuta 2014, Praha, Tšekki.

32. Andrzej Zawistowski, Twelve Dates from the 20th Century History of Poland One Needs to Know. Teoksessa *Poland in the Heart of European History*. The Institute of National Remembrance Commission for the Prosecution of Crimes against the Polish Nation 2014, 11–16.

Iso-Britannia oli 2000-luvulle tultaessa ollut parin vuosikymmenen ajan positivistisen, kriittistä tiedonkäsittelyä vaalivan historiandidaktiikan lippulaiva. Tietoteoreettista positivismia edustava *Schools History Project* -opetussuunnitelma oli toki herättänyt jo 1980- ja 1990-luvulla konservatiivihallituksen opetusministerien kritiikkiä, koska se ei tukenut brittiläistä patriotismia. Historiandidaktikot pitivät kuitenkin kiinni ajattelutaitojen ensisijaisuudesta.³³ Positivistisen, tiedonkäsittelyyn keskittyvän opetussuunnitelman arvostelu kiihtyi entisestään 2010-luvun konservatiivihallituksen aikana. Opetusministerin johtaman työryhmän esityksen mukaan historianopetuksen tärkein tavoite oli ”tiedostaa ja ymmärtää saarten historia: miten Britannian kansalaiset ovat muokanneet kansakuntaa ja kuinka Britannia on vaikuttanut maailmaan.”³⁴ Näin vahvasti ilmaistu identiteettipoliittinen tavoite epäilytti kuitenkin jopa konservatiiviseksi tunnettuja historian tutkijoita, mistä johtuen esitys kaatui. Kulttuurikonservatiivinen kritiikki pysyi kuitenkin vireillä, ja siinä oli mukana kansallismielistä eetosta.

Pohjoismaissa brittiläinen positivismi sai 1980-luvun historiandidaktiikassa jalansijaa, mutta sen suosiota tasapainotti tutustuminen saksalaiseen historiatietoiisuutta korostavaan historiandidaktiikkaan. Sen keulahahmo Jörn Rüsen toimi pohjoismaisten historiandidaktikkojen vakiomentorina. Historiandidaktiikan keskuskaasitteeksi vakiintuikin ”historiatietoiisuus”, joka tarkoitti menneisyyden ymmärtämisen ja tulevaisuuden odotusten välistä yhteyttä. Historiatietoiisuus edellytti historiallista identiteettiä. Pohjoismaissa keskustelu kaanonista syntyi 2000-luvulla yhtäältä identiteettipoliittisista odotuksista ja toisaalta opettajien käytännön ongelmista. Koulun piti tukea historiallista identiteettiä, ja opettajat halusivat tietää mitä asioita opettaa.

Tanskassa kaanon nousi opetussuunnitelma-keskustelun keskiöön vuosituhannen vaihteessa. Historian opetussuunnitelma oli 1990-luvun ajan ollut sisällöllisesti varsin liberaali. Erityisiä opiskeltavia tapahtumia ja ilmiöitä ei määritelty, vaan tavoitteet koskivat yleisiä arvoja ja tiedon kriteerejä. Historioitsija Søren Mørch provosoi kaanonin koskevan keskustelun kirjallaan *Den sidste Danmarkshistorie* (1996), jossa hän totesi kansallisvaltion muuttuneen ilmiönä niin olemattomaksi, ettei se enää kelvannut edes historian tutkimuksen ja -opetuksen kehykseksi. Taloudellinen, kulttuurinen ja yhteiskuntapoliittinen integroituminen Eurooppaan oli tyhjentänyt kansallisvaltion merkityksistä siinä määrin, ettei enää kannattanut kirjoittaa ja opiskella yhden maan historiaa. Vanha historiapolitiikka, joka oli tähännyt kansalliseen historialliseen identiteetin rakentamiseen, oli menettänyt tilauksensa. Tilalla olivat monikulttuurisen yhteiskunnan eriytyneet identiteettitarpeet, joita historianopetuksenkin tuli palvella.³⁵

Mørchin teesi laukaisi historianopetuksen kehittäjien keskuudessa keskustelun kaanonista. Konservatiivit vetosivat kollektiiviseen kansalliseen muistiin, joka Tanskassa näytti edelleen olevan vahva. Konservatiivit saivat vuonna 2006 johdon komiteassa, jonka tehtävä oli vahvistaa historian asemaa peruskoulussa. Komitea päätyi esittämään peruskoulun opetussuunnitelmaan kahtakymmentä yhdeksää kaikille välitettävää tietoa, minkä takia komitea sai keskustelussa nimen ”kaanonkomitea”. Kaanon toki sisälsi myös Euroopan ja maailman historian teemoja, mutta painotti selvästi Tanskan omaa kertomusta.³⁶ Uusi, vuonna 2009 toiminut komitea jatkoi tasapainoilua monikulttuurisuuden ja kansallismielisyyden välillä. Se totesi, että Tanska voidaan edelleenkin määritellä kansakunnaksi, jolla on oma kieli, historia, traditio ja arvoperusta,

33. Robert Phillips, *History Teaching, Nationhood and the State. A Study in educational politics*. Cassell 1998

34. “[...] to know and understand the story of these islands: how the British people shaped this nation and how Britain influenced the world.” Per Eliasson, *Historieämnet i de nya läroplanerna*. Teoksessa Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander (toim.) *Historien är närvarande. Historiedidaktik som teori och tillämpning*. Studentlitteratur 2014, 250.

35. Søren Mørch, *Den sidste Danmarkshistorie. 57 fortællinger af fæderneslandets historie*. Gyldendal 1996. Vasta-argumentti Mørchille ks. Bernard Eric Jensen, *Historieformidling og erindringspolitik. I mindefesternes æra*. Teoksessa Bernard Eric Jensen, Carsten Tage Nielsen & Torben Weinreich (toim.) *Erindrings og glemslens politik*. Roskilde Universitetsforlag 1996.

36. Undervisningsministeriet 2006:6. *Rapport fra udvalget til styrkelse af historie i folkeskolen*, http://www.uvm.dk/_/media/Files/Udd/Folke/PDF06/060630_handlingsplan_historie.ashx (1.8.2016).

vaikka kansakunta kehittyikin vuorovaikutuksessa muiden valtioiden ja kulttuurien kanssa. Uuden, tarkistetun kaanonin sisällöt tukivat entistä voimakkaammin tanskalaisten tietoisuutta omasta kulttuuristaan. Tanskalaisten kansallistunnetta 1800-luvulla vahvistanut Slesvig-Holsteinin sota oli kaanonin polttopisteitä.³⁷ Kaanonin puolustus perustui komitean mietinnössä enemmän kansallismielisyyteen kuin kulttuurikonservatismiin: kaanon oli tärkeä, koska se piti yllä tanskalaisten tietoa taustastaan, eikä niinkään siksi, että se edusti perinteistä yleissivistystä.³⁸ Kahdenkymmenen yhdeksän pakollisina opetettavan asian kaanon säilyi voimassa vielä vuoden 2013 opetussuunnitelmassa.

Kaanonin tarpeellisuudesta keskusteltiin myös Suomessa ja Ruotsissa, joissa opetussuunnitelmien laatijat olivat 1990-luvulla Tanskan tavoin kutistaneet sisältönimikkeiden määrää ja jättäneet oppikirjantekijöille ja opettajille vapauden valita mitä tapahtumia ja ilmiöitä opettaa. Kaanonin palauttamista koskevat toivomukset edustivat niin kulttuurikonservatismia kuin vasta virinnyttä uuskansallismielisyyttä, ja joidenkin koulun kehittäjien ja opettajien kaanontoiveiden perustelut olivat sekä identiteettipoliittisia että pedagogis-käytännöllisiä. Keskustelijat edellyttivät opetussuunnitelmilta entistä enemmän tapahtuma- ja ilmiösisältöjä, koska pelkkiin ajattelun taitoihin ei voinut samaistua samalla tavoin kuin tunteita nostattaviin tapahtumiin ja ilmiöihin. Käytännöllinen perustelu puolestaan edusti pedagogista konservatismia: opettajan katsottiin tarvitsevan tukea opetuksen sisällön valikoinnissa.³⁹

Ruotsissa kaanonin tarpeellisuutta harkitsevat historiandidaktikot vetosivat historian kertomukselliseen rakenteeseen. Kaanon voisi tukea opiskelijoiden kykyä rakentaa muutoksesta yhtenäisiä linjoja ilman että se välttämättä merkitsisi paluuta vanhoihin ideologisiin kertomuksiin.⁴⁰ Kaanonin kannattajat arvelivat olemassa ole-

vaa opetussuunnitelmaa sisällöttömyydestä ja abstraktiudesta. Jotta oppilaan historiatietoisuus vahvistuisi, hänen tuli saada tutustua merkityksellisiin tapahtumiin ja ilmiöihin, joista rakentuviin kertomuksiin hän voisi samaistua. Vuoden 2011 peruskoulun opetussuunnitelma edellytti opetukselta entistä enemmän yhteisiä sisältöjä. Se ei kuitenkaan päätynyt kaanoniin, joka olisi sulkenut ulos yhteisön eri ryhmien kokemukset, vaan edellytti opetuksen tarjoavan kaikille oppilaille aineksia oman historiallisen identiteetin rakentamiseen.⁴¹

Suomessa jo vuoden 2004 peruskoulun ja lukion historian opetussuunnitelmissa oli entistä enemmän perinteisiä sisältönimikkeitä. Suunta kääntyi kuitenkin jonkin verran vuoden 2015 peruskoulun opetussuunnitelmassa, jossa tiedonkäsittelyn taidot vuorostaan hallitsivat ja sisällöt olivat valinnaisia. Kaanon ei ollut saanut kannatusta, eikä siitä maassamme oltu edes keskusteltu julkisuudessa.

Länsimaat erosivat Itä-Euroopasta ja itäisestä Keski-Euroopasta sikäli, ettei niissä ollut meneillään akuutteja kansakunnan rakentamisen hankkeita. Kun kaanonin tarve kuitenkin nousi, kyse oli lähinnä kulttuurikonservatismista ja käytännön tarpeista. Kaanonin kannattajat olivat kulttuurikonservatiiveja ja opetukseen sisällöllistä ryhtiä kaipaavia opettajia. Keskustelun taustalla saattoi tosin kuulla vanhan patriotismin kaikuja: olisi turvallista, jos nuoretkin tunnustaisivat yhteiset isänmaalliset ikonit kuten Dybbølin, Lüttzenin tai Kollaan taistelut ja niiden eettiset taustamyytit. Pohjoismaissa pääargumentti kaanonin tarpeelle oli kuitenkin lähinnä käytännöllis-didaktinen: kaanon tarjoaisi opetukselle kokoavat painopisteet. Länsimaissa tunnustettiin kuitenkin yleisesti vaara, että kaanon näennäisestä ideologiattomuudestaan huolimatta estäisi historian moniperspektiivisen tarkastelun ja sosiaalisen inklusion. Siksi kaanonpyrkimykset niin

37. Undervisningsministeriet 2009. Fælles Mål 209. Historie. Faghæfte 4, 30, <http://www.uvm.dk/>

38. Claus Haas, Den danske folkeskoles historieundervisning som statsstyret erindrings politik. Teoksessa Per Eliasson, KG Hammarlund, Erik Lund & Carsten Tage Nielsen (toim.) *Historiedidaktik i Norden 9. Del 1. Historiemedvetande – historiebruk*. Malmö Högskola 2012.

39. Kenneth Nordgren, *Vems är historien? Historia som medvetande, kultur och handling i det mångkulturella Sverige*. Den Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt arbete nr. 3. Malmö Högskola 2006, 177–180.

40. Keskustelu Pohjoismaisten historiandidaktikkojen konferenssissa Karlstadissa 27.–28.4.2015.

41. Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander (toim.) *Historien är närvarande. Historiedidaktik som teori och tillämpning*. Studentlitteratur 2014, 249–258.

Isossa-Britanniassa kuin Pohjoismaissa herättivät epäilyksiä ja torjuntaa.

Geneettisestä genealogiseen historianopetukseen

Saksalainen historianfilosofi Jörn Rüsen on 1980-luvulta lähtien tarkastellut historian opetuksen erilaisia, osaksi historiallisesti toisiaan seuraavia, osaksi samanaikaisesti esiintyviä *rationaleja*. Hänen mukaansa perinteinen, kansalliseen kertomukseen pitäytyvä lähestymistapa on essentialistinen eli sanktioituihin tietoihin pitäytyvä. Lähestymistapa johtaa myyttien siirtymiseen sukupolvelta toiselle. Muita lähestymistapoja ovat moraalisten esimerkkien esiin nostaminen, tiedon kriittinen käsittely ja yhteiskunnan laitosten kehityksen geneettinen tarkastelu. Geneettinen lähestymistapa syventää yhteiskunnan ja sen laitosten merkityksellisyyttä.⁴²

Geneettiset kertomukset voivat kuitenkin olla historistisia termin kielteisessä merkityksessä näyttäessään yhteiskunnan laitosten kehityksen omaehtoisena, yksisuuntaisena ja eriytyneenä. Siksi ruotsalainen historioitsija Klas-Göran Karlsson edellyttääkin, että ihminen tarkastelee historiaa yksittäisiä yhteiskuntia ja laitoksia laajemmista, yleisinhimillisistä näkökulmista. Hänen mukaansa historialla on genealoginen tehtävä auttaa ihmisiä ja yhteisöjä luomaan identiteetin, selviytymisen, sodan ja rauhan sekä ylisukupolvisen vastuun kysymyksiä historian näkökulmasta. Kollektiivinen kunnioitava muistaminen, vääryyksistä syyttäminen ja menetysten sureminen ovat yhteisöjen vanhastaan ja luonnostaan harjoittamia, genealogisesti motivoituneita toimintoja. Kun toimintoihin yhdistetään yhteisöjen välinen avoin ja jatkuva dialogi, historian harjoitus muodostuu inklusiiviseksi ja sellaisena historian etiikan mukaiseksi. Menneisyyden kokemus vaihtelee yhteisöjen välillä suuresti, mutta vuorovaikutus purkaa väliseiniä ja mahdollistaa historiallisten yhteisöjen rinnakkaiselon.

Genealogisesti lähestyttäessä historia tulee osaksi ihmisten ja yhteisöjen elämisaailmaa ja

vastaa yksilön ja yhteisön eksistentiaaliin kysymyksiin. Genealogiset kysymykset kytkeytyvät syvimmillään tuhon, väkivallan ja kärsimyksen kohtalokkaihin ongelmiin, mikä antaa historialle ajattoman ja eksistentiaalisesti oleellisen tehtävän levottomassa maailmassa.⁴³

Genealoginen historiantarkastelu on refleksiivistä: nykyisyys herättää menneisyyttä koskevia kysymyksiä ja menneisyys valottaa niitä. Vaikka menneisyydestä ei voi oppia, sen tarkastelu laajentaa yhteisön kokemusmaailmaa ja tukee yleisinhimillisten ongelmien pohdintaa. Genealoginen historian tarkastelu ankkuroituu avoimesti elettyyn aikaan. Toisin kuin geneettisen historian harjoittaja, joka lähtökohtaisesti arvostaa yhteisön menneisyydestä saamaa perintöä, genealoginen tarkastelija ei teeskentele lähestyvänsä menneisyyttä sen omista lähtökohdista käsin vaan käyttää lähtökohdaksi oman yhteisönsä kokemusmaailmaa ja tietämystä ja mobilisoi ne olemassaolon ehtojen ja ulottuvuuksien selvittämiseen.⁴⁴

Kun historian opetussuunnitelma jäsenyyttä konkreettisten laitosten sijaan ontologisten yläkäsitteiden kuten ”konfliktin”, ”eriarvoisuuden”, ”kulttuurien kohtaamisen” ja ”kestävän kehityksen” mukaan, se kohdistaa opiskelun meneillään olevan ajan kannalta merkityksellisiin tapahtumiin ja ilmiöihin. Menneen reaali maailman ilmiöt ja tapaukset auttavat yhteisöä määrittelemään, mitä ulottuvuuksia kunkin ontologisen käsitteen sisältöön ja sen kattaman todellisuuden mahdollisuuksiin kuuluu. Esimerkiksi kristikunnan ja islamin keskiaikaisen kohtaamisen tai 1800-luvun kolonialismin tarkastelu terävöittää 2000-luvun ihmisen kykyä käsitellä omassa ajassa ilmenevää ”toiseuden” ongelmaa. Ilman että ajattelemmattomasti ottaa suoraan oppia historiasta, tarkastelija pätevytyy arvioimaan aikansa ratkaisuja. Ajattomiin kysymyksiin kohdistuva tarkastelu ei useinkaan ole edes kronologista vaan viitepisteiltään ajallisesti eklektistä. Kiperät aikalaiskysymykset saavat lainavaloa usein yllättäen löytyvien menneisyyden tapahtumien ja ilmiöiden peilistä.⁴⁵

42. Jörn Rüsen, *Historical Consciousness. Narrative Structure, Moral Function and Ontogenetic Development*. Teoksessa Peter Seixas (toim.) *Theorizing Historical Consciousness*. University of Toronto Press 2004, 63–85.

43. Karlsson & Zander 2014, 48–52.

44. Karlsson & Zander 2014, 50.

45. Ibidem.

Ruotsalainen historiandidaktikko Ingmarie Danielsson Malmros tutki väitöskirjassaan *Det var en gång ett land...* (2012) genealogisesti ruotsalaisten identiteettiä. Hän lähti liikkeelle 2000-luvun alun yhteisön samaistumisen kohteina olevista kertomuksista, sellaisina kun ne esiintyvät yhteisön vuorovaikutuksessa ja historiakulttuurissa. Häntä eivät kiinnostaneet suuren kansallisen kertomuksen perinteiset ainekset kuten etninen alkukoti, kulta-aika ja perivihollinen, vaan hänen oman aikansa ruotsalaisten vaalimat myytit Ruotsin puolueettomuudesta, esimerkiksi demokratiasta, hyvinvointivaltiosta ja muukalaisiin kohdistuvasta hyvän tahtoisuudesta. Hän tutki sitä, miten historian oppikirjat ovat myytit rakentaneet ja miten myytit merkityksineen elävät nuorten mielessä. Hän ei näin ollut niinkään kiinnostunut yhteisönsä perinnöstä vaan sen eksistentiaalisista kysymyksistä. Hän ei tutkinut historian ilmiöitä sellaisenaan vaan niiden ja hänen aikalaistensa kokemusten keskinäistä heijastelua.⁴⁶

Danielsson Malmrosin mukaan viime vuosikymmenien ruotsalaiset historian oppikirjat rakentavat puolueettomuuden, hyvinvointivaltion ja demokratian aineksista identiteettikertomuksen, joka tukee samaistumista omaan maahan, sen laitoksiin ja kansallisiin toimijoihin. Hänen loppupontensa on, että kertomus on eettisesti tarkasteltuna yhteiskunnallisesti inklusiivinen ja funktionaalinen. Koska kertomus ei rakennu essentialistisesta kaanonista vaan ajankohtaisesti merkityksellisistä, kaikkia koskettavista teemoista, se ei sulje ulkopuolelleen vähemmistöjä eikä ”uusia ruotsalaisia”. Sellaisena kertomus täyttää historian yhteiskuntaa koossa pitävän funktion.⁴⁷

Kansainvälinen International Baccalaureat -opetussuunnitelma tarjoaa käytännön esimerkin genealogisesta lähestymistavasta ja samalla myös historian kansainvälisiä ristiriitoja soveltavasta potentiaalista. Opetussuunnitelma hajottaa kansalliset kertomukset yleismaailmallisiksi yhteiskunnallis-poliittisiksi teemoiksi, joita ovat esimerkiksi ”sota ja rauha”, ”taloudellisyhteiskunnallinen kehitys”, ”taide ja yhteiskunta”,

”uskonto ja politiikka” ja ”kulttuurien kohtaamiset”. Kutakin teemaa lähestytään vapaasti valittavien konkreettisten ilmiöiden ja tapahtumien valossa, lähde- ja ongelmakeskeisesti ja historiankirjoituksen erilaisia tulkintoja vertaillen. Universaalit teemat, alkaen sodasta, rauhasta ja kestävästä kehityksestä, ovat merkityksellisiä maailmanlaajuisesti ja yhdistävät ihmisiä yli rajojen. Hajottamalla kansallisvaltioiden kertomukset merkityksellisiin teemoihin ja yleiskäsitteisiin, International Baccalaureat nostaa opiskelun yhteisten suurten kysymysten tasolle. Genealogisen lähestymistavan ansiosta opetussuunnitelma sallii joustavan, maailmantilannetta noudattavan historianopiskelun. Ilmiöt kuten ”valta” ja ”väkivalta” saavat tilanteittain uusia ajallisia, paikallisia ja institutionaalisia muotoja, jotka edellyttävät genealogista tarkastelua.

Genealoginen historia ankkuroituu avoimesti yhteisön ajankohtaiseen elämismaailmaan ja on kysymyksenasettelultaan joustavaa ja esityksenä dynaamista.

Lopuksi

Kaanonista 2000-luvun alussa eri maissa käydyssä vilkkaassa keskustelussa sekä puolustajat että torjujat ovat esittäneet vakavasti otettavia perusteluja. Kulttuurikonservatiiviset puolustajat ovat huolissaan yhteisten viittauskohtien puuttumisesta yhteisön jäsenten välisessä vuorovaikutuksessa ja kaipaavat historianopetukseen yleissivistävää kaanonin. Itäisen Euroopan poliittisen hajoamisen tuloksena syntyneissä valtioissa kaanonin puolustajat ovat kansallismielisiä: he haluavat kansalaisten samaistuvan kansallista itsetuntoa tukeviin historian ilmiöihin ja tapahtumiin, koska he näkevät historian ennen muuta yhteisen identiteetin lähteenä.

Kaanonin vastustajilla on puolellaan historian tietoteoria ja historian etiikan edellyttämä yhteisöllisen inklusiivisuuden vaatimus. He vetoavat tiedonhankinnan kriittisiin ehtoihin ja historiallisen selittämisen moniperspektiiviseen luonteeseen. Heidän mukaansa yhteiskunnan kaikilla ryhmillä on luovuttamaton oikeus historialliseen identiteettiin ja omiin menneisyyden kertomuksiin.

46. Ingmarie Danielsson Malmros, *Det var en gång ett land... Berättelser om svenskhet i historieläroböcker och elevers föreställningsvärldar*. Agerings bokförlag 2012.

47. Danielsson Malmros 2012, 387–400.

Kaanonin kannattajien jäykkä essentialismi ei enää vastaa yleistä käsitystä historian luonteesta ja etiikasta. Historia on moniperspektiivistä, ja yhteisöllä on eettinen velvollisuus avata sovitettava dialogi eri ryhmien kertomusten välille. Avoimen dialogin vallitessa yhteisö rakentaa moniäänisen historiallisen identiteetin, joka perustuu tietoteoreettisesti kestäviin ja sosiaalisesti inklusiivisiin kertomuksiin.

Koulun opetussuunnitelman sisällöt valikoituvat intellektuaalisesti luotettavimmin ja eksistentiaalisesti tyydyttävimmän genealogisesta näkökulmasta: opiskellaan niitä aiheita, jotka kulloisessakin ajassa ja yhteisössä ovat esillä ja kaipaavat valaisua menneisyyden arsenaalista. Tämän lähestymistavan puitteissa yhteisö kuluttaa ja tuottaa historiaa olemassaolon keskeisten kysymysten ratkomiseen.

Abstract: The return of the canon: Politics of history education in the East and the West

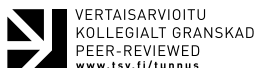
'Canon' was introduced into the discussion about history education in the early 2000s. After a period of fo-

cus on the skills of evidence handling and thinking critically and regarding them as the essence of history curriculum, the old ideal of a fixed substantive content of teaching was revived. The trend has been most obvious in the post-secessionist countries of Eastern, South Eastern and Central Europe, but can be observed also in some western democracies. The advocates of 'a canon' constitute two different groups: nationalists and cultural conservatives. The nationalists, prominent in the post-secessionist countries, want to use history for the purpose of nation-building, while the cultural conservatives want to promote social cohesion by providing people with a shared cultural reference point. Both groups use public history education as a medium. As the advocates in both groups are more often politicians than history professionals, the pursuit of a canon can be regarded as politics of education, and as such constitutes a threat to intellectually sound history teaching. The author refers to the epistemology and ethics of history, and ends up discussing history as genealogical practice, where people, instead of being imposed a canon, are free to ask of history the questions that are relevant in the world they live in.

Keywords: genealogical approach to history, history curriculum, politics of history education, post-secessionist countries



Töölön yhteiskoulun oppilas 1970-luvulta. Kuvaaja: Lauri Pietarinen. Kuva: G38690. Lähde: Helsingin kaupunginmuseo.



Jukka Rantala ja Anna Veijola

Historiallisen tiedonmuodostuksen periaatteet hukassa

TAPAUSTUTKIMUS NUORTEN HISTORIAN TEKSTITAIDOISTA

Usien opetussuunnitelmien mukaan nuorten pitäisi oppia lukemaan ja analysoimaan menneisyyden toimijoiden tuottamia lähteitä sekä tekemään päteviä tulkintoja niiden tarkoituksesta ja merkityksestä. Artikkelissa arvioimme lukiolaisille teettämämme dokumenttitehtävän avulla, miten he siihen pystyvät. Osoitamme opiskelijoiden historian tekstitaitojen olevan tyydyttävät ja osalla jopa riittämättömät. Lisäksi tarkastelemme koulujen välisiä osaamiseroja ja pohdimme, miten opetusta tulisi muuttaa vastamaan paremmin opetussuunnitelmien tavoitteita.

Syksyllä 2016 käyttöön otettaviin opetussuunnitelmiin sisällytetty tavoite monilukutaidon opet-

Jukka Rantala on historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen professori Helsingin yliopistossa. Sähköposti: jukka.rantala@helsinki.fi.

KT **Anna Veijola** on historian ja yhteiskuntaopin opettaja Jyväskylän normaalikoulussa. Sähköposti: anna.veijola@jyu.fi.

tamisesta korostaa tekstitaitojen merkitystä eri oppiaineissa.¹ Monilukutaidolla tarkoitetaan kykyä lukea, tulkita ja tuottaa monimuotoisia tekstejä erilaisissa ympäristöissä ja tilanteissa.² Opetussuunnitelmissa toistuu myös ajatus jokaisesta opettajasta kielen opettajana. Käytännössä tämän pitäisi tarkoittaa yleisten tekstitaitojen ohella panostusta tiedonalakohtaisiin tekstitaitoihin. Opetussuunnitelmassa esiin nouseva tavoite historian tekstitaitoihin harjaantumisesta kumpuaa sekä historiatieteen luonteesta että kriittisen luku- ja ajattelutaidon vaatimuksista. Historianopetuksessa tulee painottaa tiedonalakohtaisia tekstitaitoja eli kykyä käsitellä tekstejä historioitsijoiden tapaan.³ Historian tekstitaitoja tarvitaan historian ymmärtämiseksi, mutta niillä on myös yhteys kansalaisten yhteiskunnalliseen valvutuneisuuteen. Historian tekstitaidoilla on paljon yhteistä kriittisen ajattelun taitojen kanssa.⁴ Siksi niiden opettamisen voi laskea myös yleiseksi kansalaisyksikasvatukseksi.

1. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallitus 2014, 257, 415; *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015*. Opetushallitus 2015, 9.

2. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*, 22–23.

3. Sam Wineburg, *Historical thinking and other unnatural acts*. Temple University Press 2001; Steven A. Stahl & Cynthia Shanahan, Learning to think like a historian. Disciplinary knowledge through critical analysis of multiple documents. Teoksessa Tamara L. Jetton & Janice A. Dole (toim.) *Adolescents literacy research and practice*. Guilford 2004, 94–115.

4. Ross Collin & Gabriel A. Reich, Literacy models and the reconstruction of history education. A comparative discourse analysis of two lesson plans. *Journal of Curriculum Studies* 47:4 (2015), 462–485; ks. myös Diane F. Halpern, *Thought and knowledge*. 5. painos. Psychology Press 2014.

Historian tekstitaidoilla tarkoitetaan kykyä rakentaa merkityksiä erilaisista teksteistä, arvioida niitä kriittisesti ja käyttää niitä menneisyydestä tehtyjen tulkintojen perustelemiseen.⁵ Historian tekstitaidot liittyvät sekä tekstien lukemiseen, että erilaisten tulkintojen tuottamiseen niiden pohjalta. Historiallisten tekstien lukijan tulee kyetä sijoittamaan tekstit oikeaan aikaan ja paikkaan sekä ymmärtää kirjoittajan tarkoitusta ja kohdeyleisöä – lukijalla pitää siis olla jonkinlainen ymmärrys olosuhteista, joihin teksti viittaa sekä kontekstista, jossa teksti on syntynyt.⁶ Pelkkä tiedon omaksuminen ei kuitenkaan riitä, vaan historian tekstitaitoihin liittyy myös ymmärrys siitä, miten historiatieto syntyy kuten myös kyky tuottaa kestäviä tulkintoja.

Eri tiedonalojen asiantuntijat lukevat tekstejä eri lailla. Koska käyttämämme kieli ja sisältö liittyvät yhteen, historian tekstitaitoihin sisältyy myös sosiaalistuminen historiatieteelle tyypilliseen tapaan ilmaista asioita. Historian tekstitaitojen lähtökohtana onkin historiatieteelle tyypillisen tiedonmuodostusprosessin ymmärtäminen. Opiskelijan tulee ymmärtää, että historian tulkinnat ovat päteviä vain olemassa olevaan aineistoon nojaten. Historian tutkimukset eivät siis ole neutraaleja kuvauksia menneestä, vaan niissä rakennetaan kuvaa maailmasta kielen avulla.⁷ Historianopettajan pitäisikin saada opiskelijat pohtimaan tekstin informaatiolisällön lisäksi sen käyttötarkoitusta ja tuottajan intentioita.

Peruskoulun historianopetuksen perusteella lukiolaisten voi olettaa kykenevän käsittelemään

historian ilmiöistä esiintyviä erilaisia kuvauksia, pystyvän analysoimaan ensi- ja toisen käden lähteitä sekä perustamaan argumenttinsa historialliseen todistusaineistoon.⁸ Kuinka hyvin opiskelijat ovat omaksuneet historianopetuksen tavoitteet, riippuu paljolti opetuksesta, jota he ovat saaneet. On lukuisia kansainvälisiä esimerkkejä siitä, ettei opetus noudata opetussuunnitelmissa asetettuja tavoitteita.⁹ Myös Suomessa on tehty tutkimuksia, jotka viittaavat tähän.¹⁰

Käsillä oleva tutkimuksemme tarkastelee suomalaisnuorten historian tekstitaitojen hallintaa. Artikkelilla pyrimme herättämään keskustelua lukion historianopetuksen suunnasta ja opetussuunnitelmassa ilmoitettujen tavoitteiden saavuttavuudesta. Avaamme aluksi historian tekstitaitojen arvioinnissa käyttämämme dokumenttitehtävää. Tämän jälkeen kuvaamme erilaisia tekstitaitotasoja, joille tutkimamme opiskelijat sijoittuivat. Tarkastelemme myös koulujen välisiä eroja. Lopuksi pohdimme opiskelijoiden ja koulujen välisten erojen syitä sekä historian tekstitaitojen opettamisen mahdollisuuksia.

Tekstitaitoja mittaava dokumenttitehtävä

Etenkin Yhdysvalloissa historian tekstitaitojen arvioinnissa on käytetty useita ensimmäisen ja toisen käden lähteitä sisältäviä dokumenttitehtäviä.¹¹ Tehtävät vaativat vastaajilta paitsi tulkintojen tekemistä ja lähteiden tuottajien intentioiden pohtimista myös oman argumentaation tuottamista vastauksiin. Kyseisenlaisia tehtäviä on tois-taiseksi ollut vähän tarjolla suomalaisessa oppi-

5. Jeffery D. Nokes, *Building students' historical literacies. Learning to read and reason with historical texts and evidence*. Routledge 2013, 20.

6. Robert B. Bain, Rounding up unusual suspects. Facing the authority hidden in history classroom. *Teachers College Record* 108 (2006), 2080–2114; Sam Wineburg & Abby Reisman, Disciplinary literacy in history. A toolkit for digital citizenship. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 58:8 (2015), 636–639.

7. Chauncey Monte-Sano, Beyond reading comprehension and summary. Learning to read and write in history by focusing on evidence, perspective, and interpretation. *Curriculum Inquiry* 41:2 (2011), 212–249.

8. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* 2014.

9. Esim. Larry Cuban, *How history is taught in schools*. 2010, <http://larrycuban.wordpress.com/2010/07/21/how-history-is-taught-in-schools/> (26.8.2015); Lawrence G. Charap, Assessing historical thinking in the redesigned advanced placement United States history course and exam. Teoksessa Kadriye Ercikan & Peter Seixas (toim.) *New Directions in Assessing Historical Thinking*. Routledge 2015, 159–170.

10. Jukka Rantala & Marko van den Berg, Lukiolaisten historian tekstitaidot arvioitavana. *Kasvatus* 44:4 (2013), 394–407; Jukka Rantala & Marko van den Berg, Finnish high school students' and university students' ability to handle multiple source documents in history. *Historical Encounters* 2:1 (2015), 70–88.

11. Esim. Jean-François Rouet et al., Using Multiple Sources of Evidence to Reason About History. *Journal of Educational Psychology* 88:3 (1996), 478–493; Steven A. Stahl et al., What happens when students read multiple source documents in history? *Reading Research Quarterly* 31:4 (1996), 430–456; Jean-François Rouet et al., Studying and using multiple documents in history. Effects of discipline expertise. *Cognition and Instruction* 15:1 (1997), 85–106; Monte-Sano 2011, 216.

materiaalissa. Historian tekstitaitojen harjaanuttaminen tämän tyyppisten tehtävien avulla on näin ollen jäänyt pääasiassa opettajien itse tuottaman materiaalin varaan.

Tekstitaitojen opettamisen edelläkävijämaassa Yhdysvalloissa sitä vastoin on ollut lukuisia hankkeita ja runsaasti oppimateriaalia tiedonalakohtaisten tekstitaitojen harjaanuttamiseksi. Esimerkiksi Sam Wineburgin johtama *Reading like a historian* -hanke on tuottanut oppimateriaalia historian tekstitaitojen opettamiseen kuten myös tutkimusta opiskelijoiden tekstitaitojen hallinnasta.¹² Useimmat hankkeen harjoitukset perustuvat etenemiseen, jossa aluksi vahvistetaan tehtävän sisältöön liittyvää opiskelijoiden kontekstittämystä. Tämän jälkeen opiskelijat tutkivat keskenään ristiriitaista informaatiota sisältäviä dokumentteja. Niillä pyritään herättämään opiskelijoissa kognitiivinen ristiriitatilanne, minkä puolestaan pitäisi johtaa analyttisen ajattelun kehittymiseen ja uuden oppimiseen.¹³

Tutkimuksessamme aineistonkeruu noudatti edellä kuvattua etenemistä sillä poikkeuksella, että emme vahvistaneet opiskelijoiden pohjatietoja. Tutkimukseemme osallistuneet lukiolaiset olivat aiemmin opiskelleet dokumenttitehtävän kontekstin, kylmän sodan, ja oletimme sen olevan heillä riittävän hyvin hallussa. Varmistimme kuitenkin asian mittaamalla heidän kontekstittämysensä kylmän sodan määrittelyyn liittyvällä tehtävällä. Toisin kuin yleisten tekstitaitojen opiskelussa, historian tekstitaitojen opiskelussa kontekstin hallinta on oleellista: ei riitä, että opiskelijat ymmärtävät lukemansa virkkeet, vaan hei-

dän on ymmärrettävä myös tekstin viitekehys, eli millaisissa olosuhteissa, kenelle ja miksi teksti on tuotettu.¹⁴

Dokumenttitehtävissä opiskelijat yrittävät monesti löytää vastauksen suoraan dokumenteista samaan tapaan kuin vastatessaan luetun ymmärtämistehtävään.¹⁵ Tällöin he käyttävät geneerisistä tekstitaidoista tuttua protokollaa. Historian tekstitaitojen arvioinnissa oleellista onkin laatia dokumenttitehtävä, joka mittaa nimenomaan tiedonalakohtaisia tekstitaitoja. Historian tekstitaidoissa noviisitasolla oleva opiskelija uskoo, ettei kirjoittaja tai puhuja ole vaikuttanut tekstin sisältöön; kehittynyt lukija sitä vastoin epäilee tekstissä esitettyjä väitteitä ja pyrkii paljastamaan kirjoittajien tai puhujien julkilausumattomat motiivit.¹⁶ Vastaamista ohjaavan kysymyksen pitäisi näin ollen olla sellainen, että sen avulla pystyttäisiin selvittämään vastaajan asennoituminen tulkittaviin teksteihin ja ettei vastaaminen pelkien dokumenttien ilmissisältöjen perusteella olisi mahdollista.¹⁷

Käyttämässämme dokumenttitehtävässä opiskelijoiden piti asemoida lähteiden tuottajat kylmän sodan asetelmiin. Valitsimme aiheeksi kylmän sodan, jonka aihepiiriä opiskelijat olivat opiskelleet peruskoulussa ja joka kuuluu lukion pakollisen *Kansainväliset suhteet* -historiakurssin keskeisiin sisältöihin. Aiemmin oppimansa ja dokumenttien tarjoaman informaation varassa opiskelijoiden piti arvioida lähteiden luotettavuutta ottamalla huomioon niiden tuottajien kylmän sodan aikaiset positiot ja näkökulmat. Toiseksi opiskelijoilta vaadittiin tehtävässä kontekstin hallintaa: dokumentit liittyivät kylmän

12. Sam Wineburg, Daisy Martin & Chauncey Monte-Sano, *Reading like a historian. Teaching literacy in middle and high school history classrooms*. Teachers College 2011; Avishag Reisman. Reading like a historian. A document-based history curriculum intervention in urban high schools. *Cognition and Instruction* 30 (2012b), 86–112.

13. Reisman 2012b, 240; Collin & Reich 2015.

14. Samuel S. Wineburg, The cognitive representation of historical texts. Teoksessa Gaea Leinhardt, Isabel I. Beck & Catherine Stainton (toim.) *Teaching and learning in history*. Erlbaum 1994, 85–135; Charles A. Perfetti, Jean-François Rouet & M. Anne Britt, Towards a theory of documents representation. Teoksessa Herre van Oostendorp & Susan R. Goldman (toim.) *The construction of mental representations during reading*. Erlbaum 1999, 99–122; Wineburg & Reisman 2015.

15. Esim. Jukka Rantala, How Finnish Adolescents Understand History. Disciplinary thinking in history and its assessment among 16-year-old Finns. *Education Sciences* 2:4 (2012), 193–207.

16. Wineburg 2001; Bruce A. VanSledright, What does it mean to read history? Fertile ground for cross-disciplinary collaborations? *Reading Research Quarterly* 39 (2004), 344.

17. Peter Seixas, Lindsay Gibson & Kadriye Ercikan, A design process for assessing historical thinking. The case of a one-hour test. Teoksessa Kadriye Ercikan & Peter Seixas (toim.) *New Directions in Assessing Historical Thinking*. Routledge 2015, 102–116.

sodan alkuvaiheisiin, joten opiskelijoiden oli ikään kuin sammutettava kylmän sodan myöhempien tapahtumien tietämyksensä. Kolmanneksi opiskelijoilta edellytettiin kykyä lukea lähteitä, peilata niitä toisiinsa ja ”lukea rivien välistä”.

Dokumenttitehtävä koostui neljästä kylmän sodan alkuun sijoittuvasta dokumentista, joiden avulla opiskelijoiden piti vastata kylmän sodan aloittajaa koskevaan kysymykseen. Aineistona heillä oli Churchillin rautaesirippupuhe, *Pravdassa* julkaistu Stalinin reaktio siihen, amerikkalaisen kenraalin Yhdysvaltain presidentille tuotama raportti Stalinin kanssa käymästään keskustelusta ja brittilehdessä julkaistu pilakuva suurvaltojen etupiiripoliitikasta. Kylmän sodan aihepiiri oli vastaajille opetuksesta tuttu, mutta käyttämiimme kylmän sodan alkuun liittyviin dokumentteihin, Churchillin rautaesirippupuhetta lukuun ottamatta, he tutustuivat ensi kertaa.

Sijoitimme dokumentit tarkoituksella ajallisesti väärrään järjestykseen. Pyrimme ratkaisulla saamaan selville, lukevatko opiskelijat dokumentteja annetussa järjestyksessä ottamatta huomioon niiden julkaisuajankohtaa. Opiskelijoita pyydettiin arvioimaan kutakin lähdetä erikseen. Heidän piti kirjata dokumentin tekijä ja ilmestymisajankohta sekä dokumentin pääajatus. Lisäksi heitä pyydettiin rekisteröimään, millaisia tunteita ja mahdollisia kysymyksiä dokumentti heissä herätti. Aineistotehtävän jäsennellyllä rakenteella pyrimme varmistamaan, että opiskelijat paneutuivat riittävästi lähteisiin ennen varsinaiseen analysointitehtävään vastaamista.

Pyysimme opiskelijoita esittämään dokumentteihin perustuvan päätelmänsä kylmän sodan aloittajasta. Kehotimme heitä perustelemaan kantansa ja viittaamaan dokumentteihin, joihin he tukeutuivat päätelmissään. Tähän dokumenttitehtävän pääkysymykseen vastasi 71 opiskelijaa. Vastaamatta jättäneet 15 opiskelijaa olivat kahta lukuun ottamatta samasta koulusta.

Vastaamatta jättäminen saattoi johtua vastausväsymyksestä tai tehtävän kokemisesta liian haastavaksi. Huolimatta aineistotehtävän laajuudesta, koulujen opettajat pitivät dokumenttien mitoitusta opiskelijoilleen sopivana.

Tarkoituksemme oli saada selville, toimivatko opiskelijat dokumenttien kanssa historioitsijoiden tapaan, eli pohtivatko he dokumenttien alkuperää ja tarkoitusta, osasivatko he sijoittaa ne oikeaan kontekstiin sekä kykenivätkö he peilaamaan lähteitä toisiinsa.¹⁸ Pyrimme selvittämään, havaitsivatko opiskelijat dokumenteista niiden tuottajien motiiveja vai pitivätkö he niitä pelkinä informaatiolähteinä. Taustalla oli Opetushallituksen arviointikokeessa tehty huomio peruskoulun päätösvaiheessa olevien nuorten dokumenttitehtäviin liittyvästä osaamattomuudesta.¹⁹ Nuorten heikko suoriutuminen kyseisen arviointikokeen dokumenttitehtävistä saattoi selittyä käytetyn tehtäväpatteriston raskaudella ja toisistaan irrallisten dokumenttitehtävien käyttämisellä. Käsillä olevassa tutkimuksessa tehtävä oli sovitettu lukio-opiskelijoiden tasolle ja opiskelijoille annettiin riittävästi aikaa sen suorittamiseen. Lisäksi dokumentit liittyivät vain yhteen ilmiöön, joten opiskelijat saattoivat paremmin keskittyä hyödyntämään aiemmin hankkimaansa kontekstitietoa. Keskenään ristiriitaisten dokumenttien valinnan uskoimme edistävän opiskelijoiden argumentoivaa pohdintaa.²⁰

Dokumenttitehtävään vastaamiseen kului opiskelijoilta aikaa keskimäärin 40 minuuttia. Koulussa 1 toinen meistä tutkijoista toteutti aineistonkeruun opiskelijoiden oman historianopettajan ollessa tunnilla läsnä. Tehtävässä erinomaisen suoriutumisen kerrottiin vaikuttavan myönteisesti kurssiarvosanaan, mikä motivoi opiskelijoita tehtävän huolelliseen suorittamiseen. Koulussa 2 tehtävä oli osa kurssikoetta. Vastaamatta jättämisen voi tämän ryhmän osalta tulkita pikemmin osaa-mattomuudeksi kuin vastausväsymyksestä tai piittaamattomuudesta johtuvaksi. Kokeen toteu-

18. Ks. Samuel S. Wineburg, Historical problem solving. A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology* 83:1 (1991a), 73–87; Samuel S. Wineburg, On the reading of historical texts. Notes on the breach between school and academy. *American Educational Research Journal* 28:3 (1991b), 495–519. Puhe historioitsijan tapaan toimivista opiskelijoista on sikäli harhaanjohtavaa, etteivät opiskelijat aseta itselleen tutkimustaan ohjaavia kysymyksiä ja pyri siten etsimään uutta tietoa. Dokumenttien analysoinnissa he kuitenkin pyrkivät toimimaan historiantutkijan tavoin.

19. Ks. Rantala 2012.

20. Ks. Rouet et al. 1996, 479–480.

tuksesta vastasi opiskelijoiden oma historianopettaja. Toinen meistä tutkijoista kävi kokeen palautustilaisuudessa kertomassa aineistotehtävästä tarkemmin ja keskustelemassa siitä opiskelijoiden kanssa. Koulussa 3 tehtävän toteuttaminen oli koulun historianopettajan vastuulla. Osa opiskelijoista suoritti tehtävän kokeenpalautustunnilla, minkä voi olettaa laskeneen heidän vastausmotivaatiotaan verrattuna siihen, että tehtävä olisi tehty kokeen osana. Osa vastaajista ei ollut puolestaan historianopettajan omia opiskelijoita, mikä saattoi myös vaikuttaa vastausintensiteettiä laskevasti. Koulussa 3 oli lisäksi kahta muuta koulua enemmän maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita. Osalle heistä suomen kieli saattoi tuottaa ongelmia.²¹ Myöskään kylmän sodan konteksti ei välttämättä ollut kaikille vastaajille yhtä tuttu historiakulttuurin kautta. Nämä seikat saattoivat heijastua maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden vastauksiin.

Varsinainen analyysimme liittyy opiskelijoiden tuottamiin vastauksiin kylmän sodan aloittajaa koskevaan kysymykseemme. Analysoimme opiskelijoiden tuotokset Bruce VanSledrightin ja Peter Afflerbachin kognitiivisia aktiviteetteja koskevan luokittelun avulla.²² Ryhmittely tapahtui lukemalla opiskelijoiden vastauksia ja tunnistamalla niistä kognitiivisille aktiviteeteille ominaisia piirteitä. Lisäksi holistinen tulkintamme perustui muiden tutkijoiden huomioihin noviisi- ja eksperttitulkitsijan tunnuspieriteistä.²³ Sijoitimme kunkin opiskelijan ajattelun kuuluvaksi vain yhteen luokkaan sen perusteella, mitä kognitiivista aktiviteettia hänen vastauksensa leimallisimmin edusti. Seuraavaksi tuomme esille opiskelijoilla ilmeneviä erilaisia tekstitaitoprofiileja ja sitä, miten ne ilmenevät heidän vastauksissaan.

Opiskelijoiden eriävät tekstitaidot

Rakensimme dokumenttitehtävän siten, että voimme arvioida sen avulla vastaajien kykyä arvi-

oida lähteiden luotettavuutta ja relevanssia sekä kykyä muodostaa usean dokumentin avulla tulkinan kylmän sodan aloittajasta.²⁴ Opiskelijoiden vastauksissa ilmeni suurta hajontaa. Suuri osa vastaajista pyrki hyödyntämään pelkästään dokumenttien ilmisisältöä eikä sitonut tulkintojaan kontekstitietämykseensä. He suhtautuivat tehtävään luetun ymmärtämistehtävänä ja toistivat dokumenttien informaationsisältöä ikään kuin se olisi neutraalia faktatietoa pyrkimättä arvioimaan lähteiden tuottajien intentioita. Abby Reisman on havainnut tämän kaltaisten ongelmien liittyvän nimenomaan useita dokumentteja sisältäviin tulkintatehtäviin. Hänen mukaansa dokumenttien runsaslukisuus tuodittaa vastaajat käsitykseen, että vastaukseen vaadittava informaatio löytyy dokumenteista eikä heidän tarvitse hyödyntää taustatietojaan vastauksissa.²⁵

Onnistunut vastaaminen edellytti vastaajilta kuitenkin kontekstitiedon käyttöä. Yksittäisten dokumenttien analyysiin ohjaavilla kysymyksillä vastaajat yritettiin johdattaa pohtimaan lähteiden relevanssia ja luotettavuutta. Kaikki vastaajat eivät osanneet rakentaa dokumenttien ja aiemman historiatietämyksensä avulla vaadittua tulkintaa kylmän sodan aloittajasta. He kiteyttivät yksittäisten dokumenttien sisällön ja jättivät vastaamatta pääkysymykseemme tai vastasivat siihen haparoiden.

Valtaosa tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista (71/86) määritteli kylmän sodan kattavasti tai siten, että vastauksista saattoi päätellä opiskelijan hallitsevan käsitteen käytön. Kattavaan määrittelyyn laskimme kuuluviksi vastaukset, joissa tuotiin esille kylmän sodan osapuolet ja ajoitus sekä kylmän sodan luonne. Osassa vastauksista puuttui jokin näistä elementeistä, mutta vastauksista saattoi päätellä vastaajien ymmärtäneen käsitteen. Virheellisiksi vastauksiksi luokittelimme vastaukset, joissa vastaajalla ei näytä olleen oikeanlaista ymmärrystä käsitteen sisällöstä. Opiskelija saattoi esimerkiksi kuvailla

21. Suomi toisena kielenä -opiskelijoilta odotetaan suomen kielen hallinnassa hyvää osaamista (toimiva itsenäinen kielitaito) vasta lukion loppuvaiheessa. Ks. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003*. Opetushallitus 2003, 62.

22. Bruce VanSledright & Peter Afflerbach, Assessing the status of historical sources. An exploratory study of eight US elementary students reading documents. Teoksessa Rosalyn Ashby, Peter Gordon & Peter Lee (toim.) *Understanding history. Recent research in history education*. RoutledgeFalmer 2005, 1–20.

23. Esim. Rouet ym. 1996; Wineburg 1991b.

24. Ks. Abby Reisman, The difficulty of assessing disciplinary historical reading. Teoksessa Kadriye Ercikan & Peter Seixas (toim.) *New Directions in Assessing Historical Thinking*. Routledge 2015, 37

25. Reisman 2015, 34–38.

Taulukko 1.

Lukiolaiset (n 86) kognitiivisten aktiiviteettien perusteella

	Noviisi	Tunnistava	Erotteleva	Ymmärtävä	Arvioiva	Yhteensä
Koulu 1	10 (42 %)	5 (21 %)	5 (21 %)	2 (8 %)	2 (8 %)	24 (100 %)
Koulu 2	4 (16 %)	10 (40 %)	5 (20 %)	6 (24 %)	0 (0 %)	25 (100 %)
Koulu 3	33 (89 %)	4 (11 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	37 (100 %)
Yhteensä	47 (55 %)	19 (22 %)	10 (12 %)	8 (9 %)	2 (2 %)	86 (100 %)

Suomessa talvella 1917 käytyä sotaa kylmäksi sodaksi²⁶.

Opiskelijat, jotka haparoivat kylmän sodan määrittelyssä, selviytyivät heikosti myös dokumenttien tulkinnasta. He jättivät tulkinnat joko tekemättä tai tulkitsivat dokumentteja virheellisesti. He saattoivat esimerkiksi esittää dokumenttien sanomaksi, että kylmän sodan alkuvaiheessa Neuvostoliitto pyrki saamaan Yhdysvallat puolelleen.

Luokittelimme opiskelijoiden historian tekstitaidot VanSledrightin ja Afflerbachin käyttämällä luokittelulla, jossa lähteiden arviointiin liittyy neljä kognitiivista aktiiviteettiä: tunnistava (*attribution*), erotteleva (*identification*), ymmärtävä (*perspective*) ja arvioiva (*reliability*). Osa opiskelijoista ei yltänyt tunnistavalle tasolle, minkä vuoksi otimme tutkimukseemme myös noviisi-luokan. Samalla opiskelijalla voi ilmetä samaan aikaan useamman tason aktiiviteetteja. Määritimme kunkin opiskelijan kuitenkin vain yhdelle, heidän vastauksiaan leimavimmalle tasolle (ks. taulukko 1).

Valtaosa noviisitasolle sijoittamistamme opiskelijoista luki dokumentteja neutraalina informaationa, eli he eivät osanneet erottaa toisistaan evidenssiä ja informaatiota. Heidän vastauksensa kylmän sodan aloittajaa selvittävään kysymykseen joko puuttuivat tai olivat niukkoja ja kategorisia ilman dokumentteihin tehtyjä viittauksia. Sen sijaan osa noviisitasolle luokittelemistamme opiskelijoista osoitti hallitsevansa kontekstin, mutta heillä ei tuntunut olevan käsitystä historiatiedon tulkinnallisuudesta.

Tunnistavaan luokkaan sijoittamamme opiskelijat osoittivat tiedostavansa, että lähteet oli tehty suunnitelmallisesti johonkin tiettyyn tarkoituk-

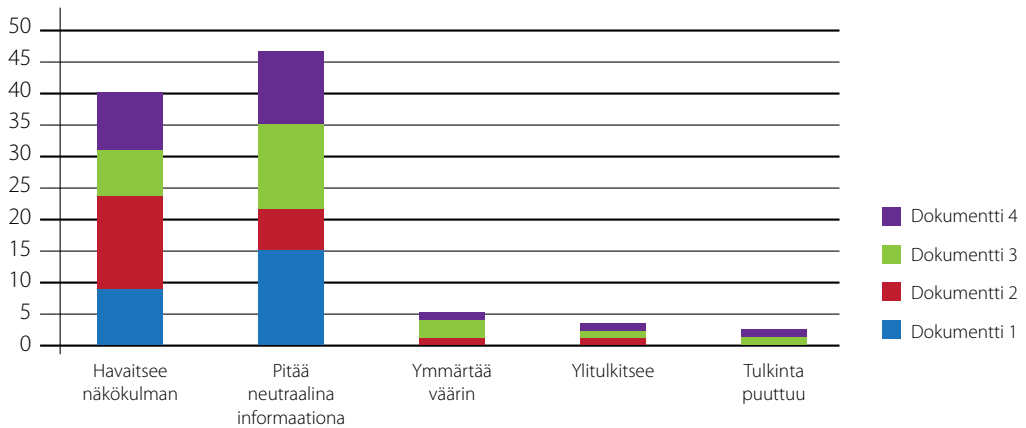
seen. He eivät kuitenkaan analysoineet dokumentteja pidemmälle, pohtimalla esimerkiksi lähteiden tuottajien intentioita. Usein myös dokumenttien sitominen historialliseen kontekstiin oli puutteellista. Tunnistava-luokkaan sijoitimme myös opiskelijat, jotka havaitsivat dokumenttien näkökulmat, mutta kieltäytyivät tulkinnan tekemisestä sillä perusteella, ettei dokumenttien joukossa ollut heidän mielestään puolueettomia lähteitä. Samaan luokkaan päätyivät opiskelijat, jotka osoittivat havainneensa dokumenttien tulkinnanvaraisuuden, mutta tekivät tulkintansa peilaamatta dokumentteja toisiinsa ja jättivät tulkintansa argumentoimatta.

Erotteleva-luokan vastauksista kävi ilmi, että opiskelija ymmärsi lähteiden tuottajien pyrkineen tekstillään johonkin päämäärään ja hän osasi erottaa ensi- ja toisen käden lähteet toisistaan. Opiskelijoita ei erikseen kehoitettu vastauksissaan kiinnittämään huomiota ensi- ja toisen käden lähteiden tulkintaan, joten harvat sitä tekivät. Vaikeimmin tulkittavaksi dokumentiksi osoittautuikin toisen käden lähde, jossa amerikkalainen kenraali selosti maansa presidentille Stalinin kanssa käymäänsä keskustelua. Vain joka viides opiskelija osoitti vastauksessaan panneensa merkille dokumentin tuottajan näkökulman. Erotteleva-luokan vastauksissa opiskelijat kytkivät dokumentit historialliseen kontekstiinsa. He myös lukivat dokumentteja tarkkasilmäisesti pannen merkille tekstin tuottajan intentioista kertovia kohtia. He eivät kuitenkaan pohtineet lähteiden luotettavuutta eivätkä peilanneet lähteitä toisiinsa.

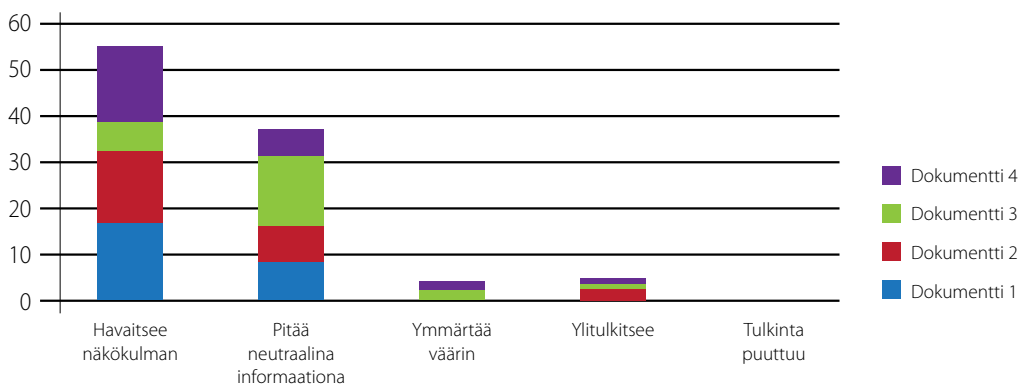
Ymmärtävät tulkitsijat kykenivät liittämään dokumentit historialliseen kontekstiin ja tarkastelemaan dokumentteja suhteessa toisiinsa. He

26. Joidenkin opiskelijoiden vastaukset paljastivat heidän hallitsevan heikosti peruskoulussa ja lukiossa opiskelemaan historian sisältöjä.

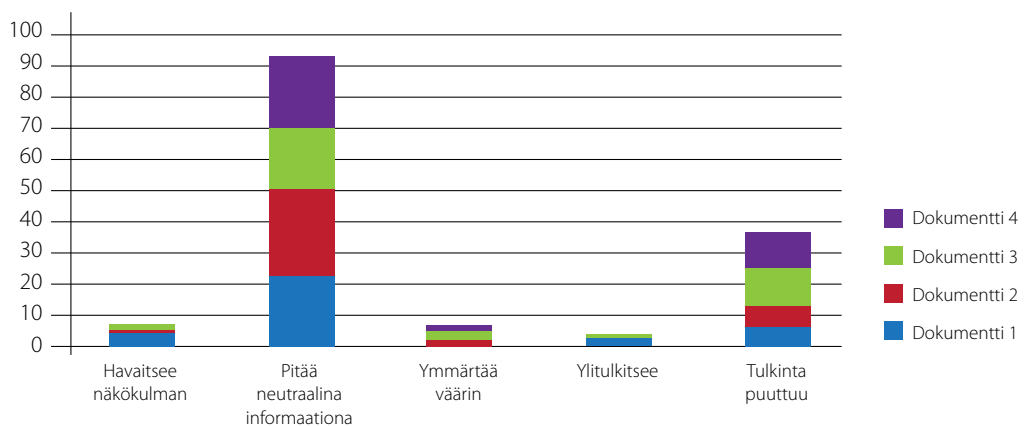
Kuvio 1.

Koulun 1 opiskelijoiden (n 24) tulkinat yksittäisistä dokumenteista.

Kuvio 2.

Koulun 2 opiskelijoiden (n 25) tulkinat yksittäisistä dokumenteista.

Kuvio 3.

Koulun 3 opiskelijoiden (n 37) tulkinat yksittäisistä dokumenteista.

muun muassa osoittivat dokumenttien avulla, mikä vaikutus Churchillin rautaesirippupuheella oli Staliniin ja miten johtajien reagointi toistensa puheisiin heijastui kylmän sodan kiristymisenä. He siis kykenivät arvioimaan dokumenttien vaikutuksia kylmän sodan synnylle. Tälle tasolle sijoittamamme opiskelija kykeni esimerkiksi arvioimaan Stalinin julkisen puheen ja yksityiskeskustelun sisältöjen eroja ja niiden syitä. Ymmärtävän tulkitsijan tasolle sijoittamamme opiskelijat saattoivat peilata dokumentteja toisiinsa ja rakentaa vastauksensa kylmän sodan aloittajasta useamman dokumentin varaan. He eivät kuitenkaan osoittaneet kykyä arvioida lähteiden luotettavuutta suhteessa toisiin lähteisiin.

Arvioivalle tasolle sijoittamamme kaksi opiskelijaa osoittivat vastauksissaan tunnistavansa dokumenttien taustalla olleet tahot ja näiden intentiot. He osoittivat ymmärtävänsä kylmään sotaan liittyneen propagandataistelun ja dokumentit sen ilmentyminä. He arvioivat lähteiden luotettavuutta ja kykenivät suhteuttamaan dokumentit toisiinsa.

Koulujen toisistaan poikkeavat tulokset

Tutkimuskoulujemme historianopettajat olivat historianopetuksen kehittämisessä mukana olleita pedagogeja, joilla oli kokemusta dokumenttitehtävien käytöstä. Aineistotehtävät eivät kuitenkaan erityisemmin painottuneet heidän opetuksessaan. Sikäli heidän opetuksensa voi sanoa edustaneen historianopetuksen valtavirtaa.

Ylioppilastutkinnon neljän pakollisen kokeen tulosten perusteella kaksi kouluista on viime vuodelt kuulunut menestyneimpien lukioiden joukkoon. Kolmas koulu poikkeaa niistä ylioppilastutkinnon tulosten perusteella, sillä kyseisen koulun tulokset ovat olleet suomalaislukioiden keskitasoa. Myös oppilasaineiksestaan kaksi ensin mainittua koulua erosivat kolmannesta. Vuonna 2013, jolloin valtaosa tutkimukseemme osallistuneista opiskelijoista aloitti lukio-opiskelun, kahden ensin mainittuun lukioon pääsyyn vaadittiin peruskoulun päättötodistuksen keskiarvoksi yli yhdeksän. Kolmanteen kouluun alin hyväksytty keskiarvo oli 7,83.²⁷

Erot kahden ensin mainitun koulun ja kolmannen koulun opiskelijoiden osaamisessa osoittau-

tuivat tutkimuksessamme suuriksi. Tämä käy ilmi edellä esitellystä taulukosta 1 ja kuvioista 1–3, joissa on kuvattuna opiskelijoiden tulokset yksittäisistä dokumenteista.

Erot koulujen välillä näkyvät myös opiskelijoiden vastauksissa tehtävän pääkysymykseen, jossa heidän piti tutkiensa dokumenttien avulla määrittää näkemyksensä kylmän sodan aloittajasta. Koulussa 3 lähes joka toinen opiskelija vastasi kylmän sodan aloittajasta epämääräisesti tai jätti kokonaan vastaamatta. Koulussa 1 näin tapahtui harvemman kuin joka kolmannen ja koulussa 2 vain joka kuudennen opiskelijan kohdalla. Koulun 3 opiskelijoista vain joka viides viittasi tehtävänannon mukaisesti dokumentteihin, joista he päätelmänsä johtivat, kun koulussa 1 sen teki kaksi kolmesta ja koulussa 2 peräti yhdeksän kymmenestä vastaajasta.

Yksikään koulun 3 opiskelijoista ei yhdistellyt useamman dokumentin tarjoamaa tietoa vastauksessaan. Koulun 1 opiskelijoista kahta tai useampaa dokumenttia hyödynsi joka neljäs ja koulussa 2 joka kolmas opiskelija. Koulun 3 opiskelijoiden vastauksille oli leimallista vastausten perustelemattomuus tai puuttuminen. Kyseisen koulun opiskelijat eivät kahta opiskelijaa lukuun ottamatta poimineet yksittäisestä dokumentista kantaansa tukevaa evidenssiä, kuten tekivät kahden muun koulun tehtävässä heikommin suoriutuneet opiskelijat.

Tehtävä erotteli kahden menestyneen lukion opiskelijoiden osaamista. Lähes puolet opiskelijoista oli sijoitettavissa kolmen ylimmän kognitiivisen aktiviteetin tasolle, mutta vain harvat kahdelle korkeimmalle tasolle. Kolmannen lukion kohdalla erottelevuutta ei ilmennyt, koska opiskelijat eivät suoriutuneet tehtävästä vaaditulla tasolla. Tarkastelemmekin seuraavaksi, mistä koulujen väliset erot mahdollisesti johtuvat ja millaisia johtopäätöksiä tuloksista voi tehdä.

Mistä erot opiskelijoiden tekstitaidoissa johtuvat?

Tutkimukseemme osallistuneet lukiolaiset poikkesivat toisistaan koulusuoriutumisen perusteella. Osa heistä oli suorittanut peruskoulun kiitettävän ja osa tyydyttävän arvosanoin. Koulujen väliset erot ovat Suomessa selittyneet lähinnä koulujen oppi-

27. Opetushallituksen Kouluta-tilastoraportit vuodelta 2013. Ammatillisen koulutuksen ja lukiokoulutuksen yhteishakurekisteri. Tilasto hakeneista, hyväksytyistä ja pisterajoista. Opetushallitus 2013.

las pohjaan liittyvillä taustatekijöillä.²⁸ Vuoden 2012 PISA-tutkimuksessa havaittiin peruskoulujen varianssin lisääntyneen voimakkaasti etenkin lukutaidossa.²⁹ Tämän voi olettaa heijastuvan myös lukioihin.

Suosituimmat lukiot, joihin kaksi tutkimuskouluumme kuuluvat, vetävät puoleensa peruskoulussa menestyneitä hakijoita. Näillä lukioilla on mahdollisuus valikoida kiitettävillä arvosanoilla suorittaneita nuoria opiskelijoiksi toisin kuin lukioilla, joihin ensisijaisia hakijoita on yhtä paljon tai jopa vähemmän kuin niissä on aloituspaikkoja. Kolmas koulumme lukeutui viimeksi mainittuun ryhmään. Emme mitanneet opiskelijoiden yleisiä tekstitaitoja, mutta opiskelijoiden kirjallisten tuotosten perusteella kolmannen koulun opiskelijoilla oli havaittavissa ongelmia tekstin tuottamisessa. Myös yhtä lukuun ottamatta kaikki kylmän sodan virheelliset tai puuttuvat määrittelyt esiintyivät kolmannen koulun opiskelijoilla. Opiskelijoilla havaitut puutteet historian tekstitaidoissa selittyvätkin osaksi suomen kielen puutteellisella osaamisella ja osaksi ne johtuvat heikosta konteksti-osaamisesta.

Olimme muokanneet dokumentit opiskelijoille hallittavaan muotoon mahdollistaaksemme myös heikoille lukijoille pärjäämisen tehtävässä. Vaikka dokumenttien muokkaaminen rikkoo niiden autenttisuutta, se on yleisesti käytetty tapa vastaavissa tutkimuksissa.³⁰ Kirjalliset dokumentit olivat pituudeltaan 83, 117 ja 170 sanan mittaisia. Lisäksi pilakuvaan liittyi 25 sanan esittely. Luettavaa tekstiä oppilailla oli yhteensä puolentoista sivun verran, mitä emme pitäneet kohtuuttomana määränä lukiolaisille. Teksti osoittautui silti monille liian haastavaksi, mikä ilmeni joko vastaamattomuutena tai asiayhteydestä tehtyinä väärienlaisina tulkintoina. Hankaluuksia ilmeni etenkin ensimmäi-

sen tai toisen polven maahanmuuttajilla. He suoriutuivat tehtävästä muita heikommin, mikä selittynee heidän muita heikommalla suomen kielen taidolla. Vastaavanlaisia tuloksia on saatu myös Ruotsissa.³¹

Siitä onko maahanmuuttajataustaisten lukioitaisten vastausten heikkoudessa kyse yleisten vai tiedonalakohtaisten tekstitaitojen puutteista tutkimuksemme ei anna vastausta. Sitä varten vastaava dokumenttitehtävä olisi teetettävä heidän äidinkielellään. Myös kirjalliseen tuottamiseen perustuvan vastaamisen lisäksi olisi käytettävä erilaisia aineistonkeruumenetelmiä, kuten painotettuja monivalintatehtäviä, ääneen ajattelumenetelmää sekä autenttisisissa luokkahuonetilanteissa syntynyttä aineistoa, jotta osaamisen arviointi ei olisi niin vahvasti sidoksissa vastaajan kirjalliseen kyvykkyyteen.³²

Joidenkin opiskelijoiden luokittelu oli vaikeaa, koska heidän vastauksissaan esiintyi useampaan luokkaan sijoitettavia piirteitä. Tämä herättää pohtimaan kynä-paperi-testeillä saatujen tulosten luotettavuutta.³³ Monilla opiskelijoilla vastausintensiiteetti näytti laskevan tehtävän edetessä, mikä ainakin osaksi viittaa vastausväsymykseen. Se taas on sidoksissa opiskelumotivaatioon, jonka voi olettaa olevan erilainen kahden ensimmäisen ja kolmannen tutkimuskoulumme opiskelijoilla.

Johtopäätökset

Käyttämämme dokumenttitehtävä oli haastava ja nykyajan kansalaistaitona pidettävät tekstitaidot pystyy eittämättä osoittamaan helpommillakin tehtävillä. Korkeakouluopintoihin valmistautuvilta lukiolaisilta on kuitenkin lupa odottaa suoriutumista tämän kaltaisista tehtävistä. Siitä huolimatta useamman dokumentin samanaikainen tulkinta osoittautui monille liian haastavaksi.

28. Matti Rimpelä & Venla Bernelius (toim.) *Peruskoulujen oppimistulokset ja oppilaiden hyvinvointi eriytyvällä Helsingin seudulla. MetrOp-tutkimus 2010–2013*. Helsingin yliopiston geotieteiden ja maantieteiden laitoksen julkaisuja 2010; Venla Bernelius, Osoitteenmukaisia oppimistuloksia? Kaupunkikoulujen eriytymisen vaikutus peruskoululaisten oppimistuloksiin Helsingissä. *Yhteiskuntapolitiikka* 76 (2011), 479–493.

29. Kari Nissinen, Ovatko koulut eriytyvässä? Teoksessa Jouni Välijärvi & Pekka Kupari (toim.) *Millä eväillä osaaminen uuteen nousuun? PISA 2012 tutkimustuloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:6. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015, 128–129.

30. Avishag Reisman, The 'Document-Based Lesson'. Bringing disciplinary inquiry into high school history classrooms with adolescent struggling readers. *Journal of Curriculum Studies* 44:2 (2012a), 242–243.

31. Per Eliasson et al., Historical consciousness and historical thinking reflected in large-scale assessment in Sweden.

Teoksessa Kadriye Ercikan & Peter Seixas (toim.) *New Directions in Assessing Historical Thinking*. Routledge 2015, 171–182.

32. Ks. Wineburg 1991b; Bruce A. VanSledright, *Assessing historical thinking & understanding*. Routledge 2014.

33. Vrt. Seixas, Gibson & Ercikan 2015, 111.

Opiskelijat osasivat poimia dokumenteista faktoja ja lainauksia, mutta harva heistä pystyi analysoimaan dokumentteja historiallisena evidenssinä. Kyse saattaa olla siitä, että opiskelijat ovat kehittäneet luetun ymmärtämiseen perustuvan vastausstrategian, joka on heille tuttu yleisten tekstitaitojen opiskelusta.

Tekstitaitojen opetuksen edelläkävijämaassa Yhdysvalloissa on alettu korostaa tiedonalakohtaisten tekstitaitojen opettamisen tärkeyttä sen sijaan, että eri oppiaineiden opettajat yrittäisivät soveltaa tunneillaan geneerisiä tekstitaitojen opettamisen strategioita.³⁴ Myös Suomessa tähän pitäisi reagoida. Historian tekstitaidoilla on monia yhtymäkohtia äidinkielen tekstitaitoihin. Molemissa kiinnitetään huomiota tekstin tuottajaan ja tämän intentioihin sekä kysymyksiin milloin, missä ja kenelle teksti on tuotettu. Historian tekstitaidot edellyttävät tämän lisäksi historiallista kontekstointia sekä kykyä käyttää tekstejä menneisyydestä tehtyjen tulkintojen perustelemiseen ja erilaisten tulkintojen luomiseen. Jos niihin ei kiinnitetä riittävästi huomiota, opetus suunnitelmien monilukutaito ja muut tekstitaidon käsitteet ovat vaarassa pelkistyä historianopetuksessa geneerisiin tekstitaitoihin. Opetussuunnitelmadokumentteihimme sisällytetty ajatus jokaisesta opettajasta kielenolettajana pitäisikin kohdentua nimenomaan opettajien oman tiedonalan kieleen. Historian tekstitaitojen opettaminen vaatii historiatieteelle tyypillisen tiedonmuodostustavan ymmärtämistä. Tiedonalakohtaisten tekstitaitojen opettamisen ajatuksena on kehittää opiskelijoiden kykyä lukea, kirjoittaa ja ajatella tiedonalan ekspertin tavoin. Tähän yleisten tekstitaitojen opettaminen ei anna valmiuksia.³⁵

Lukiolaisten suhteellisen heikot historian tekstitaidot voivat selittyä myös sillä, ettei niitä ole riittävästi harjaannutettu opetuksessa. Opetus näyttäisi edelleen olevan oppikirjasidonnaista eikä tunneilla paneuduta keskenään ristiriitaisten lähteiden tulkintaan.³⁶ On myös syytä olettaa, että kansainvälisissä tutkimuksissa tehdyt havainnot sisältötiedon pysyvyydestä oppilaiden historiaosaamisen mittana koskee myös suomalaista historianopetusta.³⁷ Vaikka kaikki tutkimuskoulujemme historianopettajat olivat kokeneita ja historianopetuksen kehittämisessä mukana olleita pedagogeja, historian tekstitaitojen opettaminen on heidänkin opetuksessaan saanut antaa sijaa sisältöjen opettamiselle. Lukion historianopetusta leimannut kiire on peräisin sisältöpainotteisesta opetussuunnitelmasta. Oppikirjat ovat keskittyneet runsaslukuisten opiskeltavien ilmiöiden avaamiseen eikä tilaa ole jäänyt tiedon alkuperään johdattavalle, usein ristiriitaiselle tiedolle. Historian oppikirjojen tekstit näyttävät usein informaation välittämisenä sen sijaan, että ne johdattaisivat lukijansa näkemään tiedon tulkinnallisuuden.³⁸ Tämä heijastuu nuorten tapaan nähdä myös opetuksessa käytetyt dokumentit pelkkinä informaatiolähteinä.

Tutkimuksemme tuloksen voisi pelkistää näkemykseen, jonka mukaan vain osa kahden ensimmäisen koulun opiskelijoista omaa riittävät historian tekstitaidot ja kolmannen koulun opiskelijoilta ne puuttuvat kokonaan. Historian tekstitaitojen heikko osaaminen ei liity yksinomaan maa-hanmuuttajataustaisiin opiskelijoihin, vaan se on yleistä myös kantasuomalaisilla. Uusi opetussuunnitelma kuitenkin odottaa lukiolaisten suoriutuvan kyseisenlaisista tehtävistä. Opiskelijoiden

34. Esim. Elizabeth B. Moje, *Foregrounding the disciplines in secondary literacy teaching and learning. A call for change. Journal of Adolescent & Adult Literacy* 52:2 (2008), 96–107; Timothy Shanahan & Cynthia Shanahan, *What is disciplinary literacy and why does it matter? Topics in Language Disorders* 32:1 (2012), 7–18.

35. Moje 2008; Jeffery D. Nokes, *Observing literacy practices in history classrooms. Theory and Research in Social Education* 38:4 (2010), 298–316.

36. Tom Gullberg, *Facts, functions and narratives in history teaching in Finland. Attitudes towards history as reflected in the use of textbooks. Teoksessa Helgason Thorsteinn & Simone Lässig (toim.) Opening the Mind or Drawing Boundaries? History Texts in Nordic Schools. Vandenhoeck & Ruprecht* 2010, 239–267; Jukka Rantala, Marika Manninen & Marko van den Berg, *Stepping into other people's shoes proves to be a difficult task for high school students. Assessing historical empathy through simulation exercise. Journal of Curriculum Studies* 48:3 (2016), 323–345; ks. myös Najat Ouakrim-Soivio & Jorma Kuusela, *Historian ja yhteiskuntaopin oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2011. Opetushallitus* 2012.

37. Arthur Chapman & Arie Wilschut, *Introduction. Teoksessa Arthur Chapman & Arie Wilschut (toim.) Joined-Up History. New Directions in History Education Research. Information Age Publishing* 2015, 1–11.

38. Ks. Reisman 2015, 31; VanSledright 2014, 28–29.

heikko suoriutuminen tehtävässämme voikin kertoa joko opetussuunnitelmassa liian korkealle asetetuista tavoitteista tai opiskelijoiden saamasta opetuksesta, jossa tekstitaitojen kouluminen on jäänyt marginaaliin.

Suomessa historianopetukseen ei ole vielä tarjolla vastaavaa dokumenttikylläistä oppimateriaalia, jollaista hyödynnetään angloamerikkalaisten maiden historianopetuksessa. Pelkkä lähetehtäviä korostava oppimateriaali ei kuitenkaan yksinään johdata historian tekstitaitojen omaksumiseen. Oleellista on saada opettajat keskittymään historian tiedonluonnetta avaaviin tehtäviin.

Sekä peruskoulun että lukion uusien opetussuunnitelmien odotetaan muuttavan kaikkien oppiaineiden opetusta tekstitietoiseen ja eri tekstilajeja tunnistavaan suuntaan. Lukion uudessa opetussuunnitelmassa historian tekstitaidot näkyvät aiempaa selkeämmin oppiaineen yleiskuvauksessa, tavoitteissa ja sisältökuvauksessa. Siitä huolimatta historian opetussuunnitelman yleiskuva on sisältöjä painottava. Lukion kolmeen pakolliseen kurssiin on mahduttettu 14 teemaa, joissa on yhteensä 36 opiskeltavaa sisältöaluetta. Howard Gardner väittää kattavuuden olevan ymmärryksen pahin vihollinen: liiallisen sisältömäärän opiskelu estää opiskelijoita syventymästä opiskeleמיינסיאן asioihin.³⁹ Hän on samoilla linjoilla monien muiden oppimisen tutkijoiden kanssa, jotka näkevät sisältöpainotteisen opetussuunnitelman johtavan opiskelijoilla tiedon pintaprosessointiin.⁴⁰ Emme väheksy sisältötiedon merkitystä historianopiskelussa, sillä sitä tarvitaan historian tekstitaitojen oppimisessa.⁴¹ Haluamme kuitenkin herättää keskustelua substanssitudon ja proseduraalisen tiedon tasapainosta uudessa opetussuunnitelmassa ja opetuksessa. Toivon mukaan opettajilla on aikaa ja oppimateriaalikutantajilla rohkeutta johdattaa lukiolaiset opetussuunnitelman edellyttämään monipuolisen historiallisen lähteaineiston kriittiseen tarkasteluun. Näin saataisiin vahvistettua opiskelijoiden historian tekstitaitoja.

Tutkimus on kirjoitettu osana Suomen Akatemian rahoittamaa konsortiota ”Kohti tiedonalakohtaista ajattelua lukiossa: Historian tekstitaitojen hallinta, oppiminen ja arviointi”, projektinumerot 294491 ja 294490.

Abstract: Basics of the formation of historical knowledge missing: A case study of young Finns' historical literacy skills

The most recent Finnish history curricula both at elementary and secondary level emphasise historical literacy, i.e. students' ability to work with historical sources and to analyse and produce valid interpretations. Adolescents should learn to read and analyse documents and use historical information to create evidence-based arguments. Historically literate adolescents should also understand how historical information is created and be able to gather and evaluate information about the past. This article presents a study examining the historical literacy skills of 86 Finnish high school students from three schools in the Helsinki metropolitan area and Turku region. We used a document-based task to acquire knowledge about their historical literacy skills. Our data indicates that students' historical literacy skills were satisfactory in two high schools and insufficient in the third. The schools with a satisfactory level were high-ranking high schools while the one with an unsatisfactory level was average in ranking. In the school with an unsatisfactory level in particular, students' difficulties in general literacy skills were reflected in deficiencies in disciplinary literacy skills. Also, the historical literacy skills of many students at high-ranking schools proved to be defective. This is most likely due to the content-based tradition in history teaching. Based on our study, reaching the aims of educating multiliterate citizens as stated in the national curriculum, a strong emphasis on the teaching of historical literacy is needed.

Keywords: historical literacy, disciplinary literacy, history teaching

39. Howard Gardner, Educating for understanding. *The American School Board Journal* July (1993), 20–24.

40. Anthony Rosie, "Deep learning". A dialectical approach drawing on tutor-led Web resources. *Active Learning in Higher Education* 1:1 (2000), 45–59; John Biggs & Catherine Tang, *Teaching for quality learning at university*. 3. painos. Society for Research into Higher Education & Open University Press 2007, 82; Matthew T. Downey & Kelly A. Long, *Teaching for Historical Literacy. Building Knowledge in the History Classroom*. Routledge 2016, 46–47; Richard Harris & Katharine Burn, English history teachers' views on what substantive content young people should be taught. *Journal of Curriculum Studies* (2016), <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2015.1122091> (1.8.2016).

41. Ks. Robert B. Bain, Commentary. Into the Swampy Lowlands of Important Problems. Teoksessa Kadriye Ercikan & Peter Seixas (toim.) *New Directions in Assessing Historical Thinking*. Routledge 2015, 67–68.


 Jan Löfström

Suosivatko pojat ja tytöt eri koetehtäviä historian reaalikokeissa?

TILASTOLLINEN ANALYYSI

Osallistuessani vuosina 2007–2012 ylioppilastutkintolautakunnan jäsenenä historian kokeen palautekeskusteluihin kuulin historian opettajien luonnehtivan eräitä tehtäviä ”poikien tehtäviksi”, toisia ”tyttöjen tehtäviksi”. Tässä artikkelissa tutkin näitä väitteitä seuraavien tutkimuskysymysten avulla: suosivatko mies- ja naispuoliset kokelaat historian kokeessa eri tehtäviä, ja mikäli suosivat, millaisia nuo tehtävävalintojen erot ovat?

Nuorten koulutus- ja oppiainevalinnat ovat usein esillä julkisessa keskustelussa. Yhtenä erityisenä kiinnostuksen kohteena ovat tällöin tyttöjen ja poikien valintojen erot peruskoulussa ja lukiossa. Pojat esimerkiksi valitsevat matematiikan ja fysiikan ylimääräisiä kursseja hanakammin kuin tytöt, jotka taas valitsevat vieraiden kielten valinainkursseja ahkerammin kuin pojat. On arvioitu, että Suomen kansainvälisesti katsoen jyrkkä koulutus- ja ammattialojen sukupuolittainen segregatio on ainakin osin heijastumaa konventionaalisisista käsityksistä miesten ja naisten luontaisista ominaisuuksista. Nuo käsitykset muodostuvat helposti normatiivisiksi siten, että ne rajoittavat yksilön liikkumatilaa valita opintonsa ja ammattinsa kykyjensä ja kiinnostuksensa mukaan, mikä on yhteiskunnalle tappioksi.¹

Sukupuolten välillä on eroa joissain oppiaineissa siinä, millaisia tyttöjen ja poikien oppimistulokset sekä asenteet oppiainetta kohtaan ovat.² On hankala kysymys, mitä sosio-kulttuurisia tai muita tekijöitä asenne-, osaamis- ja ainevalintajerojen taustalla on, mutta on hyvä tiedostaa erojen olemassaolo ja pohtia niiden vaikutuksia. Lukion uudet opetussuunnitelman perusteet vuodelta 2015 ohjaavat kouluja kiinnittämään opiskelumenetelmien valinnassa ja työskentelyn ohjauksessa huomiota muun muassa ”sukupuolittuneiden asenteiden ja käytänteiden tunnistamiseen ja muuttamiseen”, ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vuodelta 2014 patistetaan niissäkin kouluja sukupuolitietoiseen opetukseen. Perusteita laadittaessa yhtenä näkökulmana oli eksplisiittisesti ”sukupuolittuneisuuden vähentäminen suhtautumisessa kuhunkin oppiaineeseen ja sen oppimistuloksissa.”³

Historian oppiaineen osalta tematiikkaa ei ole paljon käsitelty, mutta on kiinnostava kysymys, mitä sukupuolittuneita piirteitä aineella on. Tässä artikkelissa pureudutaan siihen, onko historian eri aihealueiden vetovoimaisuudessa sukupuolittaista eroa, kun tarkastellaan abiturienttien historian reaalikokeessa tekemiä tehtävävalintoja. On oma kysymyksensä, mistä mahdolliset erot sukupuolten välillä johtuvat ja mitä merkitystä niillä on eli ovatko esimerkiksi sukupuolittain eroavat tehtävävalinnat jollain tavoin ongelmallinen asia. Artikkelini pyrkii tarjoamaan taustaa, jonka pohjalta edellä mainittuja teemoja voidaan pohtia ja jonka avulla voidaan syventää ymmärrystä historian opetuksesta ja opiskelusta sekä niiden reunaehdoista, mukaan lukien oppilaiden suhde historian oppiaineeseen ja sen sisältöön.

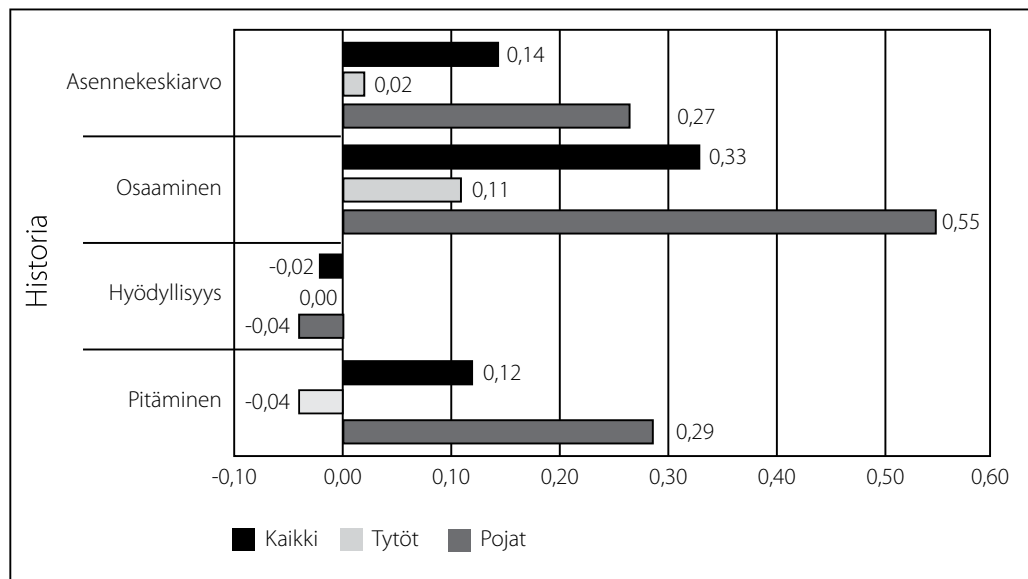
Tyttöjen ja poikien suhde historiaan

Poikien ja tyttöjen välillä on jonkin verran eroa siinä, miten he suhtautuvat historiaan oppiaineena ja millaista historiakulttuuria he harrastavat. Vuonna 2011 opetushallitus mittasi 15-vuotiaiden nuorten historian tietoja ja taitoja sekä historiaa koskevia asenteita. Tyttöjen ja poikien välillä ei ollut eroa historian osaamisessa. Kuten kuvio 1 osoittaa, pojat kuitenkin

PhD, dosentti **Jan Löfström** on historian ja yhteiskunnallisten aineiden didaktiikan yliopistonlehtori Helsingin yliopistossa ja Turun yliopiston yhteiskunnallis-historiallisen kasvatuksen dosentti.
 Sähköposti: jan.lofstrom@helsinki.fi.

Kuvio 1.

Tyttöjen ja poikien käsityksiä ja asenteita historiasta opetushallituksen vuoden 2011 historian ja yhteiskuntaopin seuranta-arvioinnissa. ⁴



Mittauksessa käytettiin asteikkoa -2 – $+2$, jossa -2 tarkoitti erittäin kielteistä suhtautumista, nolla neutraalia ja $+2$ erittäin myönteistä suhtautumista kysyttyyn asiaan.

pitivät historiasta melko paljon ja osasivat sitä mielestään aika hyvin. Sen sijaan tytöt eivät pitäneet historiasta yhtä paljon eivätkä mielestään osanneet sitä yhtä hyvin.

Kun samasta opetushallituksen aineistosta tehtiin erillinen analyysi lukioon ensisijaisesti hakevien peruskoulun 9.-luokkalaisten asennoitumisesta historiaan, kuvion 1 näyttämät erot tyttöjen ja poikien välillä toistuivat vielä selvempinä. Poikien käsitys historian osaamisestaan oli siinä populaatioissa optimistisempi (pistearvo 0,83) kuin 9.-luokkalaisten pojilla keskimäärin.⁵ Koulutustutkija Ritva Jakku-Sihvonen onkin todennut: ”Poikien itseluottamus histo-

rian opiskelua kohtaan on vankempaa [kuin tyttöjen]”.⁶

Johanna Hakkari puolestaan tutki 2000-luvun alussa peruskoulun 8.-luokkalaisten historiakulttuurin harrastusta ja suhdetta historiaan käyttäen aineistona noin 1000 nuoren kyselyvastauksia. Hän havaitsi, että pojat olivat tyttöjä kiinnostuneempia historiasta ja politiikasta, joskin politiikka ylipäänsä kiinnosti nuoria melko vähän. Historian merkityksestä kysyttäessä poikien ja tyttöjen ainoa ero oli se, että pojista useammat pitivät historiaa ”mielikuvitustaan kiehtovana”. Oma ja perheen historia olivat nuoria eniten kiinnostavia historian alueita, mutta pojat olivat

1. Heli Kuusi, Ritva Jakku-Sihvonen & Marika Koramo, *Koulutus ja sukupuolten tasa-arvo*. Sosiaali- ja terveysministeriö 2009, erityisesti 43–49; Jenni Pääkkönen, *Sukupuolten väliset erot matematiikan ja luonnontieteiden osaamisessa lukiossa*. *Yhteiskuntapolitiikka* 78:4 (2013), 447–456.

2. Ritva Jakku-Sihvonen, *Sukupuolenmukaista vaihtelua koululaisten oppimistuloksissa ja asenteissa*. Opetushallitus 2013.

3. *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus 2015, 14. *Hallituksen tasa-arvo-ohjelma 2012–2015*. Väliraportti. Sosiaali- ja terveysministeriö 2013, 22.

4. Najat Ouakrim-Soivio & Jorma Kuusela, *Historian ja yhteiskuntaopin oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2011*. Opetushallitus 2012, 43.

5. Tiedonanto erikoistutkija emeritus Jorma Kuuselalta 15.3.2016.

6. Jakku-Sihvonen 2013, 13.

tasaisemmin kiinnostuneita historian eri alueista kuin tytöt sekä tyttöjä kiinnostuneempia valtiollisesta historiasta. Yleinen Suomen, Euroopan ja maailman historia ei ollut tytöistä yhtä kiehtovaa kuin yksityiselämän historia. Tyttöjen ja poikien käsitykset historiassa muutoksia aiheuttaneiden tekijöiden (teknologia, aatteet, sodat jne.) merkityksestä olivat muuten samanlaiset, mutta tytöt uskoivat enemmän yksittäisen kansalaisen vaikutusmahdollisuuksiin.⁷ Vaikka eri maissa tehtyjä havaintoja nuorten historiasuhteesta ei voida yhteiskunnallis-kulttuurisen kontekstin erilaisuuden vuoksi suoraan rinnastaa, on kiinnostavaa todeta, että myös muissa maissa on havaittu, että tytöt pitävät poikiin verraten poliittisen historian aiheita vähemmän kiinnostavina ja vähemmän tärkeinä. Sen sijaan arkielämän historia ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden teemat ovat tytöistä kiinnostavampia ja tärkeämpiä kuin pojista.⁸

Johanna Hakkari kysyi tutkimuksessaan nuorilta myös heidän historiakulttuurin harrastuksesta. Tyttöjen ja poikien välillä oli eroa siten, että tytöt harrastivat arkielämän muistoesineiden ja valokuvien tallettamista enemmän kuin pojat, jotka taas harrastivat historiallisia roolipelejä ja historiallisia tv-dokumentteja tyttöjä enemmän.⁹ Pilvi Torsti havaitsi saman ilmiön suomalaisten historiatietoisuutta koskevassa tutkimuksessaan. Historiaharrastus oli hänen mukaansa kyselyn yksi harvoja kohtia, joissa oli

selvä ero miesten ja naisten välillä: miehet olivat harrastaneet enemmän historiallisia tv-ohjelmia ja elokuvia sekä historiallisia roolipelejä, naiset taas olivat harrastaneet enemmän vanhojen valokuvien katselua ja suvun menneisyyttä koskevia keskusteluita.¹⁰

On syytä mainita myös muutamia havaintoja, jotka koskevat nuorten asennoitumista yhteiskunnallisiin asioihin. Laajassa kansainvälisessä ICCS-tutkimuksessa (2009) 14-vuotiaat suomalaistytöt ja -pojat olivat yhtä kiinnostuneita oman maansa yhteiskunnallisista kysymyksistä, mutta pojat olivat jonkin verran kiinnostuneempia Suomen ja muun maailman poliittisista kysymyksistä yleensä. Pojat myös arvelivat tyttöjä useammin ymmärtävänsä hyvin politiikan kysymyksiä, olevansa niistä hyvin selvillä ja osaavansa perustella kantojaan yhteiskunnallisiin kysymyksiin. Lisäksi he arvelivat tyttöjä useammin osaavansa keskustella hyvin kansainvälistä konfliktia koskevasta lehtiartikkelista ja laatia hyvän mielipidekirjoituksen.¹¹ Pojilla oli tyttöjä enemmän itseluottamusta kykyihinsä ymmärtää politiikan ja talouden asioita sekä esittää niistä käsityksiään.¹² Inkeri Sutela puolestaan teki vuosina 2012–2013 tutkimuksen lukiolaisista, jotka olivat juuri saaneet suoritettua pakollisen taloustiedon kurssin. Noin 200 lukiolaista käsittäneessä näytteessä kolme neljäsosaa (73 %) pojista mutta vain runsas kolmasosa (37 %) tytöistä ilmoitti olevansa melko tai hyvin kiinnostunut talousasioista.

7. Johanna Hakkari, *Suomalaisten nuorten historiakulttuuri. Historian kohtaaminen ja käyttö 8-luokkalaisten nuorten arkipäivän elämässä*. Suomen historian pro gradu. Helsingin yliopisto 2005, 30–39, 55–60. Hakkarin esikuva oli vuonna 1995 tehty laaja eurooppalainen 14-vuotiaiden Youth & History -tutkimus. Sen tuloksista ks. Sirkka Ahonen, *Historical consciousness of Finnish adolescents*. Teoksessa Magne Angvik & Bodo von Borries (toim.) *Youth & History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents. Volume A*. Koerber-Stiftung 1997, 257–261. Sirkka Ahonen, *Historiaton sukupolvi? Historian vastaanotto ja historiallisen identiteetin rakentuminen 1990-luvun nuorison keskuudessa*. SHS 1998, 133–174.

8. Keith Barton, *Research on students' ideas about history*. Teoksessa Linda Levstik & Cynthia Tyson (toim.) *Handbook of Research in Social Studies Education*. Routledge 2008, 247; Maria Grever, *The gender of patrimonial pride. Changes in historical culture and the revitalization of the national canons in the West*. Teoksessa Annelou Ypej (toim.) *Traveling Heritages. New Perspectives on Collecting, Preserving and Sharing Women's History*. Amsterdam University Press 2009, 295, 298.

9. Hakkari 2005, 55–60.

10. Pilvi Torsti, *Suomalaiset ja historia*. Gaudeamus 2012, 44–45.

11. Annikka Suoninen, Pekka Kupari & Kari Törmäkangas, *Nuorten yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet. Kansainvälisen ICCS 2009 -tutkimuksen päätulokset*. Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos 2010, 46, 53, 57–58.

12. Ilmiö havaittiin myös vuonna 1999 tehdyn kansainvälisen ICCS-tutkimuksen Suomen aineistossa. Ks. Arja Virta & Kari Törmäkangas, *Tyttöjen ja poikien yhteiskunnalliset tiedot, taidot ja asenteet vertailussa*. Teoksessa Viking Brunell & Kari Törmäkangas (toim.) *Tulevaisuuden yhteiskunnan rakentajat. Yhteiskunnallisen opetuksen kansainvälinen tutkimus Suomen näkökulmasta*. Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos 2002, 93–114.

Taloustiedon kurssia piti melko kiinnostavana tai hyvin kiinnostavana vähän yli puolet pojista, tytöistä vain kolmannes.¹³

Edellä esitettyjä tietoja vasten voidaan hypoteesinomaisesti ajatella, että pojat ja tytöt ehkä hyvinkin suosivat eri aiheita historian kokeissa ja opettajien väite poikien ja tyttöjen tehtävävalintojen eroista olisi siten tosi. Yllä esitetyt havainnot ovat tosin otoksia valikoitumattomista peruskoulun oppilaspopulaatioista, ja historian ylioppilaskokeen suorittajat taas ovat jonkin verran valikoitunut joukko, jonka kiinnostus historiaan todennäköisesti poikkeaa väestön keskimääräisestä tasosta.

Katsokaamme seuraavaksi lähemmin historian ylioppilaskokeen luonnetta.

Uusimuotoinen reaali- ja historian koe ylioppilastutkinnossa

Ylioppilaskokelailla on suhteellisen suuri vapaus valita, mitä kokeita he suorittavat tutkinnossaan. Vuodesta 2005 ainoa pakollinen ylioppilaskoe on ollut äidinkieli tai suomi toisena kielenä. Lisäksi kokelaan on suoritettava vähintään kolme seuraavista kokeista: toinen kotimainen kieli, vieras kieli, matematiikka, jokin reaaliaineen koe. Lisäksi hän voi suorittaa ylimääräisiä kokeita. Hänen tulee olla suorittanut pakolliset kurssit aineessa, jonka kokeeseen osallistuu, mutta kokeissa on myös tehtäviä, jotka on laadittu lukion opetus suunnitelman perusteissa mainittujen syventävien kurssien pohjalta. Reaaliaineissa on voinut suorittaa erillisiä kokeita vuodesta 2006 lähtien, terveystiedossa tosin vasta vuodesta 2007 lähtien.

Eri oppiaineiden kokeet kilpailevat lukiolaisten suosion suhteen. Jokaisella koevalinnalla on vaihtoehtoisuuskustannuksia: kun opiskelija päättää panostaa joihinkin kokeisiin, hänen mahdollisuutensa panostaa toisiin kokeisiin kaventuu. Koska opiskelija voi suorittaa vain rajallisen määrän

kokeita tutkinnossaan, kokeiden suosion muutokset ovat osin nollasummapeliä, jossa joidenkin kokeiden suosion lisääntyminen saattaa vähentää toisten kokeiden suosiota.

Samaten yksittäisen kokeen tehtävät kilpailevat keskenään kokelaiden suosion suhteen, kun kokelaat valitsevat, mihin tehtäviin vastaavat. Useimmissa uusimuotoisen reaalin kokeissa – myös historian kokeessa – on ollut kymmenen koetehtävää, joista kokelas saa vastata enintään kuuteen. Osa tehtävistä on jokeritehtäviä, jotka ovat erityisen vaativia siinä, millaisia ajattelun taitoja niissä mitataan ja kuinka vaativaa aineistoa niissä on. Jokeritehtävissä on jaossa enemmän pisteitä kuin muissa tehtävissä, minkä voidaan olettaa kannustavan kokelaita vastaamaan erityisesti niihin.¹⁴

Historian kokeeseen ilmoittautuneita oli uusimuotoisen reaali- ja historian kokeen alkuvaiheessa selvästi enemmän kevään kuin syksyn kirjoituksissa. Ero on kuitenkin tasaantunut: ilmoittautuneiden määrä kevään kirjoituksissa on laskenut vuosina 2007–2015 noin kuudesta tuhannesta kolmeen ja puoleen tuhanteen ja syksyn kirjoituksissa neljästä tuhannesta alle kolmeen ja puoleen tuhanteen.¹⁵ Historian kokeen suosio on laskenut myös suhteellisesti sikäli, että uusimuotoiseen reaali- ja historian kokeeseen siirryttäessä 16–18 prosenttia kaikkiin reaaliaineiden kokeisiin ilmoittautuneista ilmoittautui historian kokeeseen, mutta vuonna 2012 osuus oli enää 11–13 prosenttia. Uskonnon ja maantieteen vastaavat prosenttiosuudet pieneivät samana ajanjaksona jopa enemmän, kun taas yhteiskuntaopin ja terveystiedon osuudet kasvoivat selvästi vuosina 2006–2012.¹⁶

Yllä olevat luvut koskevat kokeisiin ilmoittautuneita. Jäljempänä tarkasteltavat luvut ja laskelmat koskevat sen sijaan kokeen suorittaneita varsinaisia kokelaita. Historian kokeen suorittaneita varsinaisia kokelaita (kokeessa hylätyt mukaan lukien) on ollut tässä artikkelissa tutkitun ajanjakson 2007–2013 loppua kohden kevään

13. Inkeri Sutela, Lukiolaisten näkemyksiä talouspolitiikasta ja taloustiedon kurssista. *Kasvatus* 46:2 (2015), 149.

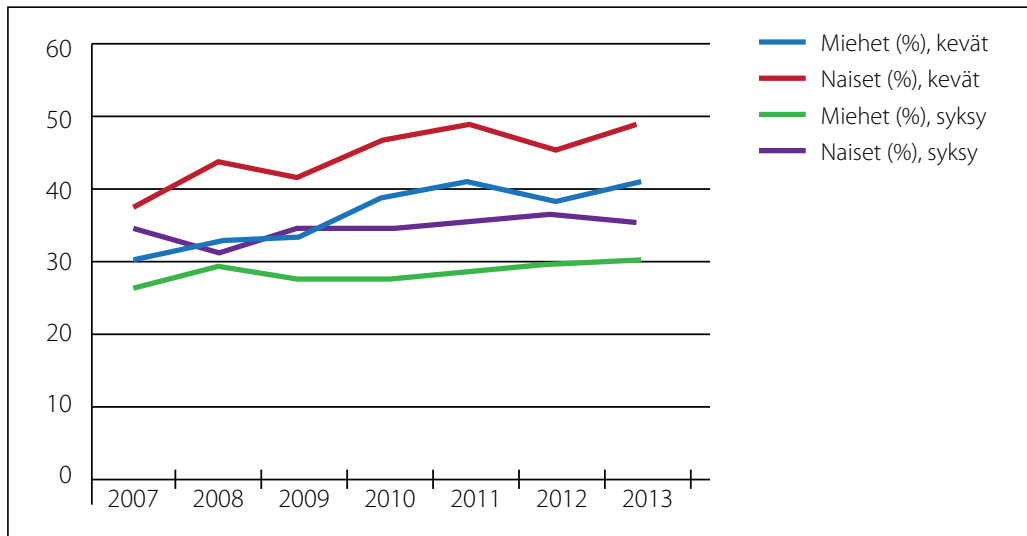
14. Ylioppilastutkinto muutetaan vuosina 2016–2019 asteittain sähköiseksi. Ensimmäinen sähköinen historian reaali- ja historian kokeita järjestetään syksyllä 2017. Sähköisessä historian kokeessa on yhdeksän tehtävää, ja kokelas saa vastata niistä enintään viiteen. Tehtävistä kolme on ”jokeritehtäviä”, ja kokelas saa vastata niistä enintään kahteen. Muutoksista lähemmin Jan Löfström, Kohti sähköisiä reaali- ja historian kokeita. *Kleio* 2 (2016), 41–43.

15. <https://www.ylioppilastutkinto.fi/fi/tilastot> (12.3.2016).

16. Jan Löfström & Mervi Kaarninen, Historian ja yhteiskuntaopin kokeet ylioppilastutkinnossa 2006–2012. Havaintoja ja tutkimustehtäviä. Teoksessa Kalle Juuti & Liisa Tainio (toim.) *Ainedidaktinen tutkimus koulutuspoliittisen päätöksenteon perustana*. Suomen ainedidaktinen tutkimusseura 2013, 179–181.

Kuvio 2.

Historian ylioppilaskokeen ylimääräisenä kokeena suorittaneiden miesten ja naisten osuus (prosentteina) kaikista historian kokeen suorittaneista miespuolisista ja naispuolisista kokelaista vuosina 2007–2013.¹⁸



tutkinnoissa yleensä 3200–3300 ja syksyn tutkinnoissa 2900–3000.

Historian kokeen suorittajat ovat tutkintomenestykseltään kokelaiden keskitasoa. Kun verrataan eri reaaliaineiden kokeissa tietyn arvosanan (esim. laudaturin) saaneita kokelaita siinä, kuinka monta puoltoääntä he ovat keskimäärin saaneet kaikissa tutkinnoissaan suorittamissa kokeissa, historian kirjoittaneiden kokelaiden puoltoäänien keskiarvo koetta kohti on joka arvosanan kohdalla muiden reaaliaineiden kirjoittajien vastaaviin keskimääräisiin puoltoääniin verrattuna keskitasoa tai niukasti sen alle.¹⁷

Äidinkielen koetta lukuun ottamatta eri aineiden kokeet voidaan kirjoittaa pakollisena tai ylimääräisenä. Historian kokeen ylimääräisenä suorittavien osuus kokeen kaikista suorittajista kasvoi vuosina 2007–2013 etenkin kevään kirjoituksissa, kuten kuvio 2 kertoo, ja keväällä 2013 jo puolet historian kokeen naispuolisista kokelaista kirjoitti kokeen ylimääräisenä. Sekä kevään että syksyn kirjoituksissa naiset ovat kirjoittaneet historian kokeen ylimääräisenä miehiä useammin.

Miksi entistä useampi kokelas on suorittanut historian kokeen ylimääräisenä? Vastaus edellyttäisi muuta aineistoa, kuin artikkelia varten on ollut käytössä. Todennäköistä kuitenkin on, että suosiotaan voimakkaasti lisännyt terveystieto on vienyt pakollisen kokeen kirjoittajia muilta reaaliaineilta, myös historialta. Toinen suosiotaan selvästi kasvattanut reaalikoe on yhteiskuntaoppi. Mahdollisesti pakollisen historian kokeen suorittajia on siirtynyt historiasta myös yhteiskuntaopin kokeen suorittajiksi.

Historian koe ”miesten kokeena”?

Ylioppilastutkinnon historian kokeen kirjoittaminen on ollut siinä mielessä ”miesten juttu”, että vuosina 2007–2013 kaikista kokeen kirjoittajista naisia on ollut tasaisesti vähemmistö, 40–43 prosenttia. Kuten taulukossa 1 näkyy, kevään ja syksyn kokeissa kirjoittajien sukupuolijakauma on pysynyt melko vakaana.

Tällä ajanjaksolla enemmistö lukiokoulutuksen opiskelijoista on ollut naisia. Vuonna 2014 naisten osuus lukio-opiskelijoista oli 57 prosent-

17. Eero Salmenkivi, Ylioppilastutkinnon rakenne- ja reaalikoeuudistusten vaikutuksia. Miten lisääntynyt valinnaisuus ohjaa lukiolaisia. *Kasvatus & Aika* 7:3 (2013), 32–34. Alkuperäisen aineistoanalyysin ovat tehneet Sirkku Kupiainen ja Jukka Marjanen.

18. <https://www.ylioppilastutkinto.fi/fi/tilastot> (12.3.2016).

Taulukko 1.

Naispuolisten kokelaiden osuus prosentteina historian ylioppilaskokeen kaikista suorittajista kevään ja syksyn tutkinnoissa 2007–2014.

Vuosi	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Kevät, naisia, %	40	40	40	43	42	41	40	39
Syksy, naisia, %	42	42	42	41	43	42	40	

tia.¹⁹ Osuus on pysynyt vakaasti lähes samana useita vuosia. Historian kokeen valitsemisen ”miehisuus” eli historian kokeen kirjoittajapopulaation miesvaltaisuus on siten todellisuudessa vielä selvempi kuin mitä taulukosta 1 ilmenee.²⁰ Historian kokeen kirjoittajien miesenemmistö ei liene yllätys artikkelin alussa esitettyjä tietoja vasten: peruskoulun 9.-luokkalaisten keskuudessa pojat pitävät historiasta ja uskovat myös osaa- vansa sitä tyttöjä enemmän, ja lukioon suuntaavat 9.-luokkalaiset pojat uskovat omaan osaami- seensa erityisen paljon.

Edellä nähtiin, että vuosina 2007–2013 histo- rian kokeen suorittaminen ylimääräisenä kokeena ylioppilastutkinnoissa on ollut yleisem- pää naisten kuin miesten keskuudessa. Historian kokeen kirjoittajat ovat siis suhteellisen usein miehiä, ja lisäksi heillä se on pakollinen koe suh- teellisesti useammin kuin naisilla. Sekin saattaa osaltaan kertoa miespuolisten kokelaiden suu- remmasta mieltymyksestä historiaan, mutta voi olla, että miespuoliset kokelaat eivät myöskään löydä muita houkuttelevia vaihtoehtoja pakolli- siksi kokeiksi yhtä helposti kuin naispuoliset kokelaat ja että he siksi päätyvät valitsemaan his- torian pakolliseksi kokeeksi verraten usein. Näi- den selitysten todentaminen vaatisi kuitenkin jälleen toisenlaista aineistoa, kuin tätä artikkelia varten on ollut käytössä.

Mikä vaikuttaa yksittäisen koetehtävän suosioon

Historian ylioppilaskokeissa useimpiin koeteh- täviin vastaa 40–80 prosenttia kokeen suoritta- jista.²¹ Eräät tehtävät ovat kuitenkin olleet erityisen suosittuja tai päinvastoin vähän suositu- tuja. Esimerkiksi syksyn 2010 historian kokeessa tehtävään 9 vastasi 95 prosenttia kokelaista. Tehtävän aiheena oli Versailles’n vuoden 1919 rauhansopimus, ja sen aineistona oli kolme sitaattia, joissa arvioitiin sopimuksen vaiku- tusta. Kevään 2010 kokeessa tehtävään 1 sekä kevään 2011 kokeessa tehtävään 7 vastasi 87 prosenttia kokelaista. Ensimmäisessä tehtä- vässä kysyttiin Rooman valtakunnan laajuuden syitä ja jälkimmäisessä brittiläisen siirtomaaval- lan vaikutuksia kokelaan itse valitsemalla alu- eella. Kummassakin tehtävässä oli kartta- aineisto. Sen sijaan kevään 2009 kokeen tehtä- vään 7 vastasi vain 13 prosenttia kokelaista ja syksyn 2009 kokeen tehtäviin 3 ja 6 kumpaankin vain 21 prosenttia kokelaista. Ensimmäisessä tehtävässä tuli arvioida, missä määrin Suomella oli erikoisasema Ruotsin valtakunnassa, toinen tehtävä koski humanismia, ja kolmas käsitteli työväenliikkeen kehitystä Suomessa vuoteen 1939 saakka.

Miksi joihinkin historian ylioppilaskoetehtä- viin on vastattu erityisen paljon ja toisiin hyvin

19. http://www.stat.fi/til/lop/2014/lop_2014_2015-06-10_tau_003_fi.html (11.3.2016).

20. Fysiikan kokeen suorittajien suuri enemmistö on ollut miehiä, kun taas uskonnon, terveystiedon ja psykologian kokeiden suorittajien suuri enemmistö on ollut naisia. Yhteiskuntaopin sekä maantieteen kokeiden suorittajien sukupuolijakaumat ovat olleet tasaiset, mutta lukion naisvaltaisuuden huomioon ottaen miehet ovat olleet näissäkin kokeissa yliedustettuna. Historian kokelaiden miesvaltaisuus ei ole ollut yhtä suuri kuin fysiikan, yhtä kaikki se on ollut selvä. <https://www.ylioppilastutkinto.fi/fi/tilastot> (12.3.2016). Ks. myös Löfström & Kaarninen 2013, 180.

21. Löfström & Kaarninen 2013, 183.

vähän? Jan Lofström ja Mervi Kaarninen ovat pohtineet mahdollisia selityksiä sen pohjalta, mitä palautetta he ylioppilastutkinnon edustajina saivat kokeista ja mitä he sensoreina saattoivat todeta koevastauksista.²² Tehtävän suosiota ilmeisesti lisää, jos sen aihe on hyvin keskeistä historian kurssin sisältöä, kuten tehtävä Versailles'n rauhasta sekä Saksan kehityksestä sotien välillä. Jos tehtävässä on aineistoa, tehtävä koetaan houkuttelevammaksi, koska aineisto tukee vastauksen rakentamista. Heikotasoiset vastaukset nojaavat hyvinkin vahvasti aineistoon. Aiheet kuten suomalainen työväenliike ja Suomen asema Ruotsin valtakunnassa ovat puolestaan vaikeita, koska vastauksen sisältö on koottava laajalti historian kurssin eri kohdista. Suomen asemaa koskeva tehtävä vaati myös arvioimaan tehtävässä esitettyä väitettä eli operoimaan melko korkealla kognitiivisen prosessin tasolla, mikä saattaa pelottaa vastaajia pois. Eräs vastaajia karkottava tekijä on myös epäselvä tehtävänanto, kuten yllä mainitussa humanismia koskevassa tehtävässä, jonka ingressi ilmeisesti herätti kokelaissa hämmennystä.

Yksittäisen tehtävän suosio ei kuitenkaan riipu vain sen omista piirteistä vaan myös siitä, millaisia kokeen muut tehtävät ovat. Tehtävä, johon on vastannut vaikkapa 35 prosenttia kokelaista, ei ole ollut välttämättä vastenmielinen kokelaille, mutta muut koetehtävät ovat olleet houkuttelevampia.

Onko historian kokeissa ollut tehtäviä, jotka ovat olleet paljon suositumpia mies- kuin naispuolisten kokelaiden parissa tai päinvastoin? On tietenkin tulkinnanvaraista, millä kriteereillä tehtävän voi katsoa olleen ”paljon suositumpi” yhdessä vastaajaryhmässä kuin toisessa. Seuraavassa esitän erään ehdotuksen, miten kriteerit voidaan asettaa ja millainen analyysi siltä pohjalta voidaan tehdä.

Aineisto ja sen käsittely

Tässä artikkelissa on tutkittu historian ylioppilaskokeen tehtäviin vastaamista keväästä 2007 kevääseen 2014. Uusimuotoinen reaalikoe on ollut olemassa keväästä 2006 asti, mutta vuoden 2006 kokeista ja kevään 2014 jälkeen pidetyistä kokeista ei ole tietoja aineistossa, joka on ollut käytettävissäni artikkeleita varten. Keväästä 2007 kevääseen 2014 ulottuvalla ajanjaksolla historian ylioppilaskoe on pidetty 15 kertaa. Aineistoni koskee siten 150 koetehtävään annettuja vastauksia.²³

Artikkelissa käytetyn tutkimusaineiston muodostavat ylioppilastutkintolautakunnan jälkikutkimuskoosteet, joissa on eri tutkintokertoilta ja eri aineiden kokeista kokeen suorittajien määrää ja sukupuoli- ja kielijakaumaa koskevia tietoja sekä eri tehtäviin annettujen vastausten lukumäärää, pisteitä ja vastaajien sukupuolijakaumaa koskevia tietoja.²⁴

Koetehtävien suosion eroja mies- ja naispuolisten kokelaiden välillä on tutkittu tässä seuraavasti: Olen valinnut jälkikutkimusaineistosta tutkittavaksi ryhmän ”varsinaiset kokelaat”. Aineistossa vastausten lukumäärät eri tehtäviin on eroteltu sukupuolittain vain tuon kokelasryhmän osalta. ”Varsinaiset kokelaat” ovat lukio-opiskelijoita, jotka suorittavat kokeen pakollisena tai ylimääräisenä, mutta ryhmään ei kuitenkaan lueta hylätyn pakollisen kokeen eikä hyväksytyyn kokeen uusijoita, ei myöskään tutkinnon täydentäjiä tai ammattitutkinnon suorittaneita. Olen laskenut kustakin koetehtävästä, kuinka suuri osuus kokeen suorittaneista varsinaisista mies- ja naispuolisista kokelaista on vastannut tehtävään. Olen sitten poiminut erikseen tehtävät, joissa ero mies- ja naispuolisten kokelaiden vastaajaosuuksissa on yli 10 prosenttiyksikköä; tuo raja ylittyty esimerkiksi tehtävässä, johon on vastannut 50 prosenttia miespuolisista ja 61 prosenttia naispuolisista kokeen suorittajista.

22. Lofström & Kaarninen 2013, 183–188.

23. Uusimuotoisessa historian reaalikokeessa on ollut kymmenen tehtävää. Vuosina 2006–2008 joka tehtäväsarjassa oli yhdessä tehtävässä kaksi vaihtoehtoa, mutta käyttämässäni aineistossa ei erotella kokelaiden vastauksia näihin vaihtoehtoihin. Näiden vaihtoehtoisten kysymysten suosiosta mies- ja naispuolisten kokelaiden parissa ei siten ole ollut tietoa artikkeleita laadittaessa.

24. Aineisto on osoitteessa <https://www.ylioppilastutkinto.fi/ext/arkisto/> (14.4.2016).

Asettamalla rajan 10 prosenttiyksikön kohdalle en tahdo väittää, että siinä kohden miesten ja naisten vastaajaosuuksien ero on riittävän suuri ollakseen jotenkin objektiivisesti osoitettavalla tavalla merkittävä. Rajaus perustuu oletukseen, että tuo ”karsintaraja” erottaa aineistosta sen suuruisen tapausjoukon, josta voi hedelmällisesti hahmotella yleisiä piirteitä. ”Karsintarajaa” ei olisi mielekäästä laskea paljon tätä alemmas, sillä tapausjoukko kasvaisi silloin epätarkoituksenmukaisen suureksi. Lisäksi muutaman prosenttiyksikön erot vastaajaosuuksissa voivat helposti olla satunnaisia ja siksi tulkinnallisesti hedelmättömiä. ”Karsintarajan” nostaminen ylös 15 tai 20 prosenttiyksikköön taas supistaisi tapausjoukon niin pieneksi, että tulkinnot aineiston pohjalta olisivat hyvin kapealla pohjalla.

Prosenttiosuuksien vertailussa voidaan käyttää tukena ristitulosuhteen (*odds ratio*) laskemista, jolloin otetaan huomioon se, kuinka suurista prosenttiosuuksista on kyse. Tilanne, jossa vertailtavat prosenttiosuudet ovat 5 % ja 10 %, on prosenttiosuuksien välisen eron merkityksen tulkinnassa erilainen kuin tilanne, jossa prosenttiosuudet ovat 50 % ja 55 %, vaikka kummassakin tapauksessa prosenttiosuuksien ero on 5 prosenttiyksikköä. Tässä artikkelissa ristitulosuhteen laskemista on käytetty analyysin tukena eräänlaisena prosenttiosuuksien eron voimakkuuden osoittajana.²⁵

Tulokset

Tarkasteltu aineisto koskee 150 historian koetettävään annettuja vastauksia. Niistä 39 tehtävää (26 %) on sellaisia, joissa vastaajaosuudet mies- ja naispuolisten kokelaiden välillä eroavat toisistaan enemmän kuin 10 prosenttiyksikköä. Näistä 39 tehtävästä seitsemän (5 %) on tehtäviä, joissa ero on yli 20 prosenttiyksikköä. Miehet ovat vastanneet suhteellisesti naisia innokkaammin 18 tehtävässä, ja 21 tehtävässä asetelma on ollut päinvastainen. Aineistossa on siis miesten ja naisten enemmän suosimia tehtäviä lähes yhtä paljon.

Olen laskenut kussakin tehtävässä siihen vastanneiden miespuolisten ja naispuolisten koke-

laiden prosenttiosuuksien ristitulosuhteen ja poiminut erilleen ristitulosuhteeltaan 20 suurinta ja 20 pienintä tehtävää.²⁶ Näistä 40 tehtävästä kolme neljäsosaa (N=31) on jo yllä mainitussa 39 tehtävän joukossa. Yksi neljäsosa (N=9) on tehtäviä, joissa miesten ja naisten vastaajaosuuksien ero on 10 prosenttiyksikköä tai sen alle eli ne eivät ole mainitussa 39 tehtävän joukossa; nämä yhdeksän tehtävää on maalattu taulukossa 2 vihreällä. Taulukossa on lisäksi maalattu keltaisella viisi sellaista koetettävää, joissa mies- ja naispuolisten vastaajien osuuksien ero on yli 10 prosenttiyksikköä, mutta laskettu ristitulosuhde ei ole 20 suurimman tai 20 pienimmän joukossa. Prosenttiosuuksien eron ja suurimpien/pienimpien ristitulosuhteiden perusteella muodostuu näin 48 (39 + 9) tehtävää käsittävä joukko, joka on suuruudeltaan noin kolmasosa tutkittavasta 150 koetettävän perusjoukosta. Näitä 48 tehtävää koskevat tiedot on esitetty taulukossa 2.

Taulukon perusajatus ei ole, että kaikissa näissä 48 tehtävässä mies- ja naispuolisten vastaajien prosenttiosuuksien ero olisi merkittävä, vaan että näissä 48 tehtävässä ero on suurin, kun tarkasteltavana ovat vastaukset 150 historian tehtävään vuosina 2007–2014. Mitä kiinnostavia huomioita taulukosta voidaan tehdä, ja mitä tulkintoja niille voidaan esittää?

Havainnot ja tulkintoja

Miespuolisten kokelaiden suhteellisesti enemmän suosimien tehtävien aihepiirit ovat poliittista ja taloushistoriaa, naispuolisten kokelaiden suosimien tehtävien kulttuuri-, aate- ja sosiaalhistoriaa. Naisten suosimissa tehtävissä on tosin myös viisi poliittisen historian tehtävää (taulukon 2 tehtävät 25, 31, 34, 44, 45). Niissä kaikissa on laaja tekstiaineisto. Miesten suhteellisesti enemmän suosimissa tehtävissä kaikki aineistotehtävät (N=11) ovat tehtäviä, joissa aineistona on tilasto, kuva tai kartta, ei koskaan tekstiaineisto. Naisten enemmän suosimissa tehtävissä taas aineistotehtävien aineisto on useimmiten tekstiä (N=12), kahdessa aineistotehtävässä kuitenkin kuva-aineistoa (maalaustaidetta).

Ne seitsemän tehtävää, joissa mies- ja naispuolisten vastaajien prosenttiosuuksien ero on

25. Ristitulosuhde on laskettu kaavalla $(p^1/(1-p^1)) / (p^2/(1-p^2))$, jossa p^1 ja p^2 ovat toisiinsa verrattavat kaksi prosenttilukua.

26. Ensiksi mainitussa ryhmässä ristitulosuhteet ovat >1,70, toisessa ryhmässä <0,61.

Taulukko 2.

Tutkintokertojen kevät 2007 – kevät 2014 historian koetehtävät, joissa mies- ja naispuolisten vastaajien osuudet kokeen mies- ja naispuolisista suorittajista eroavat toisistaan yli 10 prosenttiyksikköä tai mies- ja naispuolisten vastaajien prosenttiosuuksien ristitulosuhde on aineiston 20 suurimman tai 20 pienimmän joukossa.

Tehtävän järjestysnumero	Tutkintokerta, tehtävän numero kokeessa	Miespuolisista kokelaisista vastannut (%)	Naispuolisista kokelaisista vastannut (%)	Osuuksien ero %-yksikköä	Ristitulosuhde	Tehtävän aihe
Tehtävä suosittu miespuolisten kuin naispuolisten kokelaiden parissa						
1	K2007-2	72	52	20	0,42	Eurooppalaisten siirtomaavalttojen ulkomaankauppa 1700-luvulla (tilastoaineisto)
2	S2007-2	74	54	20	0,42	Rataverkon laajeneminen Euroopassa 1830–1910 (tilastoaineisto)
3	S2007-5	71	54	17	0,48	Berliinin aseman muutokset 1900-luvulla (valokuva-aineisto)
4	K2008-5	81	64	17	0,42	Suomen vientimaiden muutokset 1900-luvulla (tilastoaineisto)
5	K2008-6	84	67	17	0,39	Suurvaltasuhteiden kehitys 1930-luvulla (pilapiirrosaineisto)
6	S2008-5	65	50	15	0,54	Euroopan kartan muutokset n. 1920
7	K2009-1	45	33	12	0,61	Itämeren alue keskiajalla
8	S2009-2	75	60	15	0,52	Maailman suurkaupunkien luettelon muutokset 1900–2005
9	S2009–5	53	41	12	0,60	1800-luvun rauhankausi Euroopassa
10	S2009-7	85	75	10	0,51	1809 Suomen "syntymävuotena"
11	S2009-10	86	63	23	0,29	USA:n rooli Vietnamissa ja Irakissa (pilapiirrosaineisto)
12	K2010-1	91	83	8	0,48	Rooman valtakunnan laajuus (kartta-aineisto)
13	K2010-8	29	19	10	0,59	"Etnisten" konfliktien taustatekijät
14	K2011-2	72	45	27	0,32	Energiatuotannon globaali kehitys (tilastoaineisto)
15	S2011-5	68	47	21	0,41	USA:n rooli Lähi-idässä
16	K2012-6	24	13	11	0,46	Maalaisliiton/keskustapuolueen asema Suomen sisäpolitiikassa
17	S2012-6	84	74	10	0,53	Kylmän sodan päättymisen syyt
18	S2012-9	89	80	9	0,52	Suomen ulkomaankauppa Ruotsin ja Venäjän välillä (tilastoaineisto)
19	K2013-7	39	28	11	0,61	Suomi idän ja lännen raja-alueena keskiajalla
20	S2013-3	75	60	15	0,51	Suuri lama Saksassa, USA:ssa ja Britanniassa (tilastoaineisto)

21	S2013-5	65	44	21	0,41	NATO:n tausta, merkitys ja muutos
22	K2014-4	45	34	11	0,63	Miksi sosialistinen kumous tapahtui ensimmäiseksi Venäjällä
23	K2014-5	84	70	14	0,44	USA:n, Britannian ja Venäjän talous- ja väestökehitys 1800–1900-luvuilla (tilastoaineisto)
Tehtävä suosituimpi naispuolisten kuin miespuolisten kokelaiden parissa						
24	K2007-4	25	38	13	1,80	Taidettyylit ja taiteilijan asema 1600- ja 1900-luvuilla (kuva-aineisto)
25	K2007-10	52	68	16	1,96	Suomen 1906 eduskuntaudistus (tekstiaineisto)
26	S2007-3	43	55	12	1,57	Keskiajan ja uuden ajan rajapyykit
27	S2007-6	34	47	13	1,74	Naiset suomalaisessa yhteiskunnassa
28	S2007-7	50	63	13	1,68	Kolonialistisen ajattelutavan piirteet ja vaikutukset (tekstiaineisto)
29	K2008-3	48	61	13	1,69	Koulutus keskiajan Euroopassa
30	K2008-7	44	55	11	1,56	Eurooppalaisten utopistiset kuvat muista kulttuureista (tekstiaineisto)
31	K2008-10	43	63	20	2,26	Suomen oikeudellinen asema Venäjän osana (tekstiaineisto)
32	S2008-3	44	74	30	3,65	Renessanssin taide ja ihmiskäsitys (kuva-aineisto)
33	S2008-4	55	68	13	1,73	Liberalismin sisältö ja tavoitteet (tekstiaineisto)
34	K2009-10	70	83	13	2,14	Suomen valtiomuototaistelu (tekstiaineisto)
35	S2009-3	17	28	11	1,95	Humanismi aatevirtauksena
36	S2009-4	81	88	7	1,76	Ranskan vallankumouksen ja YK:n ihmisoikeuksien julistusten vertailu (tekstiaineisto)
37	K2010-3	57	74	17	2,09	Tiede ja koulutus keskiajan Euroopassa
38	S2010-8	83	90	7	1,80	Siirtomaavallan vaikutukset entisissä siirtomaissa (tekstiaineisto)
39	K2011-6	38	49	11	1,61	1860-luku Suomen murroskautena
40	S2011-3	46	61	15	1,77	Kreikan ja Rooman ihmishanteet
41	S2011-6	45	63	18	2,05	Taide suomalaisen kansakunnan rakentajana (kuva-aineisto)
42	K2012-3	52	65	13	1,75	Ranskan suuren vallankumouksen vaikutus Euroopan aatemaailmaan
43	K2012-5	62	83	21	2,92	Renessanssin vaikutukset ja jälkitulkinnot (tekstiaineisto)

44	S2012-10	74	86	12	2,09	Imperialismin aiheuttamat konfliktit (tekstiaineisto)
45	K2013-10	79	86	7	1,72	Jännitteet Suomessa 1917–1918 (tekstiaineisto)
46	S2013-8	35	57	22	2,41	Eurosentriinen ajattelu kulttuurien kohtaamisessa (tekstiaineisto)
47	K2014-2	75	86	11	1,96	Uskonto Kreikassa ja Roomassa
48	K2014-8	17	27	10	1,85	Eurosentrisen ajattelun vaikutukset alkuperäisväestön ja siirtomaavallan kohtaamisessa

Tehtäville on annettu juokseva numero. Tehtävistä annetaan tutkintokerta (vuosi, K=kevät, S=syky), tehtävän numero kokeessa, nais- ja miespuolisten vastaajien osuudet kokeen nais- ja miespuolisista suorittajista, osuuksien välinen ero prosenttiyksikköinä ja osuuksista laskettu ristitulosuhte, tehtävän aihe sekä mahdollinen aineisto.

suurin (yli 20 prosenttiyksikköä) ja ristitulosuhteet ovat aineiston pienimmät/suurimmat, sopivat yllä sanottuun yleiskuvaan. Miesten suhteellisesti eniten suosimien tehtävien aiheina ovat USA:n politiikka Vietnamissa ja Irakissa (aineistona kaksi pilapiirrosta), energiantuotannon globaalit muutokset vuodesta 1850, USA:n rooli Lähi-idässä sekä NATO:n perustaminen, toiminta ja muutos kylmän sodan jälkeen (taulukon 2 tehtävät 11, 14, 15, 21). Seuraavalla aukeamalla on esimerkkinä tehtävä 14, johon vastasi 72 prosenttia kokeen miespuolisista mutta vain 45 prosenttia kokeen naispuolisista suorittajista (kuva 1).

Ne naispuolisten kokeilajien suhteellisesti enemmän suosimat koetehtävät, joissa ero miespuolisiin kokeilajisiin on aineiston suurin, käsittelevät renessanssin ihmiskäsitystä ja taidetta (aineistona osa maalauksesta Viimeinen tuomio), renessanssin luonnetta ja vaikutusta (aineistona kolmen tutkijan luonnehdinnat renessanssista) ja eurosentristä ajattelua (aineistona eräs suomalainen kuvaus Afrikasta 1930-luvulla). Taulukossa 2 nämä ovat tehtävät 32, 43 ja 46. Tehtävässä 32 mies- ja naispuolisten vastaajien prosenttiosuuksien ero oli aineiston suurin: tehtävään vastasi 44 prosenttia miespuolisista ja peräti 74 prosenttia naispuolisista kokeen suorittajista.

Nämä havainnot nais- ja miespuolisten kokeilajien tehtävävalintojen eroista näyttävät vastaavan artikkelin alussa mainitsemani opettajien

arviota, että politiikka ja talous kiinnostavat enemmän poikia, kulttuuri- ja aatehistoria taas tyttöjä. Eron jyrkkyyttä ei tosin ole syytä liioitella. Tarkastelluista 150 koetehtävästä kolme neljäsosaa (N=111) on tehtäviä, joissa mies- ja naispuolisten vastaajien prosenttiosuudet eroavat toisistaan enintään 10 prosenttiyksikköä. Näiden joukossa on myös poliittisen ja taloushistorian tehtäviä, joten näidenkään historian alueiden suosio mies- ja naispuolisten kokeilajien parissa ei ole aina kovin erilainen. Eräät näistä tehtävistä ovat kylläkin jokeritehtäviä, joihin kokeilajien on joka tapauksessa järkevää vastata, koska niissä on paljon pisteitä jaossa. Tehtävän aihe sinänsä ei siksi kenties vaikuta niiden valintaan kovin paljon.²⁷ Kuitenkin myös ”tavallisissa” koetehtävissä on poliittisen ja taloushistorian tehtäviä, joissa mies- ja naispuolisten vastaajien prosenttiosuudet ovat täysin tai lähes samat. Seuraavassa on niistä eräitä esimerkkejä (sulkeissa mies- ja naispuolisten vastaajien prosenttiosuuksien ero prosenttiyksikköinä):

- syksyn 2013 kokeen tehtävä 6, aihe Suomen metsäteollisuuden kehitys 1800-luvulta toiseen maailmansotaan saakka (4 %-yksikköä),
- syksy 2013 kokeen tehtävä 4, aihe Euroopan suurvaltasuhteet 1800-luvun lopulla (1 %-yksikkö),

27. Näitä poliittisen historian tehtäviä ovat esimerkiksi kevään 2011 kokeen tehtävä 9 (Kiinan moderni historia), syksyn 2011 kokeen tehtävä 9 (kylmän sodan alkuvaihe Euroopassa) ja kevään 2013 kokeen tehtävä 9 (kylmän sodan alku Euroopassa). Mies- ja naispuolisten vastaajien prosenttiosuudet eroavat näissä tehtävissä toisistaan 5, 5 ja 2 %-yksikköä, mitä voi pitää vähäisenä erona.

- kevään 2013 kokeen tehtävä 4, aihe Kansainliiton ja Yhdistyneiden kansakuntien vertailu (1 % -yksikkö),
- kevään 2012 kokeen tehtävä 4, aihe Berliinin ja Kuuban kriisin vertailu (7 % -yksikköä),
- syksyn 2010 kokeen tehtävä 4, aihe teollisen massatuotannon kehittyminen (5 % -yksikköä),
- kevään 2010 kokeen tehtävä 6, aihe Suomen ”vaaran vuodet” (0 % -yksikköä).

Taulukko 2 tukee tulkintaa, että mies- ja naispuolisten kokelaiden vastausvalinnoissa historian ylioppilaskokeissa on jonkin verran eroa ja että ero on sen suuntainen, kuin historian opettajat ovat sormituntumalla esittäneet. Artikkelin alussa todettiin, että 14-vuotiaat tytöt ovat poikia kiinnostuneempia arjen historiasta, kun taas pojilla on tyttöjä enemmän kiinnostusta yleiseen Suomen ja maailman historiaan. Pojat luottavat myös tyttöjä enemmän kykyynsä ymmärtää yhteiskunnallisia ja poliittisia kysymyksiä sekä keskustella niistä. Näiden tutkimustulosten pohjana on ollut valikoitumaton otos peruskouluikäisistä nuorista. Historian ylioppilaskokeen suorittajat sen sijaan lienevät historiakiinnostukseltaan jonkin verran valikoitunut ryhmä, heitä ja peruskoululaisia koskevia havaintoja ei siksi tule suoraan rinnastaa. Kun muistetaan, että peruskoulun ja lukion historian oppisisältö on paljolti poliittista ja taloushistoriaa, vaikuttaa näiden tutkimushavaintojen ja aiemmin mainitun Inkeri Sutelan lukiolaistutkimuksen valossa kuitenkin järkeenkäyvältä, että reaaliokokeen poliittisen ja taloushistorian tehtävät ovat suosituimpia mieskuin naispuolisten kokelaiden parissa.

Mies- ja naiskokelaiden suosimien aineistotehtävien erot ansaitsevat nekin huomiota. Aineisto on kylläkin suppea, mutta on kiinnostavaa, että miesten enemmän suosimissa koetehtävissä ei ole ollut yhtään tekstiaineistotehtävää. Naisten enemmän suosimissa tehtävissä taas on ollut 14 aineistotehtävää ja niistä 12 on ollut tekstiaineis-

totehtäviä. Tekstiaineistotehtävissä on tyypillisesti useita dokumenttiotteita, joita kokelaan tulee eritellä. Kokelaalta vaaditut taidot ovat siis paljolti tekstitaitoja, kuten taitoa lukea ja ymmärtää erityyppisiä tekstejä. Suomalaisten lukiolaisten taidot tulkita ja analysoida rinnakkain useita historiallisia lähteitä ovat aika vaatimattomat.²⁸ Aihetta koskevissa tutkimuksissa ei ole tarkasteltu sukupuolieroa, mutta lukioiän kynnyksellä olevien 9.-luokkalaisten äidinkielen osaamisen arvioinneissa tytöt ovat menestyneet toistuvasti paremmin kuin pojat ja eron suuruus on jopa ”huolestuttava”.²⁹ On epätodennäköistä, että tämä ero tyystin häviäisi lukio-opintojen aikana. Hypoteesina voinee siten esittää, että historian reaaliokokeessa tekstiaineistoa sisältävien tehtävien suosion erilaisuus mies- ja naispuolisten kokelaiden keskuudessa heijastaa ainakin osittain kielellisten valmiuksien keskimääräisiä sukupuolittaisia eroja lukio-ikäisten nuorten joukossa.

Tilastoaineistoa sisältäviä koetehtäviä on taulukossa 2 miesten suosimissa tehtävissä kahdeksan eli kolmasosa kaikista miesten enemmän suosimista tehtävistä. Määrä on tosin pieni, mutta on kiinnostavaa, että naisten enemmän suosimissa tehtävissä ei ole lainkaan tilastoaineistoa sisältäviä tehtäviä. Sikäli kun tälle erolle on selitystä, se voi liittyä nuorten asenteisiin. Peruskouluikäisillä pojilla on tyttöjä vahvempi luottamus kykyihinsä matematiikan, fysiikan ja kemian osajina, ja lukiossa miehet valitsevat naiseen verrattuna suhteellisesti useammin fysiikan ja kemian syventäviä kursseja ja pitkää matematiikkaa ja kirjoittavat myös useammin fysiikan ja pitkän matematiikan kokeen.³⁰ Miespuolisilla kokelailla saattaa siten olla suurempi luottamus kykyynsä käsitellä tilastoaineistoa, mikä selittäisi heidän valmiutensa vastata tilastoja sisältäviin tehtäviin. Taulukossa 2 tilastoaineistoa sisältävät tehtävät liittyvät ensisijassa talouteen, mikä aikaisemmin mainitun Inkeri Sutelan tutkimuksen valossa saattaa olla myös yksi syy, miksi ne ovat olleet suosituimpia miespuolisten kokelaiden parissa.

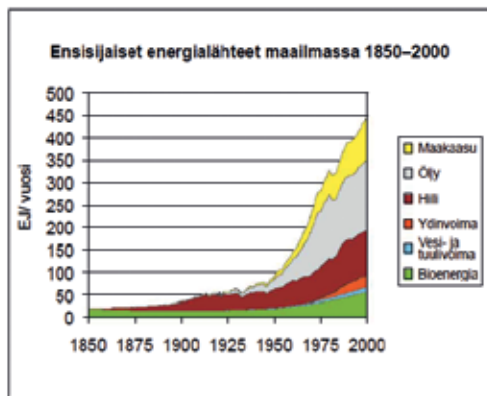
28. Jukka Rantala & Marko van den Berg, Finnish high school and university students' ability to handle multiple source documents in history. *Historical Encounters. A Journal of Historical Consciousness, Historical Cultures, and History Education* 2:1 (2015), 70–88.

29. Jakku-Sihvonen 2013, 7–9.

30. Jakku-Sihvonen 2013, 11–13. Jorma Kuusela & Najat Ouakrim-Soivio, Osaavatko hyvin historiaa osaavat pojat myös hyvin fysiikkaa? Erään uskomuksen epäsuora koetteleminen. *Kasvatus & Aika* 7:3 (2013), 63. Pääkkönen 2013, 449–454. Vuosien 1999–2007 tilanteesta ks. Kuusi, Jakku-Sihvonen & Koramo 2009, 46–47.

2. Oheinen kuvio esittää energiatuotannon kehityksen maailmassa vuosina 1850–2000. Kuvio osoittaa eri energialähteillä vuosittain tuotetun energian arvioitua määrää eksajouleina (eksajoule = 10^{18} Joulea).

Miten eri energialähteiden tuotanto on muuttunut kuvion osoittamana aikana, ja mistä syistä muutokset ovat johtuneet?



(kikinao)

Lähde: John Holdren, *Global energy challenges and the role of increased energy efficiency in addressing them* (2006)

Kuva 1. Kevään 2011 historian ylioppilaskokeen tehtävä 2.

Miten vastata otsikon kysymykseen?

Yksioikoista vastausta artikkelin otsikon kysymykseen on vaikea antaa. Nyt tutkitulla ajanjaksolla kevät 2007 – kevät 2014 noin kolmasosassa historian kokeen tehtävistä on kiinnostava ero siinä, miten suuri osuus mies- ja naispuolisista kokelaista on vastannut tehtävään. Tehtävien aiheita katsoen erot näyttävät myös vastaavan lukion opettajien käsityksiä poikien ja tyttöjen erilaisista kiinnostuksen kohteista historiassa. Ei ole kuitenkaan objektiivista kriteeriä, milloin koetehtävän sukupuolittaisen suosion eroa tulisi pitää ”suurena”. Nyt käyttämilleni kriteereillä noin kolmasosa tarkastellun ajanjakson koetehtävistä päätyi tehtäväkoriin, jossa mies- ja naispuolisten kokelaiden vastaajaosuudet tehtävässä erosivat riittävästi tullakseen noteeratuiksi, mutta voidaan tietenkin keskustella, ovatko kriteerini liian löyhät tai liian tiukat ja onko esimerkiksi yksi kolmasosa paljon vai ei.

Historian ylioppilaskokeissa on ollut tässä tarkasteltuna ajanjaksona jokseenkin yhtä paljon mies- kuin naispuolisten kokelaiden enemmän suosimiksi tulkittavia tehtäviä. Periaatteessa voidaan ajatella, että kokeen joidenkin tehtävien

suhteellisesti suurempi suosio miespuolisten kokelaiden parissa aiheuttaa käänteisesti, että muiden tehtävien suosio on puolestaan suurempi naispuolisten kokelaiden parissa. On vaikea kuitenkin todistaa, että jonkin tehtävän suhteellinen suosio yhdessä vastaajaryhmässä on muista tekijöistä aiheutuva kuvajainen eikä ”aidosti” tehtävän vetovoiman ansiota. Taulukossa 2 olevien tehtävien erilaiselle suosiolle mies- ja naispuolisten kokelaiden parissa voidaan esittää tehtävän aiheen tai formaatin sukupuolikohtaisen vetovoiman eroihin liittyviä järkeenkäyviä syitä, kuten edellä. Eräiden tehtävien kohdalla suosion sukupuolikohtainen ero saattaa kuitenkin olla lähinnä satunnaistekijöiden synnyttämä (taulukon 2 tehtävät 7 ja 19).

Miksi historia ylipäänsä saattaisi kiinnostaa miehiä ja naisia eri määrin? Se on vaikea kysymys ja koskee pohjimmiltaan sitä, kuinka tutkia ja todentaa, miten paljon erot ihmisten mieltymysten ja kiinnostuksen kohteissa ovat sosio-kulttuurisesti rakentuvia ja miten paljon seurausta sisäsyntyisistä tekijöistä, jotka vaikuttavat ihmisten tapaan orientoitua ympäröivään maailmaan ja

sen eri ilmiöihin.³¹ Artikkelin puitteissa ei ole mahdollista paneutua tähän, mutta on hyvä tiedostaa kysymyksen monitahoisuus. On myös hyvä tiedostaa, että puhe miesten ja naisten ominaisuuksien eroista voi yleistää, yksinkertaistaa ja vastakohtaistaa kuvaa näistä ominaisuuksista tavalla, joka sivuuttaa variaation laajuuden ja päällekkäisyyden miesten ja naisten parissa ja jättää huomiotta kenties muita kokonaisuuden kannalta merkityksellisiä seikkoja.³²

Kuten Jorma Kuusela ja Najat Ouakrim-Soivio ovat osoittaneet, ylioppilaskokeiden tulosten ja kokelaiden koevalintojen selittämisessä voi olla monimutkaisia asioiden vaikutusyhteyksiä, ja joskus ilmiöille löytyy toinen selitys kuin on aluksi ajateltu.³³ Edellä on tarkasteltu historian reaalikokeen koetehtävien suhteellisen suosion eroja mies- ja naispuolisten vastaajien välillä, ja erojen mahdollisia syitä on pohdittu sen pohjalta, mitä tutkimukset kertovat tyttöjen ja poikien eroista. Voidaan silti kysyä, olisiko sukupuolen lisäksi/sijasta jokin muu asia myös tärkeä, kun yritetään selittää, miksi jotkut kokelaat vastaavat mieluummin vaikkapa poliittisen historian ja jotkut toiset kulttuurihistorian tehtäviin ja miksi jotkut kokelaat vastaavat useammin kuin toiset tilastoaineistoa sisältäviin tehtäviin. Sukupuoli on merkityksellinen kategoria myös historian oppimisen ja opetuksen tutkimuksessa, mutta se ei toki ole ainoa tai aina ehkä antoisinkaan analyttinen kategoria. Tässä artikkelissa kokeiltu näkökulma mies- ja naispuolisten kokelaiden tehtävävalintoihin historian reaalikoikkeessa on ehkä vastannut eräisiin kysymyksiin mutta myös herättänyt uusia kysymyksiä, ja se kaipaa jatkukseen lisää tutkimusta. Sellaiseen tarvittaisiin kuitenkin toisenlaista aineistoa ja toisia menetelmiä, kuten esimerkiksi tutkintotulosten kokelaskohtaista raakadataa ja mahdollisesti faktorianalyysiä tai muuta vastaavaa monimuuttujamenetelmää.

Ovatko tässä hahmotellut sukupuolittaiset erot kokelaiden valinnoissa ongelmallinen asia? Kaikilla kokelailla on oikeus valita intressiensä ja taipumustensa mukaan, mihin tehtäviin he vastaavat. Jos kokeessa on aiheeltaan, aineistoltaan ja tehtävänannoltaan erilaisia tehtäviä, on hyvin mahdollista, että vastaajaryhmät ovat joidenkin tehtävien kohdalla erilaiset ja se heijastaa esimerkiksi sukupuoleen tai luokka- tai kielitaustaan liittyviä vastaajien kokemusten tai intressien eroja.³⁴ Sukupuolittaiset erot tehtävien suosiossa ylipäänsä eivät ole automaattisesti pahasta, mutta tässä kuvatut erot voivat olla ongelman oire: Suomessa nuorten opiskelu- ja koulutusvalintoja ohjaavat melko paljon normatiiviset oletukset miesten ja naisten rooleista ja ominaisuuksista. Näihin kuuluu myös se, että historiaa, politiikkaa ja taloutta koskeva harrastuneisuus mielletään helposti maskuliiniseksi. On hyvä ottaa vakavasti mahdollisuus, että edellä kuvatut erot historian kokeen suorittajien tehtävävalinnoissa osittain heijastelevat myös näitä sosiaalisesti rakentuneita käsityksiä miesten ja naisten yhteiskunnallisen orientaation ”luontevista” eroista. Nämä käsitykset rajoittavat helposti yksilön tilaa tehdä elämäänsä koskevia valintoja omista lähtökohdistaan käsin. Historian opettajankin on siksi hyvä olla sensitiivinen muun muassa sen suhteen, minkälaisia viestejä hän tulee opetuksessaan antaneeksi historian tiedonalan, yhteiskunnan ja sukupuolen välisistä suhteista.

Kiitän Jorma Kuusela, Alex Hellsteniä ja Arto Anttilaa avusta tämän artikkelin työstämisessä. Olen myös kiitollinen kevään 2016 ainedidaktiikan kurssin opiskelijoiden sekä kevään 2016 ainedidaktiikan symposiumin historian ja yhteiskunnallisten aineiden teemaryhmän osanottajien kommentista ja kritiikistä.

31. Aiheesta mm. Rong Su & James Rounds, Men and things, women and people. A meta-analysis of sex differences in interests. *Psychological Bulletin* 135:6 (2009), 859–884. Janet Shibley Hyde, Gender similarities and differences. *Annual Review of Psychology* 65 (2014), 373–398.

32. Tästä mm. Elina Lahelma, Tytöt, pojat ja kysymys koulumenestyksestä. Teoksessa Hanna Ojala, Tarja Palmu & Jaana Saarinen (toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Vastapaino 2009, 136–156.

33. Kuusela & Ouakrim-Soivio 2013, 66–67.

34. Esimerkkinä erään historian koetehtävän erilainen suosio suomen- ja ruotsinkielisten kokelaiden parissa. Ks. Lofström & Kaarninen 2013, 187.

Abstract: Do boys and girls favour different exam questions in the matriculation examination history exam?

Since 2006, one can take separate exams in the humanities and natural sciences (philosophy, biology, history etc.) in the Matriculation Examination in Finland. About 60 percent of the participants in the history exams are men. Considering that about 40 per cent of upper secondary school students are men, the history matriculation exam is clearly a 'male dominated exam'. The article asks whether men and women favour different exam questions, as some history teachers think they do. The article analyses what percentage of men and women respectively answered each of the questions in the exam. The

difference in the male and female percentages and their odds ratios are used as a measure of differential preferences. There is no clear-cut criteria for a 'significant' difference but it is noteworthy that in 2007–2014, in one-third of the questions where the differential preferences were biggest, the difference was just what history teachers had argued: the questions favoured by men deal with political history and often include statistics, the questions favoured by women deal with cultural history and often include longer text documents. The article discusses some reservations and implications regarding these findings.

Keywords: history exam, matriculation examination, gender-specific preferences, gender and history teaching, Finland

Ylioppilaskirjoitukset 1952 Jyväskylän Norssilla. Jyväskylän normaalikoulun kuva-arkisto.



Najat Ouakrim-Soivio

Historian opetuksen tavoitteet ja sisällöt muuttuvat – entä niiden arviointi?

Artikkelissa kuvataan ja analysoidaan, miten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritellyt historian oppiaineen tavoitteet ja sisällöt ovat muuttuneet 1970-luvun alusta nykypäivään, ja miten perusopetuksen arviointinormien muuttuminen näkyy historian osaamisen summatiivisessa arvioinnissa. Artikkelin lopussa pohditaan, miten historian oppiaineessa on siirrytty tiedollisista tavoitteista kohti taidollisia tavoitteita ja miten muutoksen tulisi näkyä osaamisen arvioinnissa.

Oppimista, opettamista ja arviointia ei voi erottaa toisistaan, sillä ne liittyvät yhdessä olennaisesti oppimiskäsitykseen, oppimiselle asetettuihin tavoitteisiin ja niistä johdettuihin arviointikriteereihin. Artikkelin painopiste on historian osaamisen summatiivisessa arvioinnissa. Tutkimusartikkelin teoreettinen viitekehys perustuu Anderssonin ja Krathwohlin taksonomiaan (2001)¹, jota on käytetty myös uusimman *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden* (2014)² taustamateriaalina. Tässä artikkelissa tarkastelen, miten taksonomiaa voisi käyttää myös oppimisen arvioinnissa. Pohdin myös, miten laaja-alaisen osaamisen taitoja on määritelty opetettaviksi ja arvioitaviksi osana historian oppiainetta. Vastaan seuraaviin tutkimuskysymyksiin: Miten perusopetuksen opetussuunnitelman perus-

teissa historian oppiaineen sisällöt, tavoitteet ja arviointi ovat muuttuneet 1970-luvun alusta nykypäivään? Miten uudistetuissa historian oppiaineen valtakunnallisissa perusteissa on sovellettu Andersonin ja Krathwohlin taksonomista ajattelua? Miten taksonomiataulua voidaan käyttää historian opetuksen tavoitteiden arvioinnissa?

Analysoin artikkelissani kaikkia perusopetuksen opetussuunnitelmaperusteita aina 1970-luvun alusta 2010-luvulle asti, mutta artikkelin painopiste on *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa* vuosilta 2004 ja 2014. Molemmat 2000-luvun perusteet ansaitsevat erityishuomiota, koska uudistetut perusteet otetaan käyttöön porrastetusti syyslukukauden 2016 alusta. Aiemmatkin perusteet ovat siis voimassa lukuvuoteen 2018–2019 asti. Artikkelin lopussa pohdin, mitä historian osaamisen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon, kun vuosikymmenten aikana on siirrytty tietojen opettelusta kohti erilaisten taitojen hallintaa. Lisäksi pohdin, miten Andersonin ja Krathwohlin taksonomiataulu voi toimia historian osaamisen arvioinnin tukena nykytilanteessa, jossa opetussuunnitelmaperusteissa on määritelty valtakunnalliset kriteerit ainoastaan yhdelle päättöarvosanalle, arvosanalle kahdeksan.

Kiinnitän myös huomiota taksonomian hyötyyn nykytilanteessa, jossa laaja-alaista osaamista tarkastellaan osana eri oppiaineiden arviointia, eikä laaja-alaisen osaamisen alueista anneta esimerkiksi erillistä arvosanaa. Juuri uudistettuihin *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin* (2014) on uutena asiakokonaisuutena määritelty laaja-alaisen osaamisen tavoitteet. Laaja-alainen osaaminen tarkoittaa opetussuunnitelmaperusteiden mukaan tietojen, taitojen, asenteiden, arvojen ja tahdon muodostamaa kokonaisuutta.³ Kuten useissa muissa maissa, myös Suomessa laaja-alainen osaaminen on määritelty opetettavaksi osana eri oppiaineiden opetusta. Siksi laaja-alaiselle osaamiselle asetetut tavoitteet ja sisällöt on määritelty yksityiskohtaisesti eri oppiaineiden kuvauksissa.

KT, FL **Najat Ouakrim-Soivio** työskentelee opetusneuvoksena Opetus- ja kulttuuriministeriössä. Sähköposti: najat.ouakrim-soivio@helsinki.fi tai najat@arviointi.fi.

1. Lorin W. Anderson et al. (toim.) *Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing*. Longman 2001.
2. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus 2014.
3. *Ibidem*, 20.

Historian opetuksen sisällöt ja painoalueet eri vuosikymmeninä

Suomalaisessa koulujärjestelmässä peruskoulujen opetusta ohjaavat Opetushallituksen antamat valtakunnalliset opetussuunnitelmaperusteet. Niissä on määritelty yleiset kasvatukselliset periaatteet, opetuksen tavoitteet, sisällöt ja arviointiperiaatteet.⁴ Valtioneuvoston antamalla valtakunnallisilla tuntijakoasetuksilla päätetään oppiaineessa annettavan opetuksen vähimmäismäärästä. Kun Suomessa siirryttiin oppikoulujärjestelmästä peruskouluun, määrättiin elokuussa 1969 annetussa Valtioneuvoston tuntijakopäätöksessä, että historia ja yhteiskuntaoppi -nimistä oppiainetta opetetaan peruskoulussa vuosiluokilla 5–6 vähintään kolme, mutta enintään kuusi vuosiviikkotuntia, vuosiluokilla 7–8 kaksi vuosiviikkotuntia ja yhteiskuntaoppia 9. vuosiluokalla kaksi vuosiviikkotuntia.⁵ Nämä kaksi oppiainetta erotettiin toisistaan vasta vuoden 2001 tuntijakoasetuksessa.⁶

Oppiaineiden erottamisen hyötyinä on nähty yhteiskuntaopin mahdollisuus profiloitua entistä selvemmin ja nousta ”historian apuaineen” asemasta.⁷ Toisaalta kahden erillisen oppiaineen mallin on katsottu syventävän ainejakoisuutta ja johtavan opetuksen tavoitteiden tietopainotteisuuteen. Pelkona on ollut, että tietosisällöt heijastuisivat oppiaineen arviointiin siten, että keskityttäisiin mittaamaan saavutettuja tuloksia.⁸ Syksyllä 2016 peruskouluissa otetaan käyttöön uusi tuntijako, jonka mukaan historiaa ja yhteiskuntaoppia opetetaan vuosiluokilla 4–6 yhteensä vähintään viisi vuosiviikkotuntia ja vuosiluokilla 7–9 yhteensä vähintään seitsemän vuosiviikkotuntia. Yhteiskuntaoppia opetetaan vuosiluokilla 4–6 vähintään kaksi vuosiviikkotuntia ja vuosiluokilla 7–9 vähin-

tään kolme vuosiviikkotuntia.⁹ Opetuksen järjestäjät päättävät, miten vuosiviikkotunnit jaetaan eri vuosiluokkien kesken.

Kun oppikoulujärjestelmä vaihtui peruskoulujärjestelmään, opetussuunnitelman perusteiden oppiainekohtaiset sisällöt pysyivät suurelta osin ennallaan. Perinteinen suomalainen opetussuunnitelma on ollut luettelo tärkeistä opittavista asioista – näin myös historiassa, jossa opettavat sisällöt ovat olleet yksityiskohtaisia listoja käsiteltävistä aiheista ja niiden opettamiseen käytettävistä opetustuntimääristä.¹⁰ Sisällöllisesti eri vuosikymmeninä annetut peruskoulun opetussuunnitelmien perusteet ovat eronneet lähinnä siinä, millä vuosiluokalla ja missä järjestyksessä Suomen historiaa ja yleistä historiaa on opetettu. Historian opetus alkoi johdantokursseilla. Siihen kuuluivat 5. luokalla oppilaille tuttujen ilmiöiden, kuten kotiympäristön, vapaa-ajan, harrastusten ja koulunkäynnin tarkasteleminen menneinä aikoina. Kuiden vuosiluokan historian johdantokurssilla paneuduttiin yleiseen historiaan ja pyrittiin löytämään yhteyksiä menneisyyden ja nykyisyyden välillä.¹¹

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteista (1985) alkaen historian sisältöjä on opetettu pääsääntöisesti siten, että 5. vuosiluokalla aiheet ovat keskittyneet Suomeen ja sen lähialueisiin esihistorialliselta ajalta aina 1700-luvun loppuun. Peruskoulun 6. luokan sisällöt ovat käsitelleet yleisen historian tapahtumia ”Suurten jokilaaksojen korkeakulttuureista” aina ”Ranskan suureen Vallankumoukseen”. Vuosiluokilla 7–8 on käsitelty sekä Suomen että yleisen historian tapahtumia siten, että 1800-lukua on käsitelty 7. vuosiluokalla ja 1900-luvun tapahtumia 8. vuosiluokalla.¹²

4. Erja Vitikka, *Opetussuunnitelman mallin jäsenmääritys. Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajana*. Suomen kasvatustieteellinen seura 2009, 23.

5. *Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II*. Komiteamietintö 1970:A5. Kouluhallitus 1970, 24.

6. Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 1435/2001.

7. Marko van den Berg & Jan Löfström, Katsaus peruskoulun yhteiskuntatiedolliseen opetukseen 2000-luvun Suomessa. Puitteet, tarpeet, kehitysnäkökulmat. *Kasvatus ja Aika* 5:1 (2011), 80.

8. Sakari Suutarinen, Tietopainotteisen kansalaiskasvatuksen aika ohi Suomessa – miten kansalaiskasvatusta uudistetaan? Teoksessa Sakari Suutarinen (toim.) *Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste*. PS-Kustannus 2006, 112–115.

9. Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 422/2012.

10. *Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II* 1970, 218–227.

11. *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet*. Kouluhallitus 1985, 135, 137.

12. *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet* 1985, 135–143.

Opetussuunnitelman perusteissa määrätty historian oppiaineen sisällöt ovat vuosikymmenten ajan noudattaneet pitkälti vuoden 1985 perusteiden sisältöjä ja niiden kronologisesti etenevää rakennetta. Valtakunnalliset opetussuunnitelmaperusteet ovat eronneet toisistaan lähinnä siinä, kuinka yksityiskohtaisesti oppiaineiden sisältöjä perusteissa on määriteltä. Vuosien 1985 ja 2004 perusteet määrittivät oppiaineiden sisällöt hyvin yksityiskohtaisesti, kun taas vuosien 1994 ja 2014 perusteissa oppiainekohtaisten sisältöjen määrittely on tehty yleisemmällä tasolla.¹³

Arja Virran ja Kaija Salmion mukaan peruskoulun opetussuunnitelmassa määriteltyjen sisältöjen laajuus kuvaa muutosta, jonka myötä Suomen koululaitos siirtyi saksalaisesta *Lehrplan*-tyyppisestä, opetuksen sisällöt tarkasti määrittelevästä opetussuunnitelmasta amerikkalaistyyliseen *curriculum*-ajatteluun, joka korostaa opetuksen tavoitteiden määrittelyä.¹⁴ Vuoden 1994 perusteiden väljyys ja mahdollisuus tehdä laajoja paikallisia tulkintoja johtivat sekä tavoiteasettelun että oppilaan arvioinnin perusteiden osittaiseen hämärtymiseen ja koulujen välisten erojen kasvamiseen myös asiasisällöissä.¹⁵ Vuosien 2004 ja 2014 historian opetussuunnitelmaperusteissa keskeiset sisällöt on valittu historiallista ajattelua ja sen kehittymistä silmälläpitäen. Tarkoituksena on, että harvempilukuiset sisällöt käsitellään syvällisemmin ja historian taitoja painottaen.¹⁶

Jo *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet* (1970) toi uutena elementtinä niin kutsutun saarekeopetuksen, jossa eri sisältöalueita pyrittiin opet-

tamaan isompina kokonaisuuksina teemoittain. Saarekeopetuksen ajateltiin kuitenkin sopivan huonosti historiaan, koska sen katsottiin rikkovan oppiaineen kronologista rakennetta.¹⁷ *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa* (1985) saarekkeiden mikrohistorialliset teemat pyrittiin rakentamaan mahdollisimman konkreettiseksi, jotta niiden kautta saatettiin ”esitellä inhimillisen toiminnan eri muotoja elämän ylläpitämisestä ja työnteosta alkaen”. Saarekkeen teemoihin pyrittiin sisällyttämään myös naisten, lasten ja nuorten historiaa sekä erityisesti kotiseutuhistoriaa.¹⁸ Makrohistorian saarekkeiden teemat liittyivät puolestaan ”yleishistoriallisiin ilmiöihin, kuten valtioiden ja yhteiskunnan kehitykseen”.¹⁹

Tiedoista taitoihin

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1970) historian oppiaineen keskeinen tavoite oli, että oppilaalle muodostuisi käsitys ilmiöiden ja tapahtumien yhteenkuuluvuudesta ja ajallisista yhteyksistä, kyky hankkia itse tietoja kirjoista ja havaita, että samasta asiasta löytyy keskenään ristiriitaisiakin tietoja.²⁰ Tarkoituksena oli, että oppilaat keräisivät ja käsitelisivät itsenäisesti historiallista ja yhteiskunnallista aineistoa, jonka pohjalta he laatisivat ryhmässä tai yksin esityksiä ja selvityksiä.²¹ Peruskoulu-uudistus ja brittiläinen historian opetuksen traditio toivat suomalaisen historianopetuksen taidolliset tavoitteet jo 1970-luvulla. Historian opetuksen tavoitteena oli paitsi erilaisten lähteiden käyttö ja niiden kriittinen arviointi, myös ”oikeiden” kysymysten esittäminen ja johtopäätös-

13. Ks. *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet* 1985, 135–143; *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus 1994, 95–96; *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus 2004, 220–224; *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus 2014, 257–259, 415–418.

14. Arja Virta, Perusopetuksen opetussuunnitelma ja demokratiaan kasvaminen. Teoksessa Sakari Suutarinen (toim.) *Nuoresta pätevä kansalainen. Yhteiskunnallinen opetus Suomen peruskoulussa*. Jyväskylän yliopistopaino 2000, 58; Kaija Salmi, *Esimerkkejä peruskoulun valtakunnallisista arviointihankkeista kestävän kehityksen didaktiikan näkökulmasta. Vuosien 1993–1995 valtakunnalliset kokeet ja vuoden 1998 luonnontieteiden oppimistulosten arviointi*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 98. Joensuun yliopistopaino 2004, 64.

15. Martti Apajalahti, Vuosiluokittaiset tavoitteet ja sisällöt. Teoksessa Erja Vitikka & Outi Saloranta-Eriksson (toim.) *Uudistuva perusopetus. Näkökulmia opetuksen ja opetussuunnitelman kehittämiseen*. Gummerus kirjapaino 2004, 126.

16. Jukka Rantala, Miten historian taitoja opetetaan? Teoksessa Najat Ouakrim-Soivio & Jorma Kuusela (toim.) *Historian ja yhteiskuntaopin oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2011*. Koulutuksen seurantaraportit 2012:3. Opetushallitus 2012, 141.

17. Matti Castren et al., *Historia koulussa*. Yliopistopaino 1992, 44.

18. *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet* 1985, 132–133.

19. *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet* 1985, 133–134.

20. *Peruskoulun opetussuunnitelmaperusteiden mietintö II* 1970, 229.

21. Castren et al. 1992, 94–95.

ten tekeminen tai syy-seuraussuhteiden löytäminen niiden perusteella.²²

Muutos ei ollut suoraviivainen. Siitä huolimatta, että *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa* (1970) oli tiedollisten tavoitteiden rinnalla määritelty myös taidollisia tavoitteita, oli vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteissa historian oppiaineen tavoitteet johdettu yksinomaan sisällöistä käsin. *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa* (1994) historian oppiaineessa määriteltiin opiskelulle tiedollisten taitojen lisäksi myös taidollisia tavoitteita, kuten aktiivisena kansalaisena toimimisen taidot, tiedonhankintataidot ja ongelmaratkaisutaidot.²³

Vuoden 2004 perusteet määrittivät oppiaineen tavoitteet suhteessa oppilaan oppimiseen. Osa tavoitteista on selvästi taidollisia, sillä 6. vuosiluokan päättyessä oppilaan tulee erottaa fakta mielipiteestä, erottaa lähde siitä tehdystä tulkinnaasta, ymmärtää historian ilmiöitä ja käyttää historiallista tietoa.²⁴ Perusopetuksen päättövaiheessa oppilaan tulee osata muun muassa tulkita erilaisia lähteitä, sijoittaa opiskelemaansa tapahtumat ajallisiin yhteyksiin, selittää, miksi jollain elämäalueella toimittiin ennen toisin kuin nykyään, esittää historiallisille tapahtumille syitä ja seurauksia sekä muodostaa tapahtumista ja ilmiöistä omia perusteltuja käsityksiä ja arvioida niitä.²⁵ Kuten Jukka Rantala on todennut, siirtyminen historian oppiaineesta tietotavoitteista taitotavoitteisiin johtuu muutoksesta oppimiskäsityksessä. Uudessa oppimiskäsityksessä korostetaan oppilaan aktiivista roolia tiedon prosessoijana ja oppilaan kriittisiä tiedonkäsittelyvalmiuksia. Rantalan mukaan taitopainotteinen historianopetus myös

motivoi oppilaita ja lisää historian opiskelun mielekkyyttä.²⁶

Vaikka perusopetuksen opetussuunnitelma-perusteissa on 1990-luvulta lähtien painotettu historian taitojen merkitystä, muutos tietopainotteisuudesta historian taitojen hallintaan on ollut hidasta. Asiaan ovat ottaneet kantaa Jukka Rantala ja Marko van den Berg, jotka ovat tutkineet historian opetuksen taitopainotteisuutta suomalaisessa yleissivistävässä koulutuksessa ja toimineet *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden* (2014) historian oppiainetyöryhmän asiantuntijoina. Rantalan ja van den Bergin mukaan historian sisältöjä tarvitaan myös jatkossa, mutta esimerkiksi lähteiden tulkittamiseen perustuvalla tutkivalla oppimisella tulisi olla huomattavasti nykyistä keskeisempi asema.²⁷ Oppilaiden tulisi tietää, miten historiallista tietoa hankitaan, ja heidän pitäisi kyetä arvioimaan kriittisesti menneisyydestä kertovaa informaatiota. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden* (2014) taitotavoitteista huolimatta tutkimukset osoittavat, että muun muassa oppilaiden historiallisen empatian taidot toisin sanoen kyky asettua menneisyyden ihmisen asemaan ovat vielä vaatimattomia, koska opetuksessa keskitytään yhä sisältöjen opettamiseen.²⁸

Historian oppimiselle 2000-luvun vaihteessa asetut taitotavoitteet ennakoivat jo 21. vuosisadan avaintaitoja eli sellaisia tulevaisuuden avaintaitoja, jotka vastaavat kehittyvän työelämän ja muuttuneen sosiaalisen elämän asettamiin vaatimuksiin. Tunnetuimpia avaintaitojen määrittelymalleja lienee KSAVE (K=knowledge, S=skills, A=attitudes, V=values, E=ethics), jossa tulevaisuu-

22. Castren et al. 1992, 44.

23. *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet* 1994, 95.

24. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* 2004, 220–222.

25. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* 2004, 223–224.

26. Rantala 2012, 141, 142.

27. Jukka Rantala & Marko van den Berg, Finnish high school and university students' ability to handle multiple source documents in history. *Historical Encounters* 2 (2015), 70–88. Ks. myös Robert Veel & Caroline Coffin, Learning to think like an historian. The language of secondary school history. Teoksessa Ruqaiya Hasan & Geoffrey Williams (toim.) *Literacy in Society*. Addison Wesley Longman 1996.

28. Jukka Rantala, Marika Manninen & Marko van den Berg, Stepping into other people's shoes proves to be a difficult task for high school students. Assessing historical empathy through simulation exercise. *Journal of Curriculum Studies* 48:3 (2016), 323–345. Ks. myös Bruce VanSledright, *Assessing historical thinking and understanding. Innovative designs for new standards*. Routledge 2014; Linda Levstik, Building a sense of history in a first-grade classroom. Teoksessa Linda S. Levstik & Keith C. Barton (toim.) *Researching history education. Theory, method, and context*. Routledge 2008, 30–60.

den avaintaidot muodostuvat ajattelun taidoista, työskentelytaidoista, informaatiolukutaidosta ja kansalaisena toimimisen taidoista.²⁹

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) määritellyt historian oppimisen tavoitteet ovat kaikki yhdistettävissä edellä mainittuihin 21. vuosisadan avaintaitoihin.³⁰ Seuraavassa analysoin esimerkinomaisesti yhtä historian oppimisen tavoitetta, ”Tulevaisuuden vaihtoehtojen selittäminen käyttämällä apuna historiallista muutosta koskevaa tietoa”. Tavoitteessa edellytetään oppilaalta erilaisia tiedonhankinta-, tiedonkäsittely- ja tiedonsoveltamistaitoja, joiden avulla hän kykenee vastaamaan menneisyyttä koskeviin kysymyksiin. Kyseisen taitotavoitteen saavuttaminen edellyttää niin ikään taitoa muodostaa omia perusteltuja käsityksiä ja arvioida niiden todenperäisyyttä ja oikeellisuutta. Jotta oppilas kykenisi saavuttamaan edellä esitetyt taitotavoitteet, hänen tulee kyetä ajattelemaan kriittisesti, ratkaisemaan erilaisia ongelmia, soveltamaan hankkimiaan tietoja ja taitoja käytännössä, käyttämään erilaisia työskentelytaitoja, kuten informaatiolukutaitoa tai tieto- ja viestintäteknologiaa toimiakseen aktiivisena kansalaisena.

Oppilaiden tulisi oppivelvollisuuskoulun päättyessä siis hallita taitoja, joiden avulla he pystyisivät yhdistelemään ja soveltamaan hankkimiaan tietoja, ratkaisemaan erilaisia käytännön ongelmatilanteita ja arvioimaan kriittisesti eri lähteitä. Historian opetuksen painopiste on 2000-luvulla siirtynyt opetussuunnitelmatasolla taitoihin. Tavoitteiden taitopainotteisuudesta huolimatta historian oppimistulosten arviointi (2012) osoitti, että noin kolmasosa otoskoulujen (n = 109) opettajista (n = 165) keskittyi vastauksissaan oppiaineen tietosisältöihin ja ohitti taitokysymykset.³¹ Vaikka historian opettajat nostivat vastauksissaan keskei-

simmäksi historian opetuksen taidoksi syy- ja seuraussuhteiden ymmärtämisen, 61 % otosoppilaista (n = 4 158) suoriutui syy- ja seuraussuhteiden, omien perusteltujen käsitysten tai jonkin historiallisen tapahtuman tai ilmiön selittämistä edellyttävistä tehtävistä joko heikosti tai välttävästi.³² Tulos kertoo, että opettajat kyllä ymmärtävät taitojen tärkeyden, mutta niitä ei ilmeisesti harjoitella riittävästi käytännön koulutyössä.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2014) on määritelty 21. vuosisadan avaintaitoihin pohjautuvia laaja-alaisen osaamisen kokonaisuuksia, joissa perinteisten tieto- ja taitotavoitteiden rinnalle ovat nousseet arvo-, asenne- ja tahtotavoitteet.³³ Kuten useissa muissa maissa, myös Suomessa laaja-alainen osaaminen on määritelty opettavaksi osana oppiaineiden opetusta.³⁴ Laaja-alaiselle osaamiselle asetetut tavoitteet ja sisällöt on määritelty yksityiskohtaisesti eri oppiaineiden kuvauksissa.³⁵ Oppiaineen opetuksen tavoitteiden ja niihin liittyvien sisältöalueiden lisäksi oppiainekohtaisiin osioihin on määritelty, mitkä laaja-alaisen osaamisen kokonaisuuksista liittyvät kulloinkin kyseiseen tavoitteeseen ja sisältöalueeseen.

Sekä vuosiluokkien 5–6 että yläluokkien historian opetuksen tavoitteisiin sisältyy kaikkiaan seitsemän laaja-alaisen osaamisen kokonaisuutta, joita ovat *ajattelu ja oppimaan oppiminen* (L1), *kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu* (L2), *itsestä huolehtiminen ja arjen taidot* (L3), *monilukutaito* (L4), *tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen* (L5), *työelämä ja yrittäjyys sekä osallistuminen* (L6), *vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen* (L7). Opetuksen järjestäjille, eli kunnalle ja kouluille on siirretty päätettäväksi, miten laaja-alaisen osaamisen tavoitteet toteutetaan, miten opetus järjestetään ja miten niiden toteutumista seurataan.³⁶

29. Marilyn Binkley et al., *The Changing Role of Education and Schools*. Teoksessa Patrick Griffin et al. (toim.) *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Springer 2012, 1–17.

30. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* 2004, 222–224; Najat Ouakrim-Soivio, Sitä osataan, mitä oppiaineiden tavoitteissa määritellään ja päättöarvioinnin kriteereillä arvioidaan. Teoksessa Anu Räisänen (toim.) *Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt*. Opetushallitus 2013, 141–158; Binkley et al. 2012, 1–17.

31. Najat Ouakrim-Soivio & Jorma Kuusela, *Historian ja yhteiskuntaopin oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2011*. Koulutuksen seurantaraportit 2012:3. Opetushallitus 2012, 34.

32. Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012, 50–51.

33. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* 2014, 20.

34. Binkley et al. 2012, 34–36.

35. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* 2014, 20, 257.

36. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* 2014, 25.

Arviointiohjeet ja normit perusopetuksen eri vuosikymmeninä

Kuten muidenkin oppiaineiden arvioinnissa, myös historian oppiaineen arvioinnilla on monia erilaisia tehtäviä. Se voi olla toteavaa, ohjaavaa, korjaavaa, kannustavaa, ennustavaa tai kehittävää.³⁷ Formattiivisen arvioinnin avulla oppilaan oppimista eli oppimisprosessia pyritään tukemaan antamalla hänelle ohjaavaa palautetta ja osoittamalla, miten hän on edistynyt suhteessa oppimiselle asetettuihin tavoitteisiin.³⁸ Summatiivisen arvioinnin tehtävänä on puolestaan kertoa erityisesti perusopetuksen nivel- ja päättövaiheessa, miten osaamiselle asetetut tavoitteet on tietyn opintokokonaisuuden päättyessä saavutettu.³⁹ Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa arviointi on jaettu 2000-luvulta lähtien opintojen aikaiseen arviointiin ja päättövaiheen arviointiin.⁴⁰

Peruskoulun myötä siirryttiin absoluuttisesta arvioinnista – jossa oppilaita arvioidaan vasten ennalta määriteltäviä suoritustasoa – suhteelliseen arviointiin.⁴¹ Suhteellisessa arvioinnissa yksittäisen oppilaan tietoja ja taitoja verrataan muiden oppilaiden suorituksiin tai osaamistasoon. Vuodesta 1970 vuoteen 1985 perusopetusta ohjaaviin säädöksiin ja normeihin oli kirjattu, että oppilaan osaamisen arviointi on suhteellista. *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden* (1985) astuessa voimaan suhteellinen arviointi päättyi ainakin normitasolla, sillä arvosanojen määräytymistä suhteessa muuhun oppilasikäluokkaan pidettiin peruskoulun periaatteiden ja toiminta-ajatuksen vastaisena.⁴² Opetussuunnitelman perusteissa

(1985) linjattiin, että arvosanojen antamisen tuli perustua opetukselle asetettuihin valtakunnallisiin ja kuntakohtaisiin tavoitteisiin, joihin oppilaan omaa edistymistä verrattiin.⁴³ Sitä, mitä tämä käytännössä tarkoitti, ei kuitenkaan määritelty.

Kun opetussuunnitelmaperusteita uudistettiin seuraavan kerran vuonna 1994, arviointia käsittelevä osuus pysyi jokseenkin ennallaan. Oppilaan arviointia käsiteltiin niin väljästi, että käytännössä arviointi menetti merkityksensä valtakunnallisena ohjauksen välineenä ja arviointi alkoi perustua yhä enemmän paikallisiin ratkaisuihin ja päätöksiin.⁴⁴ Peruskoulun oppilasarviointiryhmä totesi vuonna 1996, vain kaksi vuotta perusteiden antamisen jälkeen, että peruskoulun oppilasarvioinnissa oli käytössä ”absoluuttis-suhteellis-yksilöllinen sekamalli” ja että ”koulussa annettavien numeroiden merkitys on niiden tulkitsijan omassa harkinnassa”.⁴⁵

Perusteiden väljyys ja arvosanojen laaja tulkinnallisuus johtivat siihen, että arviointiperusteita jouduttiin uudistamaan jo vuonna 1999. Perusteiden uusimisen osasyynä oli myös uudistunut perusopetuslaki (628/1998) ja -asetus (852/1998), joissa oppilaan arviointi jaettiin opintojen aikaiseen arviointiin ja päättöarviointiin (Perusopetusasetus 852/1998 § 10, § 12). Kyseinen jaottelu on säilynyt sellaisenaan myöhemminkin. Arviointikriteerien käyttöönotto toi uuden piirteen 2000-luvun suomalaisiin arviointikäytänteisiin.⁴⁶ Opetushallitus määritteli kriteerit mittariksi tai apuvälineeksi, jolla osaamisen tasoa pyrittiin kuvaamaan.⁴⁷ Oppiainekohtaisilla päättöarvioinnin kriteereillä halut-

37. Pirkko Anttila, Taitojen ja luovien alojen arvioinnin kysymyksiä. Teoksessa Anu Räisänen (toim.) *Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt*. Raportit ja selvitykset 2013:3. Opetushallitus 2013, 89–118.

38. Gregor J. Cizek, An introduction to Formative Assessment. Teoksessa Heidi L. Andrade & Gregor J. Cizek (toim.) *Handbook of Formative assessment*. Routledge 2010, 1–17.

39. Susan Brookhart, Mixing it up. Teoksessa Heidi L. Andrade & Gregor J. Cizek (toim.) *Handbook of Formative assessment*. Routledge 2010, 279–296.

40. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* 2004, 262, 266–267; *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* 2014, 50–51, 53–55.

41. *Peruskoulun opetussuunnitelma* komitean mietintö I 1970, 162.

42. Lainausta löytyy Opetushallituksen sivustolta oppilaan arviointia käsittelevästä artikkelista otsikon *Arviointikäytännöt eri vuosikymmeninä* alta.

43. *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet* 1985, 29.

44. *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet* 1994, 96; Arja Virta, *Uudistuva oppimisen arviointi. Mahdollisuuksia ja varauksia*. Julkaisusarja B65. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta 1999, 94.

45. *Perusopetuksen vertailtavuuden parantaminen*. Opetushallitus 1996, 1–2; *Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit*. Opetushallitus 1999, 5–6.

46. Virta 1999, 96.

47. *Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit* 1999; *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* 2004.

tiin parantaa päättöarvosanojen valtakunnallista vertailtavuutta ja oppilaiden yhdenvertaisuutta, kun he hakeutuvat jatko-opintoihin. Oppiainekoh- taisten kriteerien tuli ilmentää, millä ja miten osaamista arvioidaan.⁴⁸ *Perusopetuksen opetus- suunnitelman perusteissa* (2004) päättöarvioinnin kriteerit arvosanalle kahdeksan eivät olleet enää suositus, kuten päättöarvioinnin kriteerit (1999) olivat olleet, vaan niiden soveltamisesta koulujen arviointityöhön oli tullut velvoittava normi.

Perusopetuksessa opettavien oppiaineiden laajuus ja tavoitteet vaikuttavat *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa* (2014) oppiaine- kohtaisten hyvän osaamisen eli arvosanan kah- deksan kuvauksiin ja päättöarvioinnin kriteerei- hin. Oppiainekohtaisten kuvausten perusteella oppilas saa perusopetuksen 6. vuosiluokan päät- teeksi joko sanallisen arvioinnin, numeroarvosaa- nan tai molemmat. Päättöarvioinnin kriteerit arvosanalle kahdeksan toimivat myös muiden arvosanojen lähtökohtana, kun oppiaineen oppi- määrästä annetaan päättöarvosana. Oppiainekohtaiset kuvaukset perusopetuksen 6. vuosiluokan päättyessä ja päättöarvioinnin kriteerit arvosa- nalle kahdeksan siirretään paikallisiin opetussuun- nitelmiin sellaisenaan, eivätkä opetuksen järjestä- jät voi muokata niitä.⁴⁹

Artikkelin alussa mainittuun ensimmäiseen tutkimuskysymykseen voi edellä esitetyn perus- teella todeta, että historian opetuksen sisällöt eivät juurikaan ole vuosikymmenten aikana muuttuneet. Erot eri opetussuunnitelmaperusteiden välillä ovat syntyneet siitä, missä laajuudessa sisällöt on esitetty. Opetussuunnitelmaperus- teissa tavoitteet ovat alkaneet 2000-luvulla pai- nottaa tietojen sijaan historian taitoja. Sitä, missä määrin taidot on saavutettu, tulee arvioida osana osaamisen arviointia. Historiassa, kuten muissa- kin oppiaineissa, hyvän osaamisen kuvaukset ja päättöarvioinnin kriteerit on kirjoitettu vain yhdelle arvosanalle, jolloin opettaja tulee arvosa- noja antaessaan yhä suhteuttaneeksi arviointinsa,

vaikka suhteellinen arviointi poistui normeista jo vuonna 1985.

Vain yhdelle arvosanalle eli arvosanalle kah- deksan kirjoitetut hyvän osaamisen kuvaukset ja päättöarvioinnin kriteerit tekevät suomalaisesta perusopetuksen arvioinnista hybridin. Arviointi ei ole enää yksiselitteisen suhteellista, mutta se ei myöskään ole kriteeriperusteista. Kun muille arvo- sanoille kuin päättöarvosanalle kahdeksan ei ole määritely valtakunnallisia kriteereitä, joudutaan muiden päättöarvosanojen kriteerit laatimaan tavalla tai toisella paikallisesti. Suhteellinen arvi- ointi säilyy niin kauan, kun valtakunnallisesti mää- riteltyjä päättöarvioinnin kriteereitä ei ole muille kuin yhdelle arvosanalle.⁵⁰

Andersonin ja Krathwohlin taksonomia tavoitteiden ja kriteereiden määrittelyssä

Arvioinnissa on kyse asetettujen tavoitteiden ja saavutettujen tulosten välisestä vertailusta,⁵¹ arvioitiinpa sitten tieto-, taito-, arvo- tai asenneta- voitteiden saavuttamista. Suomalaisessa opetus- suunnitelmaperinteessä arviointikriteerit ovat muodostuneet oppilaan osaamiskuvauksiksi, joissa on määritely tavoitteiden ja sisältöjen lisäksi niiden toteutumista arvioivat kriteerit. Kansainvälinen vertailu osoittaa, että ennalta määri- tellyt tiedot ja taidot ovat harvoin opetussuunni- telman perusteissa keskenään tasapainossa, sillä yleensä kansallisissa perusteasiakirjoissa korostuu jompikumpi.⁵²

Tavoitteiden, niistä johdettujen arvioinnin koh- teiden ja arviointikriteereiden yhtenevyys on pyritty varmistamaan *Perusopetuksen opetussuun- nitelman perusteissa* (2014) siten, että oppiaine- kohtaiset osiot perustuvat Benjamin Bloomin (1956) taksonomian pohjalta laadittuun Anderso- nin ja Krathwohlin muunnelmaan. Erona Bloomin yksiulotteiseen taksonomiaan oli, että Andersonin ja Krathwohlin luokittelumalli muodostuu hierark- kisesta kaksiulotteisesta luokittelujärjestelmästä. Taksonomiataulun ulottuvuudet muodostuvat

48. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* 2004, 60.

49. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* 2014, 60.

50. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* 2004; *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* 2014.

51. Egon D. Guba & Yvonna S. Lincoln, *Fourth Generation Evaluation*. Sage 1989, 22–26.

52. Erja Vitikka & Elisa Hurmerinta, *Kansainväliset opetussuunnitelmasuuntauokset*. Raportit ja selvitykset 2011:4. Opetushallitus 2011, 63.

kognitiivisten prosessien ja tiedon ulottuvuuksista, kun Bloom oli omassa taksonomiassaan keskittynyt kuvaamaan osaamista yksilolotteisesti.⁵³ Anderson ja Krathwohl nimesivät oman luokittelumallinsa taksonomiatauluksi, joka muodostuu hierarkkisesta kaksilotteisesta luokittelujärjestelmästä. Taksonomiataulun ulottuvuudet muodostuvat kognitiivisten prosessien ja tiedon ulottuvuuksista.

Andersonin ja Krathwohlin kognitiiviseen prosessiin liittyvien eri tietojen, taitojen tai osaamisalueiden luokittelussa käytetään taksonomiataulun sisältämiä verbejä, kuten muistaa, ymmärtää, soveltaa, analysoida, arvioida ja luoda. Taksonomiataulun verbit ovat sellaisia, että niiden saavuttaminen on arvioitavissa. Muistamista edeltää tunnistaminen. Ymmärtämiseen liittyviä kognitiivisia prosesseja ovat tulkitseminen, havainnollistaminen, luokittelu, päättelu, vertaileminen ja selittäminen. Soveltaminen edellyttää ongelmaratkaisua ja tiedon soveltamista käytäntöön. Analysointiin kuuluu tiedon järjestely ja uudelleen liittäminen, arviointiin taas asian tarkistaminen ja asioiden kriittinen tarkastelu. Luomiseen liittyviä kognitiivisten tiedon prosesseja ovat kehittäminen, tuottaminen tai jonkin jo olemassa olevan asian uudenlainen tarkastelu.⁵⁴

Taksonomiassa käytettyjen substantiivien, kuten faktatieto, käsitetieto, menetelmätieto ja metakognitiivinen tieto, avulla voidaan taas määritellä tiedon luonnetta.⁵⁵ Fakta- ja käsitetieto vastaavat usein kysymykseen ”mitä”, menetelmätieto taas kysymykseen ”miten”. Metakognitiivinen tieto edellyttää henkilön oman toiminnan, tietojen ja ajattelun arviointia.⁵⁶ Taksonomiataulussa kognitiivisten prosessin ulottuvuus muuttuu vaativammaksi, kun siirrytään tasolta toiselle esimerkiksi ymmärtämisestä soveltamiseen. Vastaavasti käsite- tai menetelmätieto ovat tiedon ulottuvuutena vaativampia kuin faktatieto.

Vaikka alun perin Andersonin ja Krathwohlin taksonominen ajattelu luotiin yhteiskuntatieteel-

lisen osaamisen luokittelumiseksi, taksonomiataulun avulla on mahdollista luokitella minkä tahansa oppiaineen tai oppiainekokonaisuuden tavoitteita.⁵⁷ Tämän artikkelin toiseen tutkimuskysymykseen voi tiivistetysti todeta, että *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden* (2014) oppiainekohtaisissa osuuksissa on nähtävissä suora yhteys Andersonin ja Krathwohlin taksonomiaajatteluun. Esimerkiksi historian tavoitteet, arvioinnin kohteet ja päättöarvioinnin kriteerit on määritely yhdenmukaisesti Andersonin ja Krathwohlin taksonomian mukaisia verbejä käyttäen.⁵⁸

Taulukossa 1 ja taulukossa 2 on esitetty, miten *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa* (2014) vuosiluokkien 5–9 historian opettamiselle asetetut tavoitteet ja niistä johdetut hyvän osaamisen kuvaukset ja päättöarvioinnin kriteerit arvosanalle kahdeksan ovat sovellettavissa Andersonin ja Krathwohlin taksonomiatauluun. Taulukoiden avulla vastataan toiseen tutkimuskysymykseen ja annetaan siihen havainnollistavia esimerkkejä. Taulukoissa 1 ja 2 on muutettu historian oppimisen tavoitteet (T2–T12) oppilaan tavoitteiksi, jolloin kyse on siitä, mitä tavoitteita oppilaan osaamiselle on asetettu ja minkälaisia tiedon ja kognitiivisten prosessien ulottuvuuksia oppilaan oletetaan osaavan perusopetuksen 6. vuosiluokan ja koko perusopetuksen oppimäärän päättyessä. Taulukosta 1 ilmenee myös, missä määrin oppilaan tulee hallita kyseistä tavoitetta, jotta hänen osaamisensa vastaa hyvää osaamista perusopetuksen 6. vuosiluokan päättyessä. Taulukosta 2 on nähtävissä, miten oppilaan tulee hallita historian oppiaineessa asetettuja tavoitteita, jotta hänen osaamistasonsa vastaisi arvosanaa kahdeksan perusopetuksen päättövaiheessa. Taulukoihin 1 ja 2 ei ole merkitty historian arvo- ja asennetavoitteita (T1), koska niitä ei oteta huomioon osaamisen arvioinnissa.

Taulukosta 1 on nähtävissä historian tavoitteiden muuttuminen sitä vaativammiksi, mitä pidemmälle perusopetuksen historian opiskelussa

53. Benjamin Bloom et al., *Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. Handbook I, cognitive domain*. McKay 1956; Anderson et al. 2001.

54. Anderson et al. 2001, 77–85.

55. Anderson et al. 2001, 36.

56. Anderson et al. 2001, 29, 52–53, 55–56, 61.

57. Anderson et al. 2001, 17–18.

58. Anderson et al. 2001, 34–36, 247, 257; Pirkko Kärnä & Maija Aksela, Mitä oppimistulosten taustalla? Teoksessa Anu Räisänen (toim.) *Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt*. Raportit ja selvitykset 2013:3. Opetushallitus 2013, 123.

Taulukko 1.

Perusopetuksen vuosiluokkien 5–6 oppilaille asetetut tavoitteet ja hyvän osaamisen kuvaukset 6.vuosiluokan päättyessä historiassa. Merkinnällä T/A tarkoitetaan vuosiluokille 5–6 asetettua tavoitetta ja T/H viittaa kyseistä tavoitetta vastaavaan hyvän osaamisen kuvaukseen vuosiluokan 6. päätteeksi.

Tiedon ulottuvuus	Kognitiivisen prosessin ulottuvuus					
	Muistaa	Ymmärtää	Soveltaa	Analysoida	Arvioida	Luoda
Faktatieto	<p>T2/A: Tunnistaa erilaisia historian lähteitä.</p> <p>T2/H: Osaa ohjatusti etsiä historiatietoa erilaisista tietolähteistä.</p>	<p>T9/A: Esittää muutoksille syitä.</p> <p>T9/H: Kuvaillee pääpiirteissään joidenkin historian ilmiöiden syy- ja seuraussuhteita.</p>				
Käsitetieto	<p>T3/A: Havaitsee historiatiedon tulkinnallisuuden.</p> <p>T3/H: Erottaa toisistaan faktan ja tulkinnan.</p> <p>T7/A: Tunnistaa muutoksia oman perheen tai yhteisön historiassa sekä ymmärtämään, miten samat muutokset ovat voineet tarkoittaa eri asioita eri ihmisille.</p> <p>T7/H: Kuvaa muutoksia ja kertoo, miksi muutos ei ole sama kuin edistys, kuvaa joidenkin esimerkkien avulla, miten muutos ei ole merkinnyt samaa eri ihmisten ja ryhmien näkökulmasta.</p>		<p>T11/A: Selittää ihmisen toimintaa.</p> <p>T11/H: Esittää käsiteltävästä asiasta kertomuksen siten, että hän selittää tapahtuman tai ilmiön eri toimijoiden kannalta.</p>			
Menetelmätieto	<p>T4/A: Ymmärtää erilaisia tapoja jakaa historia aikakausiin sekä käyttämään niihin liittyviä historiallisia käsitteitä.</p> <p>T4/H: Tunnistaa keskeiset historiaan liittyvät ajan jäsentämisuodot ja osaa antaa esimerkkejä eri aikojen yhteiskunnille ja aikakausille ominaisista piirteistä.</p> <p>T8/A: Hahmottaa jatkuvuuksia historiassa.</p> <p>T8/H: Antaa esimerkkejä ilmiöiden jatkuvuudesta eri aikakaudesta toiseen.</p>	<p>T5/A: Ymmärtää ihmisen toiminnan motiiveja.</p> <p>T5/H: Eläytyy menneen ajan ihmisen asemaan ja nimeämään tämän toiminnan motiiveja.</p> <p>T6/A: Hahmottaa erilaisia syitä ja seurauksia historian tapahtumille ja ilmiöille.</p> <p>T6/H: Tunnistaa ja osaa antaa esimerkkejä historian ilmiöiden syy- ja seuraussuhteista.</p>	<p>T10/A: Selittää miten tulkinnat saattavat muuttua uusien lähteiden tai tarkastelutapojen myötä.</p> <p>T10/H: Selittää joidenkin esimerkkien avulla, miksi sama tapahtuma tai ilmiö voidaan tulkita eri tavoin.</p>			
Meta-kognitiivinen tieto						

Taulukko 2.

Perusopetuksen vuosiluokkien 7–9 oppilaalle asetetut tavoitteet ja päättöarvioinnin kriteerit historiassa. Taulukossa merkintä T/Y viittaa vuosiluokkien 7–9 tavoitteeseen ja T/K8 viittaa tavoitteesta johdettuun päättöarvioinnin kriteeriin arvosanalle kahdeksan.

Tiedon ulottuvuus	Kognitiivisen prosessin ulottuvuus					
	Muis- taa	Ymmärtää	Soveltaa	Analysoida	Arvioida	Luoda
Faktatieto		<p>T3/Y: Ymmärtää, että historiallista tietoa voidaan tulkita eri tavoin.</p> <p>T3/ K8: Osaa lukea ja tulkita erilaisia lähteitä.</p>	<p>T2/Y: Hankkii historiallista tietoa eri lähteistä.</p> <p>T2/ K8: Osaa etsiä tietoa eri lähteistä.</p>		<p>T2/Y: Arvioi hankkimansa tiedon luotettavuutta.</p> <p>T2/ K8: Havaitsee eri lähteiden luotettavuudessa eroja.</p>	
Käsitetieto		<p>T4/Y: Ymmärtää historiallista aikaa ja siihen liittyviä käsitteitä.</p> <p>T4/K8: Osaa sijoittaa opiskelemaansa asiat ajallisiin yhteyksiinsä ja niiden avulla aikajärjestykseen.</p> <p>T9/Y: Selittää ihmisen toiminnan tarkoituksellisuutta.</p> <p>T9/K8: Osaa osaa kuvailla ihmisen toiminnan tarkoituksellisuutta.</p>			<p>T6/Y: Arvioi erilaisia syitä historiallisille tapahtumille ja ilmiöille.</p> <p>T6/K8: Osaa erotella historiallisia tapahtumia tai ilmiöitä selittävät tekijät vähemmän tärkeistä.</p>	
Menetelmä-tieto		<p>T5/Y: Ymmärtää ihmisen toimintaan ja päätöksentekoon vaikuttaneita tekijöitä erilaisissa historiallisissa tilanteissa.</p> <p>T5/K8: Pystyy asettautumaan menneen ajan ihmisen asemaan ja kuvailemaan tämän toiminnan motiiveja.</p>	<p>T8/Y: Tekee tulkintoja.</p> <p>T8/K8: Osaa muodostaa historian tapahtumista ja ilmiöistä omia perusteltuja tulkintoja.</p>	<p>T7/Y: Analysoi analyysoimaan historiallista muutosta ja jatkuvuutta.</p> <p>T7/K8: Osaa selittää, miksi joillain elämäntilanteilla toimittiin ennen samoin tai toisin kuin nykyään.</p>	<p>T10/Y: Selittää, miksi historiallista tietoa voidaan tulkita ja käyttää eri tavoin eri tilanteissa. Arvioi kriittisesti tulkintojen luotettavuutta.</p> <p>T10/K8: Osaa arvioida historian tapahtumista tai ilmiöistä tehtyjen tulkintojen luotettavuutta.</p>	
Metakognitiivinen tieto			<p>T11/Y: Käyttää erilaisia lähteitä ja vertailee niitä. Muodostaa oman perustellun tulkinansa eri lähteiden ja siitä tehdyn tulkinnan perusteella.</p> <p>T11/K8: Osaa vastata menneisyyttä koskeviin kysymyksiin käyttämällä eri lähteistä saamaansa informaatiota.</p>		<p>T 12/Y: Arvioi tulevaisuuden vaihtoehtoja oman historiatietämyksensä avulla.</p> <p>T12/K8: Osaa kuvailla, miten menneisyyden tulkinnoilla perustellaan tulevaisuuden valintoja</p>	

edetään. Vaikka vuosiluokkien 5–6 historian opetuksen tavoitteet edellyttävät pääsääntöisesti fakta- tai käsitetiedon muistamista tai ymmärtämistä (T2, T3, T7 ja T9), alaluokilla vaaditaan myös näiden tietojen soveltamista (T11) ja menetelmätiedon, kuten historiallisen empatian (T5) sekä syy- ja seuraussuhteiden (T6) ymmärtämistä. Taksonomiataulun mukaan vuosiluokkien 5–6 vaativin tavoite, *oppilas osaa selittää, miten tulkinnat saattavat muuttua uusien lähteiden tarkastelutapojen myötä* (T10), edellyttää oppilaalta menetelmätiedon soveltamista.

Perusopetuksen 6. vuosiluokan oppilaalta odotetaan, että hän osaa etsiä historiatietoa erilaisia lähteitä käyttäen, tunnistaa, kuvailee ja antaa esimerkkejä historiallisten ilmiöiden syy-seuraussuhteista, tunnistaa historiaan liittyvät ajan jäsentämissuodot ja antaa esimerkkejä ilmiöiden jatkuvuudesta eri aikakaudesta toiseen siirryttäessä. Historian oppimäärän päättyessä oppilaan odotetaan edellisten lisäksi pystyvän asettumaan menneen ajan ihmisen asemaan ja kuvailemaan tämän motiiveja, selittävän tapahtumaa tai ilmiötä eri toimijoiden kannalta, arvioivan historiasta tehtyjen tulkintojen luotettavuutta kriittisesti sekä kuvailevan, miten menneisyyden tulkintoilla voidaan perustella tulevaisuuden valintoja.⁵⁹

Taulukosta 2 ilmenee, että vuosiluokkien 7–9 historian tavoitteista suurin osa edellyttää oppilaalta käsite- ja menetelmätiedon ymmärtämistä (T4, T5, T8, T9), soveltamista (T8, T10) ja arviointia (T6, T10). Vaativimmat tavoitteet, joissa oppilaalta edellytetään metakognitiivisen tiedon soveltamista ja arvioimista ovat seuraavat: *oppilas osaa käyttää erilaisia lähteitä, vertailla niitä sekä muodostaa oman perustellun tulkintansa eri lähteiden ja siitä tehdyn tulkinnan perusteella* (T11) sekä *oppilas arvioi tulevaisuuden vaihtoehtoja oman historiantietämyksensä avulla* (T12). Historiassa ei edellytetä lainkaan koko perusopetuksen aikana vaativinta kognitiivisen prosessin ulottuvuutta eli tiedon luomista.

Suurin osa vuosiluokkien 7–9 historian tavoitteista on taitotavoitteita, joissa edellytetään historian tulkintataitoja (T3, T8), tiedonhankintataitoja

(T2), tiedon luotettavuuden arviointitaitoja (T2, T6, T10 ja T12), tiedon soveltamistaitoja (T2, T8 ja T11), eläytymistaitoja ja historiallista empatiaa (T5) sekä erilaisia ongelmaratkaisutaitoja (T11, T12). Eri puolilla maailmaa on 2000-luvulla alettu korostaa historian kouluopetuksen tehtävänä oppilaan historiallisen ajattelun kehittämistä. Esimerkiksi kanadalaisessa tutkimushankkeessa historialliseen ajatteluun on määritelty kuuluvan historiallinen merkittävyys, ensikäden lähteiden käyttäminen, identiteetti, muutos ja jatkuvuus, syiden ja seurausten analysointi, historiallisen ja eettisen näkökulman ottaminen historian tulkintoihin.⁶⁰ Historiallisessa ajattelussa yhdistyvät historiallinen perspektiivi ja historian menetelmät.⁶¹ Kun analysoidaan vuonna 2014 uudistettuja historian opetuksen tavoitteita, niistä nousevat esiin kaikki edellä mainitut historiallisen ajattelun osa-alueet.

Taulukoista 1 ja 2 käy ilmi useita historian tavoitteisiin ja niiden arviointiin liittyviä asioita, jotka vastaavat myös kolmanteen tutkimuskysymykseen siitä, miten taksonomiataulua voidaan käyttää historian tavoitteiden arvioinnissa: 1) Opetussuunnitelmaperusteissa määritellyt tavoitteet ovat vaatimustasoltaan kumulatiivisia, 2) suurin osa historian oppiaineen tavoitteista on taitotavoitteita, 3) lähes kaikki historian taitotavoitteet liittyvät historiallisen ajattelun taitoihin, 4) suurin osa hyvän osaamisen kuvauksista ja päättöarvioinnin kriteereistä on aiempia perusteita systemaattisemmin johdettu oppiaineen tavoitteista ja 5) hyvän osaamisen kuvaukset sekä päättöarvioinnin kriteerit kuvaavat aiottua lopputulosta, kuten summatiivisen osaamisen arvioinnin tuleekin kuvata.

Soveltamalla Andersonin ja Krathwohlin taksonomiataulua historian oppiaineen tavoitteisiin, kuten taulukoissa 1 ja 2 on tehty, tulee näkyväksi, että historian oppiaineen tavoitteet vuosiluokille 5–6 ja 7–9 muodostavat selvän jatkumon alaluokilta yläluokille siirryttäessä. Vuosiluokkien 5–6 ja 7–9 tavoitteet ovat sekä tiedon ulottuvuuden että kognitiivisen prosessin ulottuvuuden näkökulmista kumulatiivisia, sillä alaluokkien tavoitteissa edellytetään vaatimattomampia tiedon ja kognitii-

59. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 259, 421.

60. Jukka Rantala, Kanadassa opetetaan historiallista ajattelua. *Kasvatus & Aika* 5:2 (2011), 116.

61. Catherine Duquette. Consciousness and Thinking. Teoksessa Kadriye Erican & Peter Seixas (toim.) *New Directions in assessing historical thinking*. Routledge 2015, 52.

visten prosessien hallintaa kuin yläluokkien tavoitteissa. Taksonomiataulun käyttö historian tavoitteiden määrittelyssä auttaa esimerkiksi opettajia näkemään selvästi tavoitteiden taitopainotteisuuden. Aiemmissä opetussuunnitelmanperusteissa historian taitotavoitteet ovat jääneet historian sisältöjä korostavien tietotavoitteiden varjoon.

Pohdinta

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) on laadittu kuvaus vain hyvälle osaamiselle eli arvosanalle kahdeksan 6. vuosiluokan päättyessä ja päättöarvioinnin kriteerit arvosanalle kahdeksan. Muille arvosanoille ei ole määritelty valtakunnallisesti yhtenäisiä kuvauksia tai kriteereitä. Useiden eri oppiaineiden oppimistulosten arvioinnit ja tutkimukset ovat osoittaneet, että päättöarvioinnin kriteerit arvosanalle kahdeksan eivät ole toimineet sellaisena arvioinnin perusteena, joiden avulla voidaan antaa yhdenvertaisesti eri oppiaineiden päättöarvosanoja.

Sekä historiassa että yhteiskuntaopissa on havaittu, etteivät arvosanat edusta oppilaiden osoittamaa osaamista luotettavasti tai yhdenmuukaisesti. Kouluissa, jotka suoriutuivat arviointitehtävistä keskimääräistä paremmin, oppilaat saivat osaamistasoonsa nähden heikompia arvosanoja ja päinvastoin.⁶² Kun päättöarvioinnin kriteerit on määritelty vain yhdelle arvosanalle, Andersonin ja Krathwohlin taksonomiataulu saattaisi toimia hyödyllisenä työvälineenä, mikäli muille arvosanoille kuin arvosanalle kahdeksan määriteltäisiin tulevaisuudessa osaamiskuvauksia tai päättöarvioinnin kriteereitä. Seuraavassa on kuvattu esimerkinomaisesti, miten taksonomiataulun avulla voitaisiin kuvata myös muiden arvosanojen (4–7 ja 9–10) kuvauksia ja kriteereitä. Historian tavoitetta *osaa tehdä tulkintoja* (T8) vastaa seuraava päättöarvioinnin kriteeri arvosanalle kahdeksan: *oppilas osaa muodostaa historian tapahtumista ja ilmiöistä omia perusteltuja tulkintoja*.

Kuten taulukoissa 1 ja 2 on esitetty, oppiaineen tavoite ja sitä vastaava hyvän osaamisen kuvaus arvosanalle kahdeksan tai päättöarvioinnin kriteeri edellyttävät oppilaalta menetelmätiedon soveltamista. Tällöin alle kahdeksan jäävien päättöarvosanojen kriteereiden tulisi kuvata osaamista, jossa oppilas muistaisi ja ymmärtäisi menetelmätietoa, mutta ei vielä osaisi soveltaa sitä. Esimerkiksi oppilas ymmärtäisi, että historian tapahtumista ja ilmiöistä tehdään tulkintoja, mutta hän ei kykenisi vielä tekemään perusteltuja tulkintoja niistä. Vastaavasti kiitettävän ja erinomaisen päättöarvosanan kriteerit voitaisiin kuvata siten, että oppilas osaa analysoida tai jopa arvioida omien tulkintojensa oikeellisuutta. Selasta osaamista, joka joko jää alle päättöarvosanan kahdeksan tai ylittää sen, kuvataan sellaisilla määreillä kuten vähemmän tai pääsääntöisesti, jolloin opettaja tulee jälleen suhteuttaneeksi osaamistason helposti omaan oppilasjoukkoonsa. Päättöarvosanan kahdeksan alle jäävän ja yli menevän osaamisen kuvaaminen ei liioin ratkaise sitä ongelmaa, että muut päättöarvosanat suhteutetaan kahdeksikon kriteereihin.

Perusopetuksen päättöarvioinnin valtakunnallista vertailtavuutta haastaa tulevaisuudessa myös uutena elementtinä tulleet laaja-alaisen osaamisen kokonaisuudet, jotka arvioidaan osana eri oppiaineiden arviointia. Käytännössä tämä tarkoittaa, että opetuksen järjestäjät, koulut ja opettajat päättävät ne laaja-alaisen osaamisen alueet, joita esimerkiksi historian opetuksessa painotetaan paikallisesti sekä sen, miten kyseistä laaja-alaista osaamista arvioidaan osana oppiaineen arviointia. Näyttää siltä, että Suomen lisäksi myös esimerkiksi Saksassa on pyritty löytämään keinoja, joilla voitaisiin arvioida historiallista ajattelua osana geneeristen taitojen arviointia.⁶³ Yksi ratkaisuvaihtoehto voisi olla, että historiallisen ajattelun arviointi, sisältyisi ajattelun taitojen (L1) arviointiin tai monilukutaidon (L3) arviointiin.

62. Ks. esim. Jorma Kuusela, *Temaattisia näkökulmia perusopetuksen tasa-arvoon*. Oppimistulosten arviointi 6/2006. Opetushallitus 2006; Najat Ouakrim-Soivio, *Toimivatko päättöarvioinnin kriteerit? Oppilaiden saamat arvosanat ja Opetushallituksen oppimistulosten seuranta-arviointi koulujen välisten osaamiserojen mittareina*. Raportit ja selvitykset 2013:9. Opetushallitus 2013; Anna-Mari Summanen, *Terveystiedon oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013*. Koulutuksen seurantaraportit 2014:1. Opetushallitus 2014; Leena Mattila & Juhani Rautapuro, *Hyödyllinen pakkolasku. Matematiikan oppimistulokset peruskoulun päättövaiheessa 2012*. Koulutuksen seurantaraportit 2013:3. Opetushallitus 2013.

63. Andreas Körber & Johannes Meyer-Hamme, *Measuring Thinking and Comptency*. Teoksessa Kadriye Erican & Peter Seixas (toim.) *New Directions in assessing historical thinking*. Routledge 2015, 92.

Körberin ja Meyer-Hammen mukaan historiallisen ajattelun arviointi edellyttää tarkasti räätälöityä mallia, josta ilmenee, kuinka syvälliset oppilaan historiallisen ajattelun taidot ovat.⁶⁴ Andersonin ja Krathwohlin taksonomiataulu saattaisi tarjota ratkaisun, sillä taitojen arvioimiseksi tarvitaan yhteistä teoreettista viitekehystä, johon taitotavoitteet ja niiden arviointi kiinnittyvät.⁶⁵ Mikäli kyseistä taksonomista ajattelumallia haluttaisiin käyttää esimerkiksi laaja-alaisen osaamisen arvioinnissa, se edellyttäisi valtakunnallisesti yhdenmukaisia ohjeita siitä, miten laaja-alaista osaamista tarkasteltaisiin suhteessa eri oppiaineiden tavoitteisiin ja miten tiedon ja kognitiivisten prosessien ulottuvuutta sovellettaisiin päättöarvioinnin kriteereihin.

Samalla tavalla, kuin Andersonin ja Krathwohlin taksonominen ajattelumalli konkretisoi opettajalle oppimiselle ja osaamiselle asetettujen tavoitteiden saavuttamista, taksonomia saattaisi auttaa myös oppilasta hahmottamaan, miten hän on edistynyt oppimisprosessille asetetuissa tavoitteissa. Mikäli itse- ja vertaisarviointit laadittaisiin Andersonin ja Krathwohlin taksonomiataulua käyttäen, niiden avulla voitaisiin ohjata oppilasta arvioimaan sekä omien että muiden tietojen ja taitojen kehittymistä. Taksonomian käyttö laajenisi koko oppimisprosessin aikana tapahtuvaan arviointiin, jonka pohjalta osaamisen arviointia myös summattaisiin yhteen.

Uudistettujen perusopetuksen opetussuunnitelmaperusteiden myötä eri oppiaineissa, kuten historiassa, on tietotavoitteista siirrytty selvästi taitotavoitteisiin. Vaikka taitoja voidaan arvioida suhteessa asetettuihin tavoitteisiin siinä missä tietojakin, tämä edellyttää opettajalta erityistä arviointiosaamista. Historian taitojen arviointi edellyttää opettajilta opetussuunnitelman hengen mukaista tietoa taitojen arvioinnista, taitojen arviointiin sopivien menetelmien käytöstä ja opetussuunnitelman mukaiseen arviointiajatteluun perehtymistä.⁶⁶

Kouluissa arviointityötä tekevät opettajat ovat arviointiajattelussaan ja -toiminnassaan erilaisissa

ammattillisen kasvun vaiheissa.⁶⁷ Työelämässä jo olevien opettajien lisäksi opettajaksi opiskellevien ja oppimateriaalin tekijöiden tulisi saada perus- ja täydennyskoulutusta paitsi taitojen opettamisesta, myös niiden arvioinnista. Jo tieto siitä, että oppiainekohtaiset tavoitteet, niistä johdetut osaamiskuvaukset sekä päättöarvioinnin kriteerit perustuvat Andersonin ja Krathwohlin taksonomiatauluun, auttaisi opettajia ymmärtämään ja käyttämään kyseistä ajattelumallia nykyistä paremmin esimerkiksi taitojen arvioinnissa.

Tutkimus on kirjoitettu osana Suomen Akatemian rahoittamaa konsortiota ”Kohti tiedonalakohtaista ajattelua lukiossa: Historian tekstitaitojen hallinta, oppiminen ja arviointi”, projektinumerot 294491 ja 294490.

Abstract: The objectives and the content of history in National Core Curriculum change – how about the evaluation?

History as a school subject, along with its objectives and content, has changed over the decades. Instead of teaching and learning facts and detailed knowledge, the renewed National Core Curricula (2004; 2014) have stressed the importance of different skills, also in history. In this article, changes in the norms that give instructions for summative evaluation are analysed and investigated. The theoretical framework of this article is based on Andersons' and Krathwhol's taxonomy (2001). The new skill-based objectives for history are applied in practice by using a two dimensional taxonomy. It can be justified because the objectives and evaluation norms of different subjects defined in the National Core Curriculum (2014) are based on Andersons' and Krathwhol's taxonomy. At the end of the paper, how skill-based objectives should reflect on evaluation and how this change should be taken into the consideration in teaching and learning history are discussed.

Keywords: evaluation, skill-based objectives, history, history teaching, taxonomy

64. Körber & Meyer-Hamme 2015, 92–93.

65. Stephen Lazer, Assessment in NEAP US History. Teoksessa Kadriye Erican & Peter Seixas (toim.) *New Directions in assessing historical thinking*. Routledge 2015, 146–147.

66. Duquette 2015, 61.

67. Andy Hargreaves, Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and teaching. History and Practices* 6:2 (2000), 151–182.



Arja Virta, Marjaana Puurtinen
ja Kalle Pihlainen

Monitieteinen näkökulma historian asiantuntijuuteen

Historiatieteen parissa työskentelee tuhansittain alan asiantuntijoita, mutta kokonaisvaltainen näkemys historian asiantuntijuudesta on kuitenkin puuttunut. Tässä artikkelissa pohdimme aihetta asiantuntijuuden tutkimuksen, historia-teorian ja historian didaktiikan näkökulmista. Esitämme, että historian asiantuntijuuden määrittely ja samalla yliopisto-opiskelijoiden koulutuksen kehittäminen hyötyvät eri tieteenalojen näkemyksiä yhdistävästä lähestymistavasta.

Historia-aineiden yliopisto-oppimisen ja -opetuksen tavoitteena on opiskelijan kehittyminen oman alansa ammattilaiseksi. Tämän prosessin kriittisiin vaiheisiin kuuluu esimerkiksi tutkimuksellisten valmiuksien omaksuminen, mikä voi tuottaa vaikeuksia monille opinnäytetöitään tekeville opiskelijoille. Näitä eri tieteenaloille tyypillisiä ja spesifejä käytänteitä on kuitenkin usein hankala tunnistaa ja tehdä näkyviksi. Siksi niitä on myös vaikea välittää edelleen opetuksessa. Historian yliopisto-opetuksen näkökulmasta haasteena onkin se, että osa historiatieteen ominaispiirteistä on edelleen niin sanottua hiljaista tietoa.¹

Tämän hiljaisen tiedon avaaminen ja jäsentäminen voi myötävaikuttaa historian yliopistopedagogiikan kehittämiseen. Sen vuoksi tarkastelemme ammattimaista historiatieteen parissa

työskentelyä *historian asiantuntijuuden* käsitteistön avulla. Vaikka historiatieteen piirissä on keskusteltu tämän tieteenalan ja historiallisen ajattelun erityispiirteistä ja vaikka asiantuntijuuteen liitettäviä yksilöiden kognitiivisia valmiuksia on yleisemmin pohdittu muilla tieteenaloilla, näitä kaikkia on käsitelty harvoin rinnakkain. Tässä artikkelissa pyrimme vastaamaan tähän puutteeseen tarkastelemalla historian asiantuntijuutta psykologisesti orientoituneen *asiantuntijuuden tutkimuksen*, *historiateorian* ja *historian didaktiikan* näkökulmista. Ne vastaavat kaikki toisiaan täydentäen kysymykseen siitä, miten historian asiantuntija ajattelee ja toimii.

Psykologian ja kasvatuspsykologian aloilla tehtävä asiantuntijuustutkimus keskittyy asiantuntijan kognitioon ja erityisesti siihen, mikä erottaa asiantuntijan ajattelun ja toiminnan aloittelijan ajattelusta ja toiminnasta. Historian alaan liittyvää asiantuntijuustutkimusta on kuitenkin toistaiseksi tehty erittäin vähän. Jotta ilmiötä voitaisiin lähestyä tukevammalta pohjalta, keskustelussa kannattaa huomioida myös alan sisäinen reflektointi historian luonteesta. Historiateoreettisten keskustelujen, joissa tosin yleensä puhutaan ”historioitsijasta” eikä ”asiantuntijasta”, käytännön sovelluksia esimerkiksi yliopisto-opetuksen kehittämiseen rajoittaa kuitenkin empirian vähyyys. Sen sijaan historian didaktisen tutkimuksen puolella on käsitelty historiallisen ajattelun ja erilaisten niin sanottujen historiataitojen kehittämistä empiiristen tutkimusten ja myös käytännön kokeilujen keinoin. Sen vuoksi tässä artikkelissa käytetään rinnakkain ilmauksia historian didaktiikka ja historian oppimisen ja opetuksen tutkimus.² Tulkintamme mukaan tällä toistaiseksi kouluikäisiin keskittyneellä tutkimusalalla olisi annettavaa myös historian yliopistopedagogiikan kehittämiseksi ja sitä kautta asiantuntijuuden kehittämisen tarkastelulle. Lisäksi tutkimuskenttä voisi hyötyä oppimisen tavoitteen, eli asiantuntijamaisen ajattelun ja toiminnan, aiempaa perusteellisemmasta ja analyttisemmästä pohdinnasta.

Professori **Arja Virta** työskentelee Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksella. Sähköposti: arja.virta@utu.fi.

KT **Marjaana Puurtinen** on tutkijatohtorina Turun ihmistieteiden tutkijakollegiumissa ja Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksella. Sähköposti: marjaana.puurtinen@utu.fi.

Dosentti, FT **Kalle Pihlainen** työskentelee vanhempana tutkijana Tallinnan yliopiston humanistisessa tiedekunnassa. Sähköposti: kalle.pihlainen@tlu.ee

Tässä artikkelissa käsittelemme analyttisesti yllä esiteltyjä tutkimuskenttiä sekä niiden tutkimustraditioita. Pyrimme luomaan aiempaa kokonaisvaltaisemman kuvan historian asiantuntijasta, joka ajattelee taitavasti ja soveltaa taitojaan menneisyyden tutkimuksen parissa. Samalla pyrimme herättämään ajatuksia siitä, miten historianopiskelijoita voisi parhaiten tukea, kun he pyrkivät kehittämään omaa historian asiantuntijuuttaan.

Huomiomme kohdistuu erityisesti (historia) tieteellisen ajattelun erityispiirteisiin ja siihen, mitä historiantutkija työssään tekee. Näissä näkökulmissa kiteytyvät mielestämme ne historian asiantuntijuuden piirteet, joihin yliopisto-opetuksen tulisi kiinnittää aiempaa enemmän huomiota. Muut tärkeät teemat, kuten historian ammattilaisen työelämävalmiudet ja historiatiedon yhteiskunnallisen soveltamisen taidot, jätämme tarkastelun ulkopuolelle.

Asiantuntijuuden tutkimus

Viime vuosikymmeninä tehty asiantuntijuuden tutkimus on osoittanut käsitykset eri alojen, kuten esimerkiksi musiikin, urheilun, tai matematiikan, huippuosajien synnynnäisestä lahjakkuudesta tai heidän yleisestä korkeammasta älykkyydestään virheellisiksi. Synnynnäisten ominaisuuksien sijaan useiden vuosien mittaisella, tietoisella ja suorituksen parantamiseen tähtäävällä harjoittelulla ajatellaan nykyisin olevan suuri merkitys asiantuntijuuden saavuttamisessa. Asiantuntijaksi siis harjaannutaan, ei synnytä.³ Tästä näkökulmasta on helppo myös ymmärtää, miksi asiantuntijalta edellytetään eri aloilla erilaisia taitoja.⁴ Yksityiskohtaisemmat näkemykset siitä, mitä ”asian-

tuntijuus” tarkkaan ottaen on, vaihtelevat kuitenkin tällä tutkimuskentällä suuresti.

Asiantuntijuutta on tutkittu viimeisten parin vuosikymmenen aikana erityisesti kahdesta näkökulmasta. Ensimmäinen näkökulma on yleensä keskittynyt sellaisien alojen kuten shakin, musiikin tai urheilun huippuosajiin. Tällöin tutkimuksissa on pyritty selittämään, miten tietyt yksilöt pystyvät poikkeuksellisiin suorituksiin. Kaikissa ammateissa, kuten esimerkiksi historioitsijoiden kohdalla, ei kuitenkaan ole mahdollista eritellä huippuyksilöitä heidän (mitattavien) suoritustensa perusteella. Sen sijaan asiantuntijuus määrittyy esimerkiksi kokemuksen, yhteiskunnallisen aseman ja/tai koulutuksen kautta. Toinen tutkimuslinja onkin määritelty ”asiantuntijuuden” suhteellisenä erona vasta-alkajan ja taitavan, alaan perehtyneen osaajan välillä.⁵

Historian alaa on asiantuntijuustutkimuksen kentällä tarkasteltu toistaiseksi erittäin vähän. James Vossin ja Jennifer Wileyn katsaus vuodelta 2006 on tietävästi toistaiseksi kattavin esitys empiirisissä tutkimuksissa havaituista, historiatieteen asiantuntijan toimintaan liitettävistä piirteistä. Kirjoittajat listaavat näiksi piirteiksi tiedon hankkimisen, narratiivien rakentamisen ja analyysin sekä ongelmanratkaisun.⁶ Tätä listaa ei kuitenkaan voi pitää kovin kattavana, sillä katsauksessa keskityttiin lähinnä ammattilaisten ja aloittelijoiden työskentelyyn historiallisen lähdeaineiston parissa. Tällöin yllä mainitut, aineiston tulkintaan liittyvät taidot luonnollisesti korostuvat. Lisäksi, kuten kirjoittajat itsekin toteavat, katsaus ei yllä kuvaamaan sitä, *miten* historioitsija voi toimia siten kuin hän toimii. Tutkimuksissa on kuitenkin

1. Ks. Arlene Díaz, Joan Middledorf, David Pace, & Leah Shopkow, The History Learning Project. A Department ”Decodes” Its Students. *Journal of American History* 94 (2008), 1211–1224.

2. Tässä artikkelissa keskitytään historian didaktiikkaan tutkimusalueena, ei niinkään sen käytäntöön. Historian didaktiikka on Pohjoismaissa ja mm. saksalaisella kielialueella käytetty käsite. Englanninkielisessä kirjallisuudessa sitä käytetään harvoin ja sitä vastaa usein esimerkiksi termi *history education*.

3. K. Anders Ericsson, Ralf Th. Krampe & Clemens Tesch-Römer, The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance. *Psychological Review* 100 (1993), 363–406; Michelene T. H. Chi, Two Approaches to the Study of Experts’ Characteristics. Teoksessa K. Anders Ericsson, Neil Charness, Paul J. Feltovich & Robert R. Hoffman (toim.) *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. Cambridge University Press 2006, 21–30.

4. Chi 2006.

5. K. Anders Ericsson, An Introduction to The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance. Its Development, Organization, and Content. Teoksessa K. Anders Ericsson, Neil Charness, Paul J. Feltovich & Robert R. Hoffman (toim.) *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. Cambridge University Press 2006, 3–21; K. Anders Ericsson & Tyler J. Towne, Expertise. *Wiley Interdisciplinary Reviews. Cognitive Science* 1 (2010), 404–416.

6. James F. Voss & Jennifer Wiley, Expertise in History. Teoksessa K. Anders Ericsson, Neil Charness, Paul J. Feltovich & Robert R. Hoffman (toim.) *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. Cambridge University Press 2006, 569–586.

havaittu useita asiantuntijuuden yleispiirteitä. Nostamme tässä esiin kolme sellaista, joita ehdotamme tarkasteltavaksi lähemmin myös historian alalla, koska niillä voi olla annettavaa myös historian yliopisto-opetuksen kehittämiseksi.⁷

Ensinnäkin asiantuntijuustutkimuksen kentällä on laadittu erilaisia teorioita asiantuntijan alakohtaisen tiedon luonteesta sekä tiedon soveltamisen taidoista ja strategioista. Teorioiden avulla on pyritty kuvaamaan sitä, millä tavoin asiantuntijan tieto on organisoitunut (sekä määrällisesti että laadullisesti), ja miten asiantuntija pystyy tätä tietoaan hyödyntämään.⁸ Esimerkkinä tällaisista teorioista mainittakoon 1990-luvulla alun perin lääketieteen asiantuntijuutta kuvaamaan kehitetty ja empiirisiin tutkimuksiin nojautuva, sittemmin muillekin aloille sovellettu enkapsulaatioteoria.⁹ Yksinkertaistettuna teorian lähtökohta on, että niin muodollisista kuin epämuodollisistakin tiedonlähteistä saatava, ensin sirpaleinen informaatio alkaa vähitellen jäsentyä laajemmiksi kokonaisuuksiksi.¹⁰ Tietyät käsitteet muodostavat kokoavia ja toisiinsa kytköksissä olevia avainkäsitteitä. Tällaisen avainkäsitteen aktivoituminen mahdollistaa tehokkaan ja nopean päättelyn esimerkiksi ongelmanratkaisutehtävän aikana.¹¹ Teorian tarkoituksena on muun muassa selittää, miksi asiantuntija voi tehdä päätelmiä huomattavasti nopeammin kuin aloitteleva kollegansa, esittää merkityksellisiä kysymyksiä omasta alastaan ja ratkoa esittämiään ongelmia. Tämän tapaiset kognitiiviset teoriat tarjoavat siis Vossin ja Wileykin

peräänkuuluttamia selitysmalleja sille, miksi asiantuntija voi toimia niin eri tavoin kuin aloittelija. Historian asiantuntijuuden tutkimuksissa näitä teorioita on kuitenkin hyödynnetty harvoin, ja tutkimustulokset ovat jääneet asiantuntijan toimintaa kuvailevalle tasolle.¹² Yliopisto-opetukselle tällaisella teoretisoinnilla on merkitystä paitsi asiantuntijan toiminnan selittämässä myös siinä, millaisen kuvan oppimisesta teoriat tarjoavat. Kun tavoitteena on joustava, monitahoinen ja jatkuvasti muuntuva tietoperusta, opetuksen tulisi tukea tällaisen tavoitteen saavuttamista.

Toinen tutkimuskentällä korostettu asiantuntijuuden piirre on asiantuntijan itsesääätelytaito, eli kyky arvioida, reflektoida ja suunnitella omaa toimintaansa.¹³ Asiantuntijuuteen voidaan siis liittää myös taidot, joilla omaa asiantuntijuutta voidaan kehittää edelleen. Tällaiset reflektointitaidot ovat yhteydessä siihen, miten asiantuntijan tieto on organisoitunut. Yksi keskeinen ja yleinen asiantuntijuuden piirre, oman alan kannalta olennaisten tutkimuskysymysten asettaminen, edellyttäneekä riittävän joustavaa tietoperustaa että reflektointitaitoja.

Näitä molempia piirteitä voidaan pitää yliopistokoulutuksen tärkeimpinä tavoitteina, kun pyrkiä myksenä on tukea opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymistä. Tämän vuoksi olisikin tärkeää auttaa yliopisto-opiskelijaa kehittämään paitsi käsitteellistä ja sisällöllistä osaamistaan, myös reflektointitaitojaan. Tavoite voi kuulostaa itsestään selvältä, mutta sen saavuttaminen on opetuksen kannalta

7. Kattavan suomenkielisen katsauksen asiantuntijuustutkimuksesta ovat laatineet muun muassa Erno Lehtinen ja Tuire Palonen. Erno Lehtinen & Tuire Palonen, Asiantuntijaosaamisen luonne ja osaamisen tunnistamisen haasteet. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 13 (2011), 24–42.

8. 1990-luvulta asti yleistynyt, niin sanottu ”warming trend” kognitiotieteissä on nostanut tiedon rakentumisen ja erilaisten taitojen rinnalle yhtä tärkeänä asiantuntijuuden ja sen kehittymisen osatekijänä yksilön motivaation ja/tai kiinnostuksen (ks. esim. Alexander 2004). Tässä artikkelissa ei kuitenkaan käsitellä historian asiantuntijuuden motivaationaalisia aspektoja, mutta yliopisto-opetusta pohtiessa myös nämä tekijät on syytä ottaa huomioon. Patricia A. Alexander, A Model of Domain Learning, Reinterpreting Expertise as a Multidimensional, Multistage Process. Teoksessa David Yun Dai & Robert J. Sternberg (toim.) *Motivation, Emotion and Cognition. Integrative Perspectives on Intellectual Functioning and Development*. Lawrence Erlbaum Associates 2004, 273–298.

9. Henny P. A. Boshuizen & Henk G. Schmidt, The Role of Biomedical Knowledge in Clinical Reasoning by Experts, Intermediates and Novices. *Cognitive Science* 16 (1992), 153–184; Henny P. A. Boshuizen & Margje W. J. van de Wiel, Expertise Development through Schooling and Work. Teoksessa Allison Littlejohn & Anoush Margaryan (toim.) *Technology-Enhanced Professional Learning, Processes, Practices and Tools*. Routledge 2014, 71–84. Enkapsulaatioteorian soveltamisesta historian alan asiantuntijuuteen ks. Marjaana Puurtinen, Markus Nivala & Arja Virta, Visual Sources and Historical Thinking in Higher Education. *Nordidactica. Journal of Humanities and Social Science Education* (2015), 1–20.

10. Ks. myös Lehtinen & Palonen 2011.

11. Ks. Boshuizen & van de Wiel 2014, 74.

12. Ks. kuitenkin Puurtinen, Nivala & Virta 2015.

13. Chi 2006; Lehtinen & Palonen 2011.

äärimmäisen vaativaa. Edellyttäähän reflektointitaitojen kehittäminen aktiivisen oppijan aktiivista tukemista, motivationaalisten tekijöiden huomiointia sekä muita vastaavia, yliopisto-opetukselle vähemmän tyypillisiä elementtejä.

Yliopisto-opetuksen kannalta kolmas merkityksellinen asiantuntijuustutkimuksessa esiin nostettu piirre on asiantuntijuuden yhteisöllinen luonne. Vaikka asiantuntijuustutkimuksessa tyypillisesti tutkitaan yksilöiden kognitiivisia prosesseja, prosessien taustalla vaikuttaa aina tietty sosiaalinen ja kulttuurinen konteksti.¹⁴ Erilaisissa yhteiskuntajärjestelmissä tutkijoilla on hyvin erilaiset mahdollisuudet toimia alansa asiantuntijoina, ja myös tieteenalan muutos voi vaikuttaa siihen, miten asiantuntijuus määritetään. Tiedeyhteisö, jonka yliopisto-opiskelijat toivottavasti kokevat omaksi ammatillisen kasvun kehykseen, tarjoaa asiantuntijuudelle yhden merkittävän, vähitellen muuttuvan taustan. Historiatieteen sisäistä keskustelua tieteenalan ammattimaisista käytänteistä edustavat historiateoreettiset pohdinnat historiantutkimuksesta ja historiankirjoituksen luonteesta. Näitä käsitellään seuraavaksi.

Asiantuntijuus historiateoriassa

Kuten historiaa (siis historiantutkimusta ja historiankirjoitusta, *ei* menneisyyttä) yleisemmin tarkasteltaessa, niin myös historian asiantuntijuutta kartoittaessa on tärkeää ymmärtää, että historiatiede itsessään on historiallinen ilmiö. Niin itsestään selvältä kuin tämä ajatus vaikuttaakin, historian luonteen määrittelyissä esiintyy usein käsityksiä, joiden taustalla on intuitio historian luonnollisuudesta ja tietynasteisesta ongelmattomuudesta. Voimakkaimmat näistä intuitioista liittyvät tietämisen ja ymmärtämisen väliseen suhteeseen. Ne kiteytyvät usein ajatukseen, jonka mukaan tosiasioiden perusteellinen kartoittaminen riittää myös menneisyyden merkitykselliseen haltuunottoon. Monet samantapaiset intuitiot ja perityt oletukset kummittelevat historiaan ja historian asiantuntijuuteen liitetyissä käsityksissä. Siksi niiden esiintuominen on tässä yhteydessä tarpeen.

Yleisesti historiatieteen katsotaan nykyisessä muodossaan kehittyneen vasta 1800-luvulla; tämän näkemyksen mukaan nykyinen historiatiede on täysin erilainen menneisyystiedon laji kuin mitä ”historia” oli ennen kyseisen tieteellistymisprosessin alkua. Historiantutkimuksen erottuessa omana tieteenalanaan yleisemmästä menneisyyspuheesta, uskonnollisesta kirjallisuudesta, sanataiteesta, ja niin edelleen, myös niin sanotun spekulatiivisen historian ja historianfilosofian katsotaan nopeasti jääneen taka-alalle. Tänä päivänä tuollaiset käsitykset historian ”suunnasta”, ”kulusta” ja ”kehityksestä” eivät siis kuulu valtavirtatutkimuksen piiriin eikä historiaa myöskään useimmiten ymmärretä synonyyminä menneisyydelle. Historian tieteellistymisprosessin olennaisena osana on silti ollut eräänlaisen yhtenäisen tai universaalihistorian olettaminen.¹⁵ Ainoastaan tällaista yhtenäistä kertomusta vasten ovat ammattihistorioitsijat voineet rakentaa omia yksittäisiä tarinoitaan.

Samanaikaisesti, universaalihistorian oletuksesta johtuen, historioitsijan työ on ollut mahdollista nähdä menneisyyden kokonaiskuvan täydentämisenä. Näin ”historian” yhtenäinen kertomus helposti mielletään historioitsijan tutkimuskohdeksi niin tutkimusalan sisällä kuin yleisemminkin. Lisäksi, koska menneisyystiedon kartuttaminen on ollut keskiössä, myös tutkimuksen yleisempää metodologiaa on hahmotettu suhteellisen kevyesti. Huomio on keskittynyt ilmiöiden kontekstualisointiin ja materiaalin lähiluentaan. Toisin kuin monissa muissa tieteissä, historioitsijoiden on oletettu selviävän työstään pääasiassa arkiajattelun ja arkikielen keinoin.

Nykyisen historiateoreettisen keskustelun kannalta keskeisimmät oivallukset voidaan ajoittaa 1960-luvulle ja siitä eteenpäin. Näistä erityisen merkittäviksi ovat muodostuneet Louis O. Minkin esittämät ajatukset kerronnan välttämättömyydestä inhimillisessä ajattelussa ja Arthur Danton samansuuntaiset käsitykset kerronnan väistämättömyydestä sekä yksityiskohtaisemmat pohdinnat historiallisen kerronnan luonteesta.¹⁶ Minkin ja Danton puheenvuoroja välittömästi edeltäneessä

14. Lehtinen & Palonen 2011.

15. Tästä kehityksestä yleisesti, ks. esim. Allan Megill, Steven Shepard & Phillip Honenberger, *Historical Knowledge, Historical Error. A Contemporary Guide to Practice*. University of Chicago Press 2007.

16. Näistä ”varhaisnarrativisteista” sekä W. H. Walshin että William Drayn ”kolligaatioon” liittyvistä ajatuksista ks. myös esim. Megill 2007; tai Jouni-Matti Kuukkanen, *Postnarrativist Philosophy of Historiography*. Palgrave 2015.

keskustelussa huomio keskittyi vielä pitkälti kausaalisuuden asemaan tulkinnassa sekä kysymyksiin kattavista selitysmalleista – siis ajatuksiin, joille usein edelleen annetaan keskeinen asema historian asiantuntijataitojen ja historiallisen ajattelun määrittely-yrityksissä¹⁷. Tällaisten historian ”lajeja” ja sitä laajempaa kertomusta etsivien ajattelumallien selityskyky näyttää kuitenkin nykyisestä teorianäkökulmasta katsottuna äärimmäisen rajalliselta.

1960–1970-luvulla huomio siirtyi selvästi aiempaa voimakkaammin historioitsijan rooliin tulkintojen rakentamisessa ja yksittäisen historiatarinan kertojana. Samansuuntaisia niin sanottuja konstruktivistisia äänenpainoja oli kyllä esiintynyt myös aiemmin, esimerkiksi R. G. Collingwoodilla, Michael Oakeshottilla tai Leon J. Goldsteinilla.¹⁸ Erona näihin, tuoreemmassa – useimmiten Hayden Whiteen henkilöityvässä, *kerronnallisessa* – konstruktivismissa on kuitenkin niin sanotun kulttuurisen sekä kielellisen käänteen myötä noussut voimakkaasti esiin kysymys merkityksenmuodostuksesta.¹⁹ Onko menneisyyden tapahtumien merkitys sijoitettava menneisyyteen vai nykyhetkeen? Kun huomio kiinnittyy näiden tapahtumien saamaan merkitykseen historiankirjoituksessa, ei ole enää kyse ensisijaisesti tietoteoreettisesta ongelmasta tai menneisyyden todellisuuden jonkinas-

teisesta tavoittamisesta. Kiinnostavin kysymys löytyy merkityksenmuodostuksen tavoista.

Historiantutkimuksen sitkeää teoriattomuutta voidaan jossain määrin selittää ajatuksella, jonka mukaan historioitsijoilla olisi muilla tieteenaloilla työskenteleviin verrattuna keskimääräistä voimakkaampi käsitys siitä, että totuus on löydettävissä – tiedon *etsiminen* on kuitenkin, yksinkertaisesti ajatellen, menneisyyttä tutkivan ensisijainen tehtävä. Koska faktojen selvittäminen on historioitsijan työssä niin suuressa roolissa, myös (arkikielellä hyvin tottuneesti tuotetut) kertomukset saattavat helpommin vaikuttaa aidosti löydetyiltä ja oikeilta.²⁰

Tämän etsimisen ajatukseen nojaavan prosessin luonteen perusteella on mahdollista kuvitella, että myös halu tai taipumus sijoittaa merkitykset todellisuuteen on alaa määrittävä. Tätä puoltaisi ainakin se, miten arkiajatteluun perustuvat intuiot läsnäolosta, materiaalisuudesta, esineistä ynnä muista sekä näiden suhteesta merkityksenmuodostukseen, ovat jälleen saavuttaneet laajaa suosiota kielellisen ja kulttuurisen käänteen suurimman suosion hävittyä – mahdollisesti teoria-*muodin* vaihtuessa, kuten muutamat kommentaattorit ovat ehdottaneet.

Vaikka materiaalisuuteen tai läsnäoloon liittyvien käsitysten rooli ammattitaidon muotoutumi-

17. Ks. esim. Alison Kitson, Chris Husbands & Susan Steward, *Teaching and Learning History 11–18. Understanding the Past*. Open University Press and McGraw Hill Education 2011; Peter Seixas & Tom Morton, *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson Education 2013.

18. Ks. lisää esim. Nancy Partner & Sarah Foot (toim.) *The SAGE Handbook of Historical Theory*. SAGE 2013; Aviezer Tucker (toim.) *A Companion to the Philosophy of History and Historiography*. Blackwell 2009; Luke O’Sullivan, *Oakeshott on History*. Imprint Academic 2003; Kuukkanen 2015.

19. Vaikka konstruktivistinen ajattelu on laajasti hyväksytty historioitsijoiden ja historiateoreetikkojen parissa (ainakin puheen tasolla), ajatus historiankirjoituksen kerronnallisuudesta kohtaa edelleen myös paljon vastarintaa, useimmiten siihen liitettyjen kohtuuttomien kärjistysten seurauksena. Tästä uudemmassa konstruktivistisesta keskustelusta lisää erityisesti Hayden White, *The Content of the Form. Narrative Discourse and Historical Representation*. Johns Hopkins University Press 1987; Hayden White, *Figural Realism. Studies in the Mimesis Effect*. Johns Hopkins University Press 1999; Keith Jenkins, *At the Limits of History. Essays on Theory and Practice*. Routledge 2009; tulkintakiistoista tiivistetysti ks. myös esim. Wulf Kansteiner, Mad History Disease Contained? Postmodern Excess Management Advice from the UK. *History and Theory* 39:2 (2000), 218–229; Kalle Pihlainen, Narrative truth. *Metatheoria. Revista de filosofia e historia de la ciencia* 4:1 (2014), 37–53.

20. Ajatus kertomusten luonnollisuudesta ja olemassaolosta (vähintäänkin toiminnassa) on intuitiivisesti uskottava ja sitä ovat puolustaneet useat keskeiset ajattelijat: David Carr, Alasdair MacIntyre ja jopa Paul Ricoeur. Näitä kerratessa vastapuolelle usein asetetaan Louis Minkin kuuluisa lausahdus: ”Stories are told or written, not found”. Tästä keskustelusta kiteytetysti ks. esim. Matti Hyvärinen, Towards a Conceptual History of Narrative. Teoksessa Matti Hyvärinen, Anu Korhonen & Juri Mykkänen (toim.) *The Travelling Concept of Narrative*. Collegium: Studies Across Disciplines in the Humanities and Social Sciences, 1. Helsinki Collegium for Advanced Studies 2006, 20–41. Oleellista tähän liittyvien ristiriitojen ymmärtämiseksi on nähdä, että kaikissa näissä näkökulmissa on kyse merkitysten muodostuksesta, mutta eri tilanteissa. Tapahtuman merkitys ei ole koskaan todellisuudessa tulkinnasta riippumatta. Kerronnallinen näkökulma ei tietenkään kiellä sitä, että kun kertomuksia on jo jossain tuotettu, ne voivat myös olla löydettävissä.

nessa olisi myös kiinnostava kysymys, historioitsijan asiantuntijuutta ei ole siltäkään osin sanottavasti pohdittu. Hieman kärjistäen voidaan väittää, että kysymys siitä, mitä historioitsija oikeastaan työssään tekee, oli lähes täysin ohitettu kunnes ”historioinnin” kerronnallinen aspekti nostettiin esiin – ensisijaisesti Whiten toimesta. On totta, että jo tätä ennen samansuuntaisille kysymyksille liittyen mielikuvituksen rooliin, ”ennallistamiseen” ja jopa lähdekritiikkiin oli historiateorian parissa annettu merkittävä asema, mutta vain tutkimusprosessiin ja tiedon hankkimiseen liitettynä. Kaiken lisäksi, vaikka kirjoittamiseen sisältyvät ongelmat nousivat kerronnallisen konstruktivismiin myötä teoreettisen keskustelun keskiöön, niihin ei ole historioitsijoiden koulutuksen puolella paneuduttu vielä tänä päivänäkään. Ammattihistorioitsijat pääsääntöisesti jatkavat työtään arkikielellä – ilman mihinkään erityiseen ”historialliseen” ilmaisuun keskittyvää koulutusta – ja tämä useimmiten koetaan ongelmattomaksi.

Mitkä siis voisivat olla historioitsijan erityistaidot? Kuinka niitä voidaan kartoittaa? Historiadiisipliinin ja historioitsijan asiantuntijuuden ymmärtämisen kannalta olisi vähintäänkin perusteltua, että historian tuottamisen otaksuttu ongelmattomuus otettaisiin entistä voimakkaammin tarkastelun kohteeksi. Historiakeskustelun mahdollisesti yllättävin piirre asiantuntijuuden sisälön kannalta on se, että tulkintojen alimäärityminen suhteessa tosiasioiden on niin systemaattisesti pysynyt marginaalisena huomion kohteena. Hieman yksinkertaistaen: on yllättävää, että työn luonnetta määriteltäessä ei kiinnitetä enempää huomiota siihen, ettei millään määrällä tosiasioita voida ”todistaa” yksittäistä tulkintaa, vaikka jo yhdenkin avulla tulkinta voidaan kiistää. Yllättävää on myös se, että asiantuntijuutta ei ole lähesetty sanottavasti myöskään historiatekstien analyysien kautta, tutkimalla miten historian asiantuntijat tulkintansa tuottavat.

Asiantuntijuuden kartoittamiseen liittyy kuitenkin monia haasteita: historioitsijoiden toteuttaman menneisyystiedon käsittelyn samaistaminen yleisempään ”historialliseen ajatteluun” (ts. mihin tahansa menneisyyteen, jopa henkilökohtaiseen menneisyyteen, liittyvien käsitysten

soveltamiseen) on usein keskeinen este jo näistä asioista keskustelemiselle. Silti intuitiot siitä, että menneisyys on tärkeää (mahdollisesti jopa ”sinälään”) sekä siitä, että olisimme kaikki lähtökohtaisesti ”historiallisesti” positioituja näkyvät niin opiskelijoiden kuin ammattilaistenkin puheessa. Usein tällaisen ”taustahistoriallisuuden” ajattelun lisäksi olevan jonkinlaisessa merkittävässä suhteessa ammattimaiseen menneisyyden tutkimukseen. Kun mietitään historioitsijan erityisosaamista, tuolla yleisellä ”historiallisuudella” ei kuitenkaan ole sanottavaa merkitystä.

Historian oppimisen tutkimus

Historian didaktiikan on usein katsottu liittyvän kouluun ja opettajankoulutukseen, mutta sen ala voidaan ymmärtää laajemmin, jolloin kiinnostuksen kohteina ovat kaikki historian oppimiseen ja historiatiedon välittämiseen liittyvät prosessit yhteiskunnassa.²¹ Näin myös historian yliopistopedagogiikka niveltyy kiinteästi historian didaktiikkaan. Empiiriset historian oppimisen ja opetuksen tutkimukset ovat pääosin koskeneet kouluikäisiä, mutta ne taustoittavat myös asiantuntijuustematikkaa. Historian opiskelijoilla ja tulevilla asiantuntijoilla on nimittäin jo opintoja aloittaessaan kokemuksia ja näkemyksiä historiasta tieteenalana. He ovat ehkä joiltakin osin omaksuneet historian ammattilaiselle ominaisia ajattelutapoja, etenkin jos kouluopetuksessa on kiinnitetty huomiota historiaan tiedonalana.

Historian didaktisen tutkimuksen, eli pelkistetympin ilmaisten, historian opetusta ja oppimista koskevan tutkimuksen kehityksessä voidaan erottaa erilaisia suuntauksia. Saksalainen historian didaktiikka on ollut ensisijaisesti luonteeltaan teoreettinen ja filosofinen. Sen ydintä on ollut muun muassa historiatietoisuuden käsite ja käsitteen teoreettinen tarkastelu. Historiatietoisuus ei liity suoranaisesti asiantuntijuustematikkaan vaan pikemminkin yksilön identiteettiin ja yksilön historiakäsitykseen.

Edellistä selkeämpi, tosin välillinen, kytkentä asiantuntijuuteen on taitopainotteisella, historiallista ajattelua korostavalla historian didaktiikan suuntauksella, joka sai alkunsa 1970-luvun Isossa-Britanniassa opetuksen kehittämisestä. Taustana

21. Arja Virta. Historian didaktiikka tutkimusalueena Suomessa. Teoksessa Arto Kallioniemi & Arja Virta (toim.) *Ainedidaktiikka tutkimuskohteena ja tiedonalana. Kasvatusalan tutkimuksia 60*. Suomen Kasvatustieteellinen Seura 2012, 146–171.

oli tyytymättömyys historian kouluopetukseen, jonka perinteisiä käytänteitä samoin kuin oppiaineen luonnetta muistettavaa tietoa pänttäävänä aineena kyseenalaistettiin. Kasvatustieteessä suuren merkityksen sai Bloomin ja hänen kumppaninsa luoma oppimistavoitteiden taksonomia, jossa muistaminen sijoittui alimpaan kategoriaan. 1960- ja 1970-luvulla ilmestyi myös empiirisiä tutkimuksia, joissa sovellettiin – ilmeisen kaavamaisesti kylläkin – kehityspsykologian uranuurtajan Jean Piaget'n teoriaa ajattelun kehitysvaiheista ja saatiin heikohkoja tuloksia kouluikäisten historiallisen ajattelun tasosta.²²

Historiataitoihin liittyneen huolen vuoksi historian opetuksen uudistaminen alkoi siten, että opetus edellyttäisi korkeampitasoista tietämistä kuin pelkkää muistamista ja valmentaisi kehittyneempää ajattelua. Kehittämistä tuettiin kiinteästi tutkimustyöllä.²³ Toinen keskeinen kimmoke historian oppimista ja opetusta koskevalle tutkimukselle oli niin sanottuun kognitiiviseen käänteeseen liittynyt oppimispsykologisen tutkimuksen nousu. Huomio kiinnittyi ihmisen tapaan käyttää tietoa ja ajatella, ja samalla huomiota annettiin kunkin alan ominaispiirteille.²⁴

Didaktiikan tutkijat ja praktikat etsivät mahdollisuuksia kehittää oppilaiden ajattelua aiempaa haastavampien tehtävien avulla. He ottivat lähtökohdaksen historian epistemologian ja analysoivat historiaan liittyvän ajattelun erityispiirteitä sekä tutkijan tapaa tehdä päätelmiä lähteistä. He nojautuivat amerikkalaiseen kasvatus-

tieteilijään Bruneriin, jonka mukaan ymmärtämisen takeena on tiedonalaan strukturoivien periaatteiden tuntemus.²⁵

Taitoja ja ajattelua painottavassa historian oppimisen tutkimuksessa olivat keskeisellä sijalla käsitteet, etenkin niin sanotut toisen asteen käsitteet, joita on nimitetty myös proseduraaliseksi käsitteiksi tai metakäsitteiksi. Niiden katsotaan samalla liittyvän historiallisiin ajatusprosesseihin tai taitoihin. Näiden käsitteiden luettelo on hiukan vaihdellut, mutta yleensä niillä on tarkoitettu historiaa jäsentäviä periaatteita, kuten aika, todistusaineisto, syy-seuraussuhteet, jatkuvuus ja muutos, samanlaisuus ja erilaisuus.²⁶

Historiataidot ja historiallinen ajattelu ovat vakiintuneet historian opetuksen keskeisiksi tavoitteiksi Euroopan, Australian ja Pohjois-Amerikan historian opetussuunnitelmissa ja myös historian opetusta koskevassa keskustelussa²⁷ perinteisen sisältötietoa painottavan opetuksen rinnalla tai asemesta. Muutos luokahuoneiden käytänteissä on vaikeammin todennettavissa. Dokumenttien käyttö on yleistynyt historian opetuksessa, mutta löytyy suhteellisen vähän tutkimusnäyttöä siitä, että niiden avulla olisi edistetty oppilaiden päättelykykyä. On havaittu esimerkiksi, että oppilaat varsinkin alkuvaiheessa pitävät lähteitä suoranaisena todistusaineistona. Lukioikäistenkin oppilaiden lähdetaidot on havaittu puutteellisiksi. On kuitenkin osoituksia siitä, että oppilaat kykenevät käsittelemään lähteitä kriittisesti mikäli he saavat siihen

22. Martin Booth, Cognition in History. A British Perspective. *Educational Psychologist* 29 (1994), 61–69; Sam Wineburg, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*. Temple University Press 2003, 37–44; David Cannadine, Jenny Keating & Nicola Sheldon, *The Right Kind of History. Teaching the Past in Twentieth-Century England*. Palgrave 2011, 156–166; Peter Seixas, A Model of Historical Thinking. *Educational Philosophy and Theory* (2015), <http://www.tandfonline.com/loi/rept20> (18.8.2016).

23. Peter Lee, Putting Principles into Practice. Understanding History. Teoksessa Susanne M. Donovan & John D. Bransford (toim.) *How students learn history in the classroom*. National Research Council of the National Academies Press 2005, 29–78, <https://volter.linneanet.fi/vwebv/holdingsInfo?searchId=7013&recCount=10&recPointer=1&bibId=1236795> (15.4.2014); Peter Lee, Fused Horizons? UK Research into Students' Second-Order Ideas in History. A Perspective from London. Teoksessa Manuel Köster, Holger Thünemann & Meik Zülzendorf-Kersing (toim.) *Researching History Education. International Perspectives and Disciplinary Traditions*. Wochenschau Geschichte 2014, 171–176.

24. Ks. Wineburg 2001, varsinkin 44–52; Sam Wineburg & Avishaig Reisman, Research on Historical Understanding. A Brief Glimpse from American Shores. Teoksessa Manuel Köster, Holger Thünemann & Meik Zülzendorf-Kersing (toim.) *Researching History Education. International Perspectives and Disciplinary Traditions*. Wochenschau Geschichte 2014, 308–314.

25. Booth 1994, 63. Ks. myös Paul Hirst, *Knowledge and the Curriculum. A Collection of Philosophical Papers*. Routledge and Keegan Paul 1974, 84–87.

26. Lee 2014, 176–178; Seixas & Morton 2013.

27. Joke van der Leeuw-Roord, *History Changes. Facts and Figures about History Education in Europe since 1989*. Euroclio 2003; Cannadine et al. 2011; Jukka Rantala & Marko van den Berg, Lukioalaisten historian tekstitaidot arvioitavana. *Kasvatus* 4 (2013), 394–396.

ohjausta.²⁸ Suomessakin on tehty tutkimuksia peruskoululaisten²⁹ ja lukiolaisten³⁰ lähteiden tulkintataidoista. Jannet van Drie ja Carla van Boxtel taas havaitsivat, että lukiolaisten argumentoivat tekstit yleensä vain totesivat argumentteja, mutta eivät pohtineet tai arvottaneet niitä, ja heillä on myös vaikeuksia lähteiden kontekstualisoinnissa.³¹

Asiantuntija-historioitsijan ja noviisiin ajattelua koskevia tutkimuksia on tehty vähän. Tunnetuimpia lienevät Sam Wineburgin tutkimukset, joissa hän vertasi historiantutkijoiden ja lukiolaisten oppilaiden tapaa lukea historiallisia lähteitä. Oppilaat pyrkivät omaksumaan tietoa lähteistä sellaisenaan ja hahmottamaan tapahtumasarjaa, asiantuntijat taas kyseenalaistivat, kysyivät tiedon alkuperää ja arvioivat lähteen sanomaa ja tarkoitusta – ikään kuin lukivat rivien välistä. Asiantuntijat myös vertasivat lähteitä sekä tarkastelivat niiden sisältöä historiallista taustaa vasten.³²

Siitä, miten historian opiskelijan ajattelu ja lähdetaidot, asiantuntijuuden osatekijät, kehittyvät yliopisto-opiskelun aikana, on tehty viime vuosina kiinnostavia tutkimuksia. Tämän artikkelin kannalta merkityksellisiä tutkimuksellista ja pedagogista otetta yhdistäviä hankkeita ovat erityisesti 2000-luvun puolessa välissä käynnistetty, Indianan

yliopiston historia-aineen college-opetuksen kehittämiseen tähdännyt ”History Learning Project”³³ sekä lähes samoihin aikoihin Australiassa toteutettu, suurimman osan valtion yliopistoista kattanut historian yliopistokoulutuksen kehittämishanke ”Historical Thinking in Higher Education”³⁴.

Yllämainituissa hankkeissa kartoitettiin sekä yliopistojen henkilökunnan (historioitsijoiden) että opiskelijoiden näkemyksiä historiatieteestä ja historian opetuksesta yliopistossa. Indianan yliopiston hankkeessa Arlene Díazin ja hänen kollegojensa olettamuksen mukaan opetushenkilöstö ja opiskelijat saattavat lähtökohtaisesti ymmärtää historiantutkimukseen ja -kirjoitukseen liittyviä ilmiöitä, käsitteitä ja toimintatapoja hyvin eri tavoin. Yhtenä syynä tähän näkökulmien eroavuuteen kirjoittajat esittävät, ettei opetushenkilöstö välttämättä tule avanneeksi heille itsestään selvää oman alan hiljaista tietoa tarpeeksi selkeästi opiskelijoille,³⁵ toisin sanoen mallintaneeksi riittävän havainnollisesti omia toimintaperiaatteitaan.

Australialaisessa hankkeessa havaittiin niin ikään selkeitä eroja opiskelijoiden ja ammattihistorioitsijoiden näkemyksissä siitä, mitkä olivat historiantutkimukseen liitettäviä peruskysymyksiä.³⁶ Opinnoissa pidemmälle ehtineet opiskelijat

28. Peter Lee & Rosalyn Ashby, Progression in Historical Understanding among Students Ages 7–14. Teoksessa Peter N. Stearns, Peter Seixas & Sam Wineburg (toim.) *Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives*. New York University Press 2000, 199–222.

29. Sirkka Ahonen, *The Form of Historical Knowledge and the Adolescent Conception of It*. Department of Teacher Education, research report 80. University of Helsinki 1990; Juha Vántinen, *Saako historiasta selvää. Monikulttuuriset yläkoululaiset historian lähteillä. Historian taidot motiivien, seurausten, historian tulkintojen ja lähteiden arvioinneissa*. Turun yliopiston julkaisuja C 289. Turun yliopisto 2009.

30. Jukka Rantala & Marko van den Berg 2013; Anna Veijola & Simo Mikkonen, Miten menneestä tehtyä historiaa tulkitaan? Tutkiva oppiminen ja monilukutaito lukion historian opetuksessa. Teoksessa Merja Kauppinen, Matti Rautiainen & Mirja Tarnanen (toim.) *Rajaton tulevaisuus. Kohti kokonaisvaltaista oppimista*. Jyväskylän yliopisto 2015, 155–169. Ks. myös Veijolan ja Rantalalan artikkeli tässä numerossa.

31. Jannet van Drie & Carla van Boxtel, Historical Reasoning. Towards a Framework for Analyzing Students’ Reasoning about the Past. *Educational Psychological Review* 20 (2008), 87–110.

32. Carla van Boxtel & Jannet van Drie, “That’s in the Time of the Romans!” Knowledge and Strategies Students Use to Contextualize Historical Images and Documents. *Cognition and Instruction* 30 (2012), 113–145; Wineburg 2003.

33. Arlene Díaz, Joan Middledorf, David Pace & Leah Shopkow, The History Learning Project. A Department “Decodes” Its Students. *Journal of American History* 94:4 (2008), 1211–1224.

34. Marnie Hughes-Warrington, Jill Roe, Adele Nye, M. Bailey, Mark Peel, Penny Russell, Amanda Laugeson, Desley Deacon, Paul Kiem & Faith Trent, *Historical Thinking in Higher Education. An ALTC Discipline-Based Initiative*. Australian Learning and Teaching Council 2009. On kuitenkin todettava, että sekä tässä että edellä mainitussa Díazin ja kumppaneiden yhdysvaltalaisstudiumissa on kasvatustieteellisestä näkökulmasta tarkasteltuna huomattavia menetelmällisiä ongelmia, minkä takia niiden tuloksiin on suhtauduttava jokseenkin kriittisesti.

35. Díaz et al. 2008, 1211.

36. Adele Nye, Marnie Hughes-Warrington, Jill Roe, Penny Russell, Mark Peel, Desley Deacon, Amanda Laugeson & Paul Kiem, Historical Thinking in Higher Education. Staff and Student Perceptions of the Nature of Historical Thinking. *History Australia* 6:3 (2009), 73.1–73.16.

kaan eivät arvottaneet primäärilähteitä korkeammalle kuin opintojen alkuvaiheessa olevat.³⁷

Euroopassa vastaavan kaltaista systemaattista yliopisto-opiskelijoihin ja historioitsijoihin keskitettyä tutkimusta on raportoitu suhteellisen vähän. David Ludvigsson ja Alan Booth³⁸ toimivat tosin vuonna 2015 kokoomateoksen, jossa raportoitiin 2010-luvulla tehtyjä, historian yliopisto-opetukseen liittyviä tutkimuksia. Nämä tutkimukset ovat pääasiassa yksittäisten opettajien opintojaksoihin liittyviä opetuskokeiluja. Kuten kirjoittajat toteavat esipuheessaan, systemaattiselle empiiriselle tutkimukselle on kuitenkin tarvetta.³⁹

Yhtenä esimerkkinä empiirisestä analyysistä mainittakoon Friederike Neumannin tutkimus. Hän vertasi Bielefeldin yliopiston historioitsijoiden ja historian opiskelijoiden lukutapaa ja havaitsi, että ammattilaisilla on toisenlainen käsitys dokumenttien luonteesta ja rajoituksista kuin aloittelijoilla. Asiantuntijoilla on tietoa dokumenttien synnystä, merkityksestä ja sisällöstä sekä kokonaisuudesta, johon ne kuuluvat. Asiantuntijalla on myös tieteellisen tekstin luonteesta selkeämpi käsitys kuin opiskelijalla – kaiken kaikkiaan parempi tulkintakehys.⁴⁰ Kuten huomataan, Neumannin tutkimus lähestyy tämän artikkelin asiantuntijuutta käsittelevässä luvussa mainittua asiantuntijuuden piirrettä, eli joustavan tietoperustan tehokasta hyödyntämistä, sekä historiateoreettisia pohdintoja historian tutkimuksen piirteistä. Samantapaisista mielenkiinnon kohteista huolimatta vuoropuhelu näiden tutkimuslinjojen välillä on kuitenkin ollut toistaiseksi vähäistä.

Lopuksi

Historian asiantuntijuuden määrittely ei ole yksiselitteistä, koska tieteenala on monitahoinen ja eri sektoreilla voidaan tarvita erilaista asiantunti-

juutta. Yleisellä tasolla voidaan katsoa, että historian asiantuntijuus liittyy esimerkiksi käsitteisiin historiallinen ajattelu, historian ymmärtäminen, lähdekriittisyys tai kontekstualisointi, mutta nämä käsitteet ovat osittain päällekkäisiä ja niitä on käytetty lähestymistavasta riippuen hiukan eri tavoin.

Tyypillistä on, että ratkaistavat ongelmat eivät ole selväpiirteisiä eli niiden ratkaisemisessa ei voida soveltaa selkeitä toimintamalleja. Historian asiantuntijalla on yleensä runsaasti tietoa erityisalaltaan, mutta tärkeintä on tiedon jäsenyisyys ja kyky soveltaa sitä. Asiantuntijalla on myös kyky asettaa järkeviä kysymyksiä, löytää olennaisia lähteitä, tulkita niitä kriittisesti, verrata niitä toisiin ja rakentaa kokonaisuus. Lisäksi asiantuntijuuden kehittämisessä on kysymys siitä, millaisia peruskomuksia ja käsityksiä asianomaisella on oppiaineen tiedosta, tietämiseen liittyvästä ajattelusta ja tavasta päästä varmaan tietoon.

Tutkimusperusteisen yliopisto-opetuksen tulisi lähteä ajankohtaisesta ja empiirisiin tutkimuksiin nojautuvasta näkemyksestä siitä, mitä tietyn alan asiantuntijuus tarkoittaa. Historian asiantuntijuuden määrittely on vielä kesken. Sekä asiantuntijuustutkimuksessa että yliopisto-opiskelijoihin kohdistuneissa tutkimuksissa ala on ollut aliedustettuna. Historiateoreettisia pohdintoja taas on tuettu harvoin empiirisen evidenssin keinoin, ja didaktisen tutkimuksen kohdalla tulosten hyödyntämistä on vaikeuttanut se, että tutkimukset ovat usein kohdistuneet melko pieniin kohderyhmiin eivätkä ne ole keskenään vertailukelpoisia. Monitieteinen näkökulma voi auttaa täydentämään aukkoja: asiantuntijuustutkimus tarjoaisi teorioita asiantuntijan tiedon organisoinnista ja asiantuntijuuden yleisistä piirteistä. Historiateoria antaisi mahdollisuuden alakohtaiseen pohdintaan historian tutkimuksen ja -kirjoituksen erityispiirteistä. Didaktinen

37. Nye et al. 2009, passim.

38. David Ludvigsson & Alan Booth (toim.) *Enriching History Teaching and Learning. Challenges, Possibilities, Practice. Proceedings of the Linköping Conference on History Teaching and Learning in Higher Education*. Linköping University 2015b, passim.

39. David Ludvigsson & Alan Booth, Introduction. Building Knowledge, Building Connections. Teoksessa David Ludvigsson & Alan Booth (toim.) *Enriching History Teaching and Learning. Challenges, Possibilities, Practice. Proceedings of the Linköping Conference on History Teaching and Learning in Higher Education*. Linköping University 2015a, 9; ks. myös David Ludvigsson & Henrik Ågren, Bryr sig svenska historiker om metodfrågor. *Historisk tidskrift* 1 (2016), <http://www.historisktidskrift.se> (18.8.2016).

40. Friederike Neumann, How Does a Historian Read a Scholarly Text and how Do Students Learn to Do the Same. Teoksessa David Ludvigsson & Alan Booth (toim.) *Enriching History Teaching and Learning. Challenges, Possibilities, Practice. Proceedings of the Linköping Conference on History Teaching and Learning in Higher Education*. Linköping University 2015, 71

tutkimus selvittäisi hankitun ymmärryksen sovelusmahdollisuuksia käytäntöön.

Mitä edellä esitetty sitten tarkoittaa yliopisto-opinimisen ja -opettamisen sekä näiden kehittämisen kannalta? Esittämämme valossa historian asiantuntija on itseään aktiivisesti kehittävä ja omaa ajatteluaan, toimintaansa sekä tieteenalaansa refleктоiva historioitsija. Vain harva opiskelija saavuttaa tällaisen oppimistavoitteen opiskeluaikanaan, varsinkaan ilman tukea ja ohjausta, eivätkä yliopisto-opetuksessa käytetyt perinteiset menetelmät aina auta havaitsemaan ongelmakohtia opiskelijoiden tieteellisessä ajattelussa tai tarjoa keinoja puuttua niihin.

Esimerkkinä voidaan mainita opiskelun arviointikäytänteet. On totta, että vastuu opiskelusta on opiskelijalla itsellään, mutta opetuksessa usein edelleen (ymmärrettävistä käytännön syistä johtuen) painotetaan kurssien loppusuoritusten arviointia, jolloin palautteen antaminen yliopisto-opiskelijoille oppimisprosessin aikana jää usein hyvin vähäiseksi. Arvioinnin suuntaaminen lopputuotokista kohti oppimisprosessia voisi olla yksi konkreettinen keino tukea opiskelijoiden reflektointitaitojen harjaantumista ja oppimistavoitteiden toivottua kaltaista saavuttamista.

Tarvitaan myös tutkimuksia historian yliopisto-opiskelijoiden historiakäsityksistä ja asiantuntijuuden kehittymisestä, jotta historian yliopistopedagogiikka voidaan kehittää systemaattisesti ja tutkimusperusteisesti. Tällainen kehitystyö edellyttää avarakatseista ja ennakkoluulotonta otetta kaikilta siihen osallistuvilta. Moniin yliopisto-opetuksen haasteisiin on nimittäin jo olemassa ainakin osittaisia vastauksia eri koulutusasteisiin ja oppiaineisiin tai tieteenaloihin kohdistuneen kasvatustieteellisen tutkimuksen perusteella, ja historia-aineiden yliopistopedagogiikan kehittäminen hyötyisi varmasti näiden jo kertaalleen keksittyjen pyörien käyttöönotosta.

Olemme yllä pyrkinneet osoittamaan ettei kasvatuspsykologinen, historiateoreettinen tai didaktinen tutkimus yksin ole toistaiseksi tarjonnut kuin suhteellisen niukkoja eväitä historiatieteen asiantuntijuuden määrittelyyn ja sitä kautta yliopisto-opettamisen kehittämiseen. Tästä syystä aito tieteenvälisyys ja eri tieteenalojen tarjoamien näkökulmien ymmärtäminen ja niiden tuomien mahdollisten etujen kriittinen arviointi lienee keino, jolla voitaisiin ottaa suurempia askelia kuin toimimalla pelkästään yhden tieteenalan viitekehityksessä.

Lopuksi haluamme vielä korostaa, miten se historian asiantuntijuus, johon yliopisto opiskelijoitaan kouluttaa, eroaa niistä erilaisista asiantuntijuuksista, joita nykyiset historianopiskelijat tulevat erilaisissa työnkuviissaan itsessään kehittämään. Historian alalta työllistytään monenlaisiin tehtäviin, jolloin historianopiskelijoiden asiantuntijuus voi saada koulutuksen jälkeen lukemattomia erilaisia muotoja. Työelämäohjaukseen kiinnitetään jo nyt yliopistoissa huomiota, mutta ehkä yliopistoissa olisi syytä entistä enemmän avata opiskelijoille mitä tarkalleen ottaen on se asiantuntijuus, johon 2010-luvun korkeakoulutuksessa tähdätään, ja miten opiskelija voi sen päälle lähteä rakentamaan omaa henkilökohtaista asiantuntijuttaan omien työnkuviansa mukaisesti.

Haluamme kiittää Jouni-Matti Kuukkasta sekä kahta anonymiä arvioitsijaa artikkelikäsikirjoituksen kommentoinnista. Kalle Pihlainen kiittää Eesti teadusagentuuria saamastaan projektirahotuksesta (PUT1150).

Abstract: Multidisciplinary approach to expertise in history

Thousands of experts work in the field of history, yet there is no comprehensive view available of what history expertise might be. In this article, we tackle the question of historians' expertise from the point of view of expertise research, theory of history and history didactics, suggesting that definitions of expertise in history and the development of history in higher education can benefit from an approach spanning these different disciplines. Our attention is directed particularly at the specific characteristics of historical thinking and at what it is that historians do. It is here that the aspects of history expertise that we feel demand increased attention in higher education are crystallised. We take an expert historian to be someone who actively develops themselves in their thinking, actions and capacity to reflect on their profession. Their professional skills include the ability to pose questions central to their field of research, a well-structured knowledge-base, and the source-critical proficiency typical of an academic historian. Expertise in history is a complex issue, and one that necessarily needs to be examined in its specific sociocultural context.

Keywords: expertise in history, higher education, history education, theory of history

Matti Rautiainen

Minne menet historian opettajankoulutus?

Historialla on aina ollut sijansa suomalaisessa opettajankoulutuksessa. Vuonna 1863 perustetun Jyväskylän seminaarin lehtori Olai Wallinin lehtoraatti oli historian ja kasvatustieteen ja hän myös kirjoitti ensimmäisen kansakoulun suomenkielisen oppikirjan (*Suomen historia kansakouluja varten*) 1870-luvun alussa. Siinä Wallin hyödynsi Yrjö Sakari Yrjö-Koskisen vuonna 1869 kirjoittamaa teosta *Oppikirja Suomen kansan historiasta*. Opettajankoulutuksen alkuvaiheessa historialla oli paitsi oppiaineen opettamiseen liittyvä merkitys, myös laajemmin kasvatukseen kytkeytyvä tehtävä. Kansakoulut toimivat kiinteässä vuorovaikutuksessa lähiympäristön kanssa, jolloin kotiseutuoppi ja -historia olivat kiinteä osa koko koulun toimintaa ja kulttuuria. Kouluhistorialla oli merkittävä tehtävä myös kansallisen identiteetin rakentamisessa.

Historian didaktiikan tehtävänä opettajankoulutuksessa oli tämän mukaisesti ennen muuta opettaa historian keskeiset sisällöt, jotka kouluopetuksessa tuli siirtää kansakoulun ja oppikoulun oppilaille. Tämä tehtävä säilyi didaktisena pääperiaatteena sadan vuoden ajan, kunnes 1960- ja 1970-luvulla se haastettiin monesta

suunnasta. Ensinnäkin vasemmisto vaati perinteisen historian opetuksen kaanoniin kansallisen näkökulman sijaan ja rinnalle muun muassa demokratiaa ja kansainvälisyyskasvatusta tukevia sisältöjä. Kärjekkäimmillään vasemmistolainen käsitys uudesta historian opetuksesta sai konkreettisen muodon Pirkkalan vasemmistolaisessa opetuskokeilussa¹. Toiseksi uusi peruskoulu korosti yksilöllistä oppilasta, mikä murensi kansakouluajan yhdenmukaista kuvaa hyvästä kansalaisuudesta, jolle historiallinen näkökulma antoi tukensa. Historia säilyi kuitenkin niin peruskoulun kuin lukion perusaineena. Esimerkiksi lukiossa opiskeltiin pakollisena kuusi kurssia historiaa ja yksi kurssi yhteiskuntaoppia 1980-luvulla. Vuodesta 2016 pakollisten lukio-kurssien määrä on molemmissa oppiaineissa kolme. Myös perusopetuksessa oppiaineiden tuntimäärät ovat lähellä toisiaan, kun yhteiskuntaoppi aloitti uutena alakoulun oppiaineena elokuussa 2016.

Keskeinen muutos historian kouluopetuksessa tapahtui vuonna 1994 voimaan astuneissa perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelmissa. Molempien taustalla oli koulujärjestelmää koskenut laajempi muutos, jonka myötä oppikirjojen samoin kuin koulujen tarkastaminen lopetettiin. Uusien oppimiskäsitysten myötä koulusta haluttiin tehdä yhteistoiminnallisen oppimisen työssija. Myös opetussuunnitelman normatiivista ohjausta höllennettiin radikaalisti. Historiassa muutokset merkitsivät selvempää käännettä kohti opetusta, jossa sisältöjen rinnalla korostui historiallisen tiedon luonteen ymmärtä-

Dosentti **Matti Rautiainen** työskentelee lehtorina Jyväskylän yliopiston Opettajankoulutuslaitoksella. Sähköposti: matti.a.rautiainen@ju.fi.

minen, sen näkeminen tulkinnallisena tietona. Lukiokoulutuksessa siirryttiin kronologisesta kurssijatkumosta temaattisiin kursseihin, joiden aiheiksi valittiin ihminen ja ympäristö, eurooppalainen ihminen, kansainväliset suhteet ja Suomen historia. Valinnaisten kurssien teemoina olivat Suomi ennen vuotta 1809 sekä Euroopan ulkopuolisten alueiden kulttuurit.

Opettajankoulutuksen muutos

Erityisesti vuoden 1994 opetussuunnitelmamuutos haastoi myös historian opettajankoulutuksen. Vaikka ajatus historiallisen tiedon merkityksistä ei ollut täysin vieras edellisille opetussuunnitelville, se nostettiin nyt selkeämmin esiin. Opettamiseen ei enää riittänyt pelkästään sopivien sisältöjen valinta ja niiden siirtämiseen valittu menetelmä, vaan mallia lähdettiin hakemaan historiantutkijan työstä. Esikuvana suunnan muutokselle toimi ennen muuta Englannissa 1970-luvulta alkanut kehitys, jossa kouluopetusta muutettiin sisältökeskeisestä, Englannin suuruutta painottavasta opetuksesta tutkijan työtä muistuttavaan tulkintaa ja tiedonmuodostuksen prosessia painottavaan opetukseen.²

Englannissa muutos voitiin ajaa läpi hyvin nopeasti, koska maan koulutusjärjestelmä on erittäin hierarkkinen, toisin kuin Suomessa, jossa opettajan pedagoginen vapaus on tunnetusti laaja. Sama koskee yliopistoja. Kukin opettajankoulutuslaitos päättää itse omasta opetussuunnitelmastaan ja sen toteuttamisesta. Historian aineenopettajia koulutetaan tällä hetkellä Helsingissä, Joensuussa, Jyväskylässä, Oulussa, Tampereella, Turussa sekä Vaasassa (ruotsiksi). Kussakin opettajankoulutuslaitoksessa Oulua lukuun ottamatta toimii myös historian ja yhteiskuntatiedon didaktiikan/pedagogiikan yliopistolehtori. Näiden lisäksi Helsingissä (Jukka Rantala) ja Turussa (Arja Virta) on historiallis-yhteiskunta-

tiedollisen kasvatuksen professori. Autonomiasta huolimatta historian aineenopettajakoulutuksessa vallitsee varsin yksimielinen käsitys historiallisten taitojen keskeisestä asemasta historian opetuksessa. Historiallisiin taitoihin kuuluvat muun muassa kriittisen ajattelun ja tulkintataitojen kehittäminen. Se, kuinka näitä taitoja opetetaan opettajankoulutuksessa, vaihtelee toki yliopistoittain.

Jyväskylässä, jossa itse toimin lehtorina, tutkivan oppimisen ideaan panostetaan hyvin paljon. Koulutuksessa painottuvat erityisesti tutkimusprosessin rakentamisen vaiheet oppilaille esitettävistä kysymyksistä tulkinnan laatimiseen. Tämän myötä pyritään oppimiseen, jossa tietoa arvioidaan (esimerkiksi: millainen henkilö talonpoika Lalli on Pyhän Henrikin legendan ja surmavirren perusteella), sen sijaan että pyrittäisiin löytämään ja muistamaan täsmällisiä vastauksia. Opiskelijat harjoittelevat ainedidaktisissa opinnoissa näitä prosesseja ja soveltavat opetusharjoittelussa. Aluksi harjoitellaan kysymistä ja historiallisen lähteen käyttöä opetuksessa ja opintojen lopussa opiskelijat pitävät pienissä ryhmissä täyden lukiokurssin tutkivan oppimisen periaatteiden mukaisesti. Tutkimisen muodot ovat kuitenkin monenlaiset. Perinteisen lähteiden tutkimisen lisäksi se voi tapahtua draaman, eläytymisen, mysteerihuoneiden tai erilaisten pelien muodossa.³

Opettajankoulutus eli aineenopettajan pedagogiset opinnot (60 op) suoritetaan nykyisin pääosin osana maisterin tutkintoa. Koulutuksesta vastaavat yliopistojen kasvatustieteelliset tiedekunnat ja opinnot sisältävät ainepedagogisia opintoja, kasvatustieteellisiä opintoja sekä opetusharjoittelua. Valikoituminen opintoihin tapahtuu joko opintojen alussa niin sanottuna suoravalintana tai opintojen kuluessa. Joissakin yliopistoissa on myös mahdollisuus suorittaa opinnot

1. Jari Leskinen, *Kohti sosialismia. Pirkkalan peruskoulun marxilainen kokeilu 1973–75*. Siltala 2016.

2. Sirkka Ahonen, Koululainen historian tutkijana. Teoksessa Matti J. Castrén, Sirkka Ahonen, Pauli Arola, Keijo Elio & Arja Pilli (toim.) *Historia koulussa*. Yliopistopaino 1992, 75–121. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994*. Opetushallitus 1994.

3. Ks. lisää Jan Löfström & Matti Rautiainen (toim.), *Kohti tutkivampaa historian opiskelua*. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen julkaisuja 4. Helsingin yliopisto 2013, <http://blogs.helsinki.fi/historiallis-yhteiskunnallinen-kasvatus/files/2010/11/Kohti-tutkivampaa-historian-opiskelua.pdf> (15.6.2016); Matti Rautiainen & Jan Löfström (toim.), *Kokeileva historian ja yhteiskuntaopin opetus*. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen julkaisuja 6. Helsingin yliopisto 2015, http://blogs.helsinki.fi/historiallis-yhteiskunnallinen-kasvatus/files/2015/11/Kokeileva_historian_opetus_Nro-6.pdf (15.6.2016).

maisterin tutkinnon jälkeen. Suoravalinnasta on tullut osassa yliopistoja suositelluin tapa hakeutua opintoihin. Sen myötä on pyritty kehittämään opintoja siten, että niissä yhdistyvät sekä pedagogiset opinnot että historian aineopinnot, kun pedagogisia opintoja suoritetaan usean vuoden ajan historian pääaineopintojen rinnalla.

Historian pedagogiikan tutkimus ja tulevaisuus

Akateeminen opettajankoulutus on tutkimusperustaista eli opettajankoulutuksen kehitys perustuu tutkimukselle. Historian opetukseen ja oppimiseen painottuva tutkimus on viime vuosina kasvanut huomattavasti, mikä näkyy niin väitöskirjoina kuin väitöskirjatyon jälkeisenä tutkimuksena. Tutkimuksen kohteena ovat olleet niin historialliset taidot, opetuskokeilut, arviointi kuin oppikirjat ja monikulttuurisuus, mutta myös opettajankoulutus⁴. Organisoituneita tutkimisryhmiä on niin Helsingissä kuin Turussa, joissa molemmissa on alan professori, kuin myös Jyväskylässä, jossa opettajankoulutuslaitos sekä historian ja etnologian laitos toimivat tiiviissä yhteistyössä.

Edellä kuvatun perusteella historian opettajankoulutus näyttää voivan hyvin. Sillä on varsin perusteltu opetuksen ja koulutuksen kehittämissuunta, siihen liittyen kasvavaa tutkimustoimintaa ja siten myös vahvistuva akateeminen status. On myös selvää, että historialla on tulevaisuudessakin asemansa koulussa, vaikka sen tuntimäärät ovat vähentyneet suhteessa historian opettajien perinteiseen sivuaineeseen eli yhteiskuntaoppiin ja tulevaisuudessa lukio-opinnot saattaa olla mahdollista suorittaa jopa kokonaan ilman historian opintoja. Syksyllä 2016 käynnistyi nimit-

täin kokeilu, jossa lukiolaisten valinnanmahdollisuuksia lisätään 28 lukiossa.

Historian opettajakoulutuksella on kuitenkin edessään lukuisia haasteita. Jo vuosia opetus- ja kulttuuriministeriö on painostanut yliopistoja vähentämään historian aineenopettajaksi valmistuvien määrää, koska opettajan paikkoja on selkeästi vähemmän kuin tarjolla olevia opettajia. Kun historian asema tuntijaoissa on ollut laskeva, se on entisestään vaikeuttanut tilannetta. On vaikea kuvitella, että historia poistuisi koulun oppiainegalleriasta, mutta siitä huolimatta on syytä pohtia, mikä on historian opiskelun arvo nykykoulussa. Menneisyyden tuntemisen lisäksi se on yhä enemmän oppiaine, jossa opitaan ymmärtämään tulkinnallista, ihmisten keskenään sopimaa tietoa, joka on perusedellytys kriittisenä ja aktiivisena kansalaisena toimimiselle.

Tutkivan oppimisen käytäntöön siirtäminen on kuitenkin kaikkea muuta kuin ongelmatonta. Vaikka opiskelijoilla on periaatteessa myötämie-linen asenne sitä kohtaan, sosiaalistuminen olemassa olevaan ja itse koettuun opetukseen on vahva. Vaikuttavuuden näkökulmasta koulutuksen täytyy siis keskittyä tutkivan oppimisen teoriaan ja käytäntöön niin, että jo koulutuksessa tehdään sen suuntaisia radikaalejakin kokeiluja. Kokonaisuuden kannalta on lisäksi tärkeää, että edellä kuvattu saadaan opettajankoulutuksessa myös vahvaksi osaksi luokanopettajakoulutusta, jossa historian pedagogiikkaa opiskellaan osana peruskoulussa opetettavien aineiden monialaisia opintoja. Näin kouluun on mahdollista luoda opetukselle jatkumo, jolla on vaikutusta niin historian ymmärtämisen opiskelussa kuin autonomiseksi kansalaiseksi kasvamisessa.

4. Opettajankoulutuksesta ks. tarkemmin Anna Veijola, *Pedagogisen ajattelun kehittyminen aineenopettajakoulutuksessa. Tutkimus suoravalituista historian aineenopettajaopiskelijoista*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 478. Jyväskylän yliopisto 2013, <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/42139/978-951-39-5350-8.pdf?sequence=2> (21.6.2016); Marko van den Berg, *Yksi historia monimutkaistuvassa maailmassa. Historian olemus ja historian suuret kertomukset luokanopettajaopiskelijoiden historiatietoisuudessa*. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 9. Helsingin yliopisto 2007, <http://blogs.helsinki.fi/historiallis-yhteiskunnallinen-kasvatus/files/2010/12/van-Berg-s.1-309-vers3.pdf> (21.6.2016).

Koulun penkiltä

KOHTI UUDENLAISTA HISTORIAN OPPIMISTA



Koulun penkiltä



Jesper Kristiansson

Vapauttakaa yläkoulu!

Valmistuin vuosi sitten kesällä historian aineen-opettajaksi Jyväskylän yliopistosta. Opettajaopinnoissa korostettiin, että koulun tulisi muuttua. Opettajaopiskelijoita rohkaistiin kokeilemaan rohkeasti ja minua ahdisti. Halusin opettaa niin kuin minua oli opetettu. Muutosvastarintaa kesti vuoden päivät.

Uudenlaisen opetustavan siemen alkoi kasvaa, kun tutustuin Sugata Mitran *Hole in the Wall* (1999) -kokeiluun, jossa slummeissa asuvat lapset oppivat itsenäisesti vaikeita asioita heille jätetyn tietokoneen avulla. Samaan aikaan ainepedagogiikassa suoritimme tutkivan oppimisen esimerkkiharjoituksia. Luin Ranciéren *The Ignorant Schoolmaster* (1987) -kirjan, jonka mukaan opettajan ei tarvitse tietää mitään opetettavasta aineesta kyetäkseen opettamaan sitä. Rancieré korosti vauvojen oppivan kävelemään ilman, että kukaan opettaa sitä heille aktiivisesti. Pienet lapset oppivat kaiken aikaa tutkimalla ja kokeilemalla. Esikoulussa lapsi opetetaan kasvatusmalliin, jossa lapsi ei voi tietää mitään, jos opettaja ei opeta asiaa hänelle.

Ajatukset olivat radikaaleja, mutta ne iskivät kuin kaksi miljoona volttia. Ranciéren jälkeen aloin ahmia kriittisen pedagogiikan perusteoksia kuten Freiren *Sorrettujen pedagogiikka* (1970) ja

bell hooksin *Vapauttava kasvatus* (1994). Freiren ajatukset siitä, että koululaitos sortaa oppilasparvoja pakottamalla heidät opettajien määräämiin tuntisuunnitelmiin, puhutteli. Bell hooksin ehdotus, että oppilaat saisivat suunnitella itse oman kouluviikkonsa, oli todella kiinnostava. En halunnut sortaa. Halusin vapauttaa!

Olin koko viime lukuvuoden yläkoulussa töissä. Opetin historiaa kahdelle seiskaluokalle ja kolmelle kasiluokalle. Ensimmäisillä tunneilla sovin opetusryhmien kanssa yhdessä, miten arviointi toteutetaan. Kirjoitimme arviointiperusteet tekstitiedostoon. Missään luokassa enemmistö ei halunnut kirjallisia kokeita, joten sellaisia ei pidetty. Oppilaat halusivat arvioinnin piiriin perinteisiä asioita, kuten tuntiaktiivisuutta ja tehtyjä töitä. Minä korostin, että haluan nähdä työssä omaa ajattelua ja mielipiteitä. Itsearviointi otettiin isoksi osaksi arviointia. Päätösarviointikriteerit pysyivät tietysti muuttumattomina.

Selvitin jokaisen opetusryhmän suosikkityötavat ja internet-tiedonhaku nousi usein suosituimmaksi. Useat tunnit etenivät siten, että kerroin aiheen ja ohjasin oppilaat tutkimaan heitä eniten kiinnostavaa aihepiiriä sekä tekemään siitä jonkin tuotoksen. Oppilaiden aloitteesta annoin luvan tehdä aihepiiristä millaisen tuotoksen tahansa. Oppilaat tekivät pääasiassa tutkielmatyyppejä esityksiä ja esseiden kaltaisia kirjoituksia, mutta myös sarjakuvia, videoklippejä ja näytelmiä. Yritin ohjata oppilaita aiheen ja työtavan valinnassa mahdollisimman vähän. Oli todella palkitsevaa nähdä, miten oppilaat innostuivat vapauden ja vastuun saamisesta!

Jesper Kristiansson toimii historian opettajana Saarijärven Keskuskoululla ja on jatko-opiskelija Jyväskylän yliopistossa.

Tällaisten tuntien perusteella ideoin, että voisin edetä kohti radikaalimpaa vastuu ja vapaus-kokeilua. Keskustelin rehtorin kanssa opetusratkaisuista ja tulevasta kokeilustani. Hän rohkaisi minua toteuttamaan ideoitani! Kyselin ajatuksia työkavereiltani ja sain myös heiltä tukea.

Annoin oppilaille neljä oppituntia aikaa opiskella lähes vapaavalintaisia historian aiheita. Heijastin opetussuunnitelman historian luokkakohdattaiset sisällöt taululle ja ohjeistin oppilaita perustamaan aiheensa edes löyhästi niihin. Kokeilu-periodin arviointi muodostuisi lopuksi tehdystä itsearviointista. Oppilaat saivat tehdä haluamiaan tuotoksia, joilla he osoittivat osaamisensa. Kirjallisia töitä ei ollut pakko tehdä, tutkiminen riitti minulle.

Oppilaille tarjottu vapaus hämmensi heitä aluksi. Kun kokeilu alkoi lyhyen alustuksen jälkeen, monet kysyivät: ”Ai mitä nyt pitää tehdä?” Osa oppilaista kiiruhti suosikkiaiheidensa syövereihin, toiset jäivät pyörittelemään päätään, kun eivät keksineet mitä tutkia. Osa oppilaista tutki säntillisesti kohta kohdalta opetussuunnitelmassa lueteltuja käsitteitä (esimerkiksi ”vaaran vuodet”), toiset alkoivat heti kysellä innokkaana lupaa tutkia esimerkiksi moottorikelkkojen historiaa. Pysin siirtymään Sugata Mitran esittelemään ”isoäidin opettajarooliin”, jossa opettaja katsoo vierestä ja rohkaisee oppilaita puuttumatta toimintaan. Tämä isoäiti joutui kuitenkin tekemään aihevalintaa auttavia kysymyksiä, kuten ”Mitä harrastat?” ja aihe-ehdotuksia: ”No kiinnostaisiko vaikka NHL:n historia?”

Jokaisen tunnin lopussa oppilaat täyttivät lyhyet itsereflektiolomakkeet, joissa kysyin kolmiportaisen asteikon avulla: ”Kuinka hyvin opit tietoja tällä tunnilla?” ja ”Kuinka hyvin opit taitoja tällä tunnilla?” Reflektiolomakkeen taustalle piti jatkaa lausetta: ”Opin parhaiten tällä tunnilla, kun...”

Kokeilu oli todella antoisa, sillä oppilaat olivat pääsääntöisesti innoissaan työtavasta. He tuottivat loistavia puheita, videoklippejä, meemejä, tutkielmia, esseitä, sarjakuvia ja kysymyksiä. Aiheiksi oppilaat valitsivat paljon ”perinteisiä kouluhistorian aiheita”, kuten ensimmäistä ja toista maailmansotaa. Lisäksi aiheiksi valikoitui historian kuuluisuuksia, kuten Hitler ja Aleksanteri Suuri. Intiaanit ja muodin historia kiinnostivat myös. Yllätyksekseni sotien jälkeen suosituin tutkittu aihe oli videopelien historia. Lähteinä oppilaat käyttivät pääsääntöisesti Wikipediaa, vaikka roh-

kaisin muiden lähteiden käyttöön. Oli ilo huomata, että monet päätyivät tutkimaan aiheita yhdessä.

Kiersin oppilaiden keskuudessa kuin kuka tahansa heistä. Oppilaat eksyivät toisinaan pelaamaan kevyitä selainpelejä. Diginatiivinörttinä tiedostan oppineeni hurjan paljon peleistä, mutta yksinkertaiset klikkailupelit eivät nähdäkseni edistäneet oppimista, joten kielsin sellaiset.

Kokeilun viimeisellä tunnilla keräsin oppilailta itsearviointia ja palautetta sekä ajatuksia. Noin neljä viidesosaa oppilaista haluaisi samanlaisen opetusperiodin uudestaan. Oppimistulokset olivat oppilaiden omien arvioiden mukaan pääsääntöisesti hyvää tasoa.

Osa oppilaista olisi kuitenkin kaivannut täsmällisempiä ohjeita. On mielenkiintoista, että iso osa näistä oli oppilaita, jotka olivat tottuneet saamaan historiasta hyviä arvosanoja. Ehkä menestyneet oppilaat haluavat täsmällisempien ohjeiden avulla varmistaa, että tekevät juuri sitä, mikä oikeuttaa hyvään arvosanaan. Vai kertooko täsmällisten ohjeiden kaipuu luovuuden puutteesta? Onko vapauden vastustus merkki siitä, että oppilaat ovat jo hyväksyneet alistetun asemansa?

Tällaisen lyhyen kokeilun perusteella ei voi tehdä yleispäteviä johtopäätöksiä, mutta opettaja ja oppilaat pitivät vastuun ja vapauden jakamisesta. Vapauden antaminen, luottamus sekä oppilaiden osallistaminen arviointi- ja suunnitteluprosesseihin luovat hyvät kasvualustat demokraattiseksi kansalaiseksi kasvamiselle.

Kokeilu synnytti minussa palon tutkia aihetta lisää. Valmistelen laajempaa, koko lukuvuoden kestävästä vastuu ja vapaus -tutkimusta, jossa oppilaat saavat yhä enemmän valtaa kouluvuoden edetessä. Mitä vaikutuksia sillä on, jos oppilaat saisivat vapaammin päättää opiskeltavat sisällöt peruskoulun historiassa? Ovatko perinteisesti kouluhistoriassa käsitellyt sisällöt jo aikansa eläneitä? Voisiko tulevaisuuden peruskoulussa opettaa esimerkiksi Napoleonin sotaretkien asemesta videopelien historiaa, jos oppilaat ovat merkittävästi kiinnostuneempia jälkimmäisestä? Kasvaako peruskoululaisistamme vastuullisempia ja oma-aloitteisempia nuoria, jos heidät otetaan koulutaipaleella mukaan oppituntien, kouluviikojen ja jopa lukuvuosien suunnitteluun?

Yhteiskunta muuttuu ja koulun pitäisi pysyä muutoksessa mukana! Olisiko oppilaiden vastuun ja vapauden merkittävä lisääminen avain muutoksessa mukana pysymiseen?

Johanna Korhonen, Seppo Heikkinen,
Marika Räsänen ja Hilikka-Liisa Vuori

Oma keho oppimisen välineenä

KESKIAIKAINEN LITURGIA MENE LUIHIN,
JA KASILUOKKALAISEN ”KEHO TÄRISEE
HASSUSTI”

Turun linnan Nunnakappelissa on viileää. Kivilat-
tia on kaiketi yhtä kylmä kuin keskiajalla. Pari-
kymmentä kahdeksaluokkalaista on uudessa
tilanteessa: seistään ringissä, ja nainen laulattaa
pitkää a:tta. Se soi ja kaikuu kivisistä seinistä hie-
nosti. Se jopa tuntuu kehossa värinä.

A:sta päästään latinankielisiin lauluihin: Cor-
pus quod diu latuit... Nekin saadaan kumma kyllä
lauletuiksi niin, että se kuulostaa ihan oikealta.
Seinät soivat, ääni menee kehojen läpi, luihin asti.
Mitä tästä nyt pitäisi teini-ikäisen ajatella: onko
tämmöinen puuha hienoa ja erikoista vai turhaa,
tysää ja sitä paitsi äärimmäisen noloa?

Vastauksesta riippumatta tilanteesta tapah-
tuu oppimista. Kokemuksesta ja tunteista syntyy
muistijälkiä. Palautteet vaikuttavat rehellisiltä:
”Alkoi huimata. Ja oli aika jännä fiilis.” Ajattelin
että se oli hassua ja tyhmää.” Ajattelin että se oli
outoa mutta hienoa. Tunsin rauhaa ja huvituksen/
hauskaa.”

Kuvaus on Piikkiön koulun ilmiöpäiviltä
(Turun linna 9. – 10.2.2016). Laulutyöpajoihin
osallistui neljä kahdeksaluokkalaisten ryhmää.
Oppilaat kirjoittivat käsin ruutupaperille vastauk-
set kysymyksiin ”Mitä ajattelin mielessäni
/mitä tunsin kehossani”.

Kun a, o ja latinankieliset laulut ovat tuntuneet
jännältä, sekavalta, ei miltään, surumielisiltä ja
tärisyttäviltä, siirrytään lämpimämpään tilaan
kuulemaan taustoitusta. Filosofian tohtori Marika
Räsänen puhuu Tuomas Akvinolaisesta, 1200-
luvun filosofista ja pyhimyksestä, jonka ruumiin
sijoituspaikasta tuli kuoleman jälkeen riitaa. Tuomaan
muistoksi ja reliikkikiistan ratkaisun kunniaksi
tehtiin liturgioita, joiden lauluja, kas kummaa,
lauoimme juuri äsken Nunnakappelissa.

Nunnakappelissa a:tta laulattanut nainen on
musiikin tohtori, musiikkipedagogi Hilikka-Liisa

Vuori. Hän laulaa Vox Silentii -duossa ja tietää,
miten seinät saadaan soimaan. Palautteita ruu-
tupaperille keräsi Vox Silentiiin toinen laulaja
Johanna Korhonen. Projektin johtajana toimii
Marika Räsänen. Lisäksi projektissa työskentelee
latinankielisten laulujen kääntäjä ja runokielen
asiantuntija Seppo Heikkinen.

Tämä joukko (jossa alkuvaiheessa oli latinis-
tina myös Antti Lampinen) toteuttaa toista
vuotta projektia *Näe, kuule, tunne, koe – moniais-
tinen kokemuksellisuus Tuomas Akvinolaisen
muistojuhlissa*. Koneen Säätiön rahoittamassa
tieteellis-taiteellisessa hankkeessa tutkitaan Tuomaan
kertovia liturgioita ja niiden herättämiä
mahdollisia aistikokemuksia. Projektissa paino-
tetaan sitä, että musiikkia ei ainoastaan kuulla,
vaan ääni myös koetaan tuntoaistilla: ääni on
mekaanista värähtelyä aineessa. Keho ”tärisi has-
susti”, kuten yläkoululainen kirjoitti palauttees-
saan. Musiikki voidaan myös maistaa, haistaa ja
nähdä sanoituksen ja tilan visuaalisen kielen
avulla.

Esimerkiksi Tuomas Akvinolaisen muisto-
juhla- ja translaatioliturgioiden (translaatio =
pyhimyksen ruumiin ja ruumiin osien, reliikkien
siirto) teksteissä kuvataan, kuinka Tuomaan
arkusta on sitä avattaessa levinnyt ihastuttava
tuoksu. Ajatus ihanasti tuoksuvasta ruumiista
seitsemän vuotta kuoleman jälkeen saa eturivissä
istuvat yläkoululaiset hörähtelemään ja tekemään
asiaankuuluvia yök-eleitä. Hienoa – viesti meni
perille ja tuli kaikesta päätellen ymmärretyksi!

Keho on samanlainen kuin vuosisatoja sitten

Miten nykyajan ihminen voi ylipäättään lähestyä
kysymystä siitä, millaisia tuntemuksia ja merki-
tyksiä keskiajan musiikki on keskiajan ihmisessä
herättänyt?

Yksi mahdollinen tutkimisen väline on keho –
sillähän me joka tapauksessa kaiken havainnoin-
timme teemme. Ihmisen keho on samanlainen
kuin vuosisatoja sitten. Onneksemme vuosisato-
jen takaisia tilojakin on linnoissa ja kirkoissa
edelleen käytössä. Ihmisen äänikään ei ole muut-
tunut miksiäkään, vaikka tapamme käyttää sitä
onkin ajan saatossa vaihdellut.

Kun nämä asiat tuodaan yhteen nykyajassa,
tieteelliseen tietoon nojaten ja taiteelliseen työ-
hön luottaen, lopputulos voi olla enemmän kuin
osiensa summa. Näin ainakin toivomme.

Hankkeessa oli alusta alkaen mukana ajatus tieteellisen ja taiteellisen työn tuomisesta yleisön ulottuville. Pedagogiikka limittyi luontevaksi osaksi, kun halusimme työpajoihin myös nuoria osallistujia. Opettajat, joihin olimme yhteydessä, innostuivat ajatuksesta toteuttaa workshoppeja kouluissa ja tapahtumapäivinä, kuten yllä kuvatussa Piikkiön koulun Turun linnassa järjestä-mässä ilmiötapahtumassa.

Hilkka-Liisa Vuori on pedagogina laulanut kaikenikäisten oppilaiden kanssa yli kaksikymmentä vuotta. Hän ei arkaile viedä oppia kenelle tahansa, joka tohtii tulla tilanteeseen mukaan – vaikka alussa vain kuunnellen. Tähän mennessä kohtaamistamme koululaisista lähes jokainen on jossain vaiheessa laulupajaa osallistunut myös äänentuottoon ja laulamiseen – jopa lattialla vatsallaan maaten. Se, että oppitunnilla saa maata lattialla äänitelemässä ja havainnoimassa oman kehonsa värähtelyä latinankielisen laulun täyttämässä tilassa, voi olla mieleen jäävä kokemus.

Yläkoulu- ja lukioikäisten oppilaiden omiin ajatuksiin ja kehollisiin tunteuksiin liittyvät palautteet ovat yllättäneet tutkimusryhmän oivaltavuudellaan ja siitä nousevalla positiivisuudellaan.

- Tuntui roomalaiselta. Kuulin ääniä, matalia ja korkeita. Tunsin katon, seinän ja maan.
- Kaikki tuntui oudolta ja hyvin hauskalta kappelissa.
- Historiallinen kokemus.
- Mukavaa, hiljaista ja rentouttavaa.
- Se oli kaunista ja kun suljin silmät pystyin kuvittelemaan keskiaikaisen kuoron laulamassa. Tunsin resonointia kehossa. Se oli liikuttavaa ja myös hieman pelottavaa.

Tietysti mukana on myös hyvin kriittisiä palautteita.

- Oli kylmää ja vituttii.
- Kamalaa paskaa.
- Aikuiset makasi lattialla.
- Ei tuntunut mitään mutta ainakin sain kokeilla.
- Se oli hupsua.

Tieteen, taiteen ja opetuksen yhdistäminen toimii

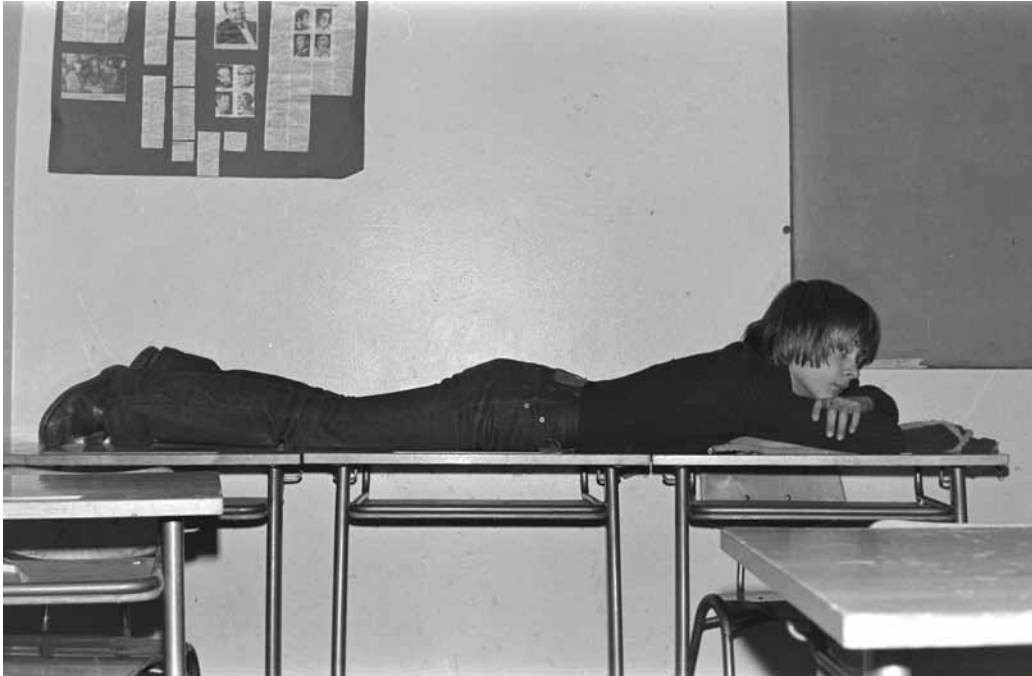
Tutkimushankkeen toteuttajina olemme tyytyväisiä lähestymistapamme tähän mennessä tuotamiin tuloksiin. Ensinnäkin työpajat otettiin erinomaisesti vastaan. Nuoret 7.–8.-luokkalaiset olivat valmiita kokeilemaan outoja resonanssiharjoituksia. Monen vastauksesta välittyi ilahtunut yllätys siitä, että oma keho resonoi ja värähdellensä rentoutui. Huomiot kiinnittyivät sekä kehoon että mieleen. Värähtely, lämpö, väsymyksen tunne ja matkailu mielikuvissa oli nuorten palautteissa paikoin hyvin samanlaista verbaalista kokemuksen ilmaisua kuin aikuisilla. Levon kautta tuli myös joka ryhmässä palautetta nälästä, janosta ja väsymyksestä.

Toisekseen omakohtainen ja laulupajoihin osallistuneiden kanssa jaettu kokemus keskiaikaisesta musiikista auttoi kaikkia, niin oppilaita kuin tutkijoita, ymmärtämään entistä selvemmin voiman, joka lauletulla sanalla oli tilassa ja kehossa, sekä sen, kuinka voimallinen aistikokemus liturginen laulu saattoi olla. Keskiaikaiset liturgiset laulut on luontevinta oppia kokonaisvaltaisesti. Kun osallistujat kuuntelevat kirkon kaikua ja oman kehonsa resonanssia, he oppivat laulujen sävelmiä korvakuulolta. Keho- ja kirkkotilan kuulostelu auttaa unohtamaan kriittisyyden omaa ääntä kohtaan. Tarkoituksena ei ole niin sanotusti laulaa oikein vaan olla osana soivaa tilaa. Kokemuksen syvyys ei ole riippuvainen iästä, musiikillisesta koulutuksesta tai muusta oppineisuudesta.

Kaiken kaikkiaan oppilaiden oivallukset eivät liittyneet tiukasti keskiaikaan, mikä oli mielestämme positiivista. Kun erilaisuus tulee omalle mukavuusalueelle, kaukaiselta tuntuva keskiaika voi auttaa kohtaamaan ja pohtimaan itse kunkin omia tunteita.

Monitieteinen lähestymistapa ja oppilaiden oma tekeminen laulupajoihin vaikuttaa saamamme palautteen perusteella onnistuneelta opetusmetodilta. Omakohtainen kokemus antoi kyytiä esimerkiksi keskiaikaan usein liitetylelle mielikuvalle pimeydestä ja kurjuudesta. Nämä sanat eivät itse laulaessa ja tilan hienoa sointia kuunnellessa tulleet yhdenkään osallistujan mieleen.

Lisätietoja: ossagloriosa.org | voxsilentii.fi



Töölön yhteiskoulun oppilas 1970-luvulta. Kuvaaja: Lauri Pietarinen. Kuva: G38730. Lähde: Helsingin kaupunginmuseo.

Ida Vesterinen

Toisin tekemisen haasteet

Jyväskylän Sepän lukiolla (nykyisin Lyseon lukion Sepän toimipiste) toteutettiin syyslukukaudella 2013 kurssikokeilu ”KULTSI – kulttuurihistoriaa tiimeissä”. Kokonaisuudessa yhdistyivät niin historian, kuvataiteen, englannin kuin äidinkielen ja kirjallisuuden opetus, ja siinä opiskeltiin eurooppalaisen kulttuurihistorian ilmiöitä, henkilöitä ja kuvataidetta. Kukin tiimi valitsi yhden ilmiön, jota lähestyttiin tutkivalla otteella tiimioppimisen ja -opettamisen menetelmiä hyödyntäen. Yhdessä oppiminen, oppiainerajat ylittävä osaaminen sekä tutkivaan otteeseen ja ongelmanratkaisuun perustuvat opetusmenetelmät ovat myös uusien, kuluvana vuonna voimaan tulevien opetussuunnitelmien kulmakiviä. Tiimihanke antoikin tärkeää tietoa siitä, miten opetussuunnitelmaa voi käytännössä toteuttaa.

Kokeilussa lukiolaiset jaettiin kurssin alussa 3–4 hengen tiimeihin, joissa he pysyivät koko jakson ajan. Jokainen tiimi sai oman tyylikauden, johon he keskittyivät kurssin aikana. Käytössä opiskelijoilla oli 24 oppituntia viikoittain ja he saivat jokaisesta oppiaineesta yhden kurssisuorituksen. Kurssikokonaisuus jakautui orientoiviin opintoihin ja yleisopintoihin, syventäviin ja luovan ilmaisun opintoihin sekä soveltaviin opintoihin, joiden aikana tutustuttiin eri aikakausiin ja tyyli-suuntiin muun muassa opetuspakettien, pienenmuotoisten tutkielmien sekä tiimien tekemien lyhytelokuvien muodossa. Tarkoituksena oli monipuolisia oppimismenetelmiä käyttämällä syventää opittavan aineksen osaamista asteittaisesti.

Osallistuin kurssikokeiluun tutkijan roolissa keräämällä aineistoa pro gradu -työhöni *Uuden ja*

FM **Ida Vesterinen** on tohtorikoulutettava Jyväskylän yliopiston historian ja etnologian laitoksella.

vanhan ristitulella (2015), jossa keskityin historian oppimiseen. Vaikka kurssin asetelma oli oppimismenetelmien ja pedagogisten lähtökohtien suhteen mielenkiintoinen, opiskelijoiden oppiminen jäi pinnalliseksi ja sirpaleiseksi. Opiskelijoiden tiedonhakutaidot kehittyivät kyllä jonkin verran, ja monet kokivat vuorovaikutustaitojensa tulleen tiimioppimisen myötä hyvällä tavalla haastetuiksi, mutta historian oppimistavoitteiden osalta tulos oli laihanlainen. Esimerkiksi syy-seuraussuhteiden havainnointi tuotti vaikeuksia, käsitteiden käytössä oli ongelmia ja erityisesti analysoinnin ja kriittisen arvioinnin taidot olivat heikoissa kantimissa. Myös historian tulkinnallinen tiedonluonne jäi avautumatta valtaosalle opiskelijoista. KULTSI-kurssi tarjosikin useamman tarpeellisen opetuksen siitä, mitä kannattaa huomioida uusia opetussuunnitelmia käyttöönotettaessa ja erityisesti tutkivan oppimisen menetelmää toteutettaessa.

Opiskelijoiden oppitunneilla ja haastatteluissa ilmi tulleet historiakäsitykset poikkesivat opetussuunnitelman historiakäsityksestä. Useat paikansivat historian ytimen poliittiseen tapahtumahistoriaan ja esimerkiksi vuosilukujen ulkoa opetteluun. Kokemus oppiaineesta menestymisestä oli suoraan yhteydessä siihen, kuinka tarkasti opiskelija muisti tapahtumaketjuja ja ajoituksia. Sen sijaan opetussuunnitelman historiakäsitys rakentuu pitkälti historian tulkinnallisen tiedonluonteen ja historian tiedonmuodostukseen liittyvien taitojen, kuten lähdekriittisyyden ja analysointitaitojen varaan. Uusissa opetussuunnitelmissa taitotavoitteet ovat entistäkin selkeämmin opetuksen keskiössä. Lisäksi historian oppiaineella katsotaan olevan roolinsa esimerkiksi identiteetin rakentajana ja vastuulliseksi kansalaiseksi kasvamisessa.

Opiskelijat toteuttivat siis opetussuunnitelman sijaan omien ennakkokäsitystensä mukaista oppimiskäsitystä. Onkin huomionarvoista, ettei yksilön historiakäsitys rakennu pelkästään kouluopetuksen varaan, vaan ympäröivällä historialkulttuurilla on vähintään yhtä suuri merkitys. Nuorten ennakkokäsitykset historiasta ovat saattaneet muodostua esimerkiksi elokuvien, pelien tai edellisten sukupolvien kertomusten pohjalta jo reilusti ennen koulun historianopetuksen alkamista. Vaikka tällainen arkiajatteluun pohjaava historiakäsitys on luonnollista ja käytännöllistäkin, se voi opetussuunnitelman

tavoitteiden näkökulmasta toimia myös oppimisen esteenä.

Arjen historiakulttuurin lisäksi katse on käännettävä opettajien historiakäsityksiin ja laajemmin koulun toimintakulttuuriin. On nimittäin melko lohduton ajatus, ettei peruskoulun historian opetuksella olisi minkäänlaista vaikutusta nuorten ajatteluun. Todennäköisempää onkin, ettei opiskelijoiden historiakäsityksiä ole riittävästi haastettu edes koulunpenkillä. Koulun toimintakulttuuri on perinteisesti rakentunut opettajan auktoriteettiasemaan ja oppilaiden rooliin lähinnä sisältötiedon vastaanottajina. Kun oppilaan tehtävä tyypistyy opettajan välittämän informaation ulkoa opetteluun, historiakin näyttäytyy herkästi faktaluettelona ja tulkinnallisuus taidoista puhumattakaan häviää taka-alalle.

Vaikka tämä asetelma on murtumassa, muutos on ollut hidasta. On täysin mahdollista, että KULTSI-kurssin opiskelijat ovat tottuneet aiemmissa opinnoissaan passiivisesti vastaanottamaan tietosisältöjä ja pönttämään koetilanteita varten. Tällöin kontrasti uuteen vastuunottoa vaativaan ja ajattelutaitojen kehittämiseen tähtäävään oppimistapaan on voinut tulla yllätyksenä. Opiskelijoiden käyttäytymisessä olikin viitteitä eräänlaisesta kulttuurisokista: vastuuta epäonnistumisista säilytettiin muiden opiskelijoiden harteille, jotkut tiimeistä olivat konfliktiherkkiä ja turhautuminen kurssitehtäviin ja erityisesti niiden määrään oli tyypillistä. Myös kurssin neljällä opettajalla oli vaikeuksia löytää paikkansa opiskelijoiden omatoimisen opiskelun ohjaajina, ja erityisesti ohjaavan palautteenannon rooli oli liian vähäinen.

Koulun toimintakulttuurin lisäksi koulun rakenteilla on osansa historiakäsityksen muovautumisessa. Rakenteet määrittävät paljon sitä, millaista pedagogiikkaa voidaan toteuttaa ja myös sitä millaiseksi kuva opittavasta aineksestä muodostuu. Muun muassa ylioppilaskokeen kysymystyyppit, oppikirjojen asema opetuksessa sekä tarkkoja oppiainerajoja noudattava tuntijako vaikuttavat koulun ja oppilaiden historiakäsityksiin. Rakenteissa olevat esteet heijastuvat suoraan yksittäisiin oppiaineisiin.

KULTSI-kurssilla rakenteiden tuottamien rajoitteiden ja oppimistavoitteiden välinen jännite oli selvästi nähtävillä. Kurssin ongelmaksi eivät siis jääneet opetussuunnitelmasta poikkeavat historiakäsitykset ja vaikeudet sopeutua

uuteen oppimiskulttuuriin, vaan keskeiseksi nousi perinteisen lukiomallin sisällä operoiminen. Opettajat eivät päässeet toteuttamaan tii- miopetusta oppitunneilla, sillä heillä oli myös muita lukiokursseja hoidettavanaan, ja kullekin opettajalle oli resursoitu vain kuusi viikkotuntia. Kurssisuunnitelmaa normitti lukion tuntijako, sillä arvosanat tuli antaa jokaisesta integroidusta kurssista erikseen. Seurauksena tästä opettajat teettivät arviointia helpottaakseen suurempien kurssitöiden ohella ylimääräisiä, oman oppiaineensa tehtäviä. Lopputuloksena oli täyteen ahdettu kurssiaikataulu. Tämä taas oli ristiriidassa kurssin pedagogisten lähtökoh- tien kanssa, sillä tutkiva oppiminen ja asioiden syvällinen ymmärtäminen vaativat pitkäjän- teistä ja kurinalaista työskentelyä, toisin sanoen aikaa ja tilaa myös kurssisuunnitelmaan.

Tutkivalla oppimisella, ilmiöpohjaisuudella ja yhteisöllisellä oppimisella on paljon tarjottavaa historian opiskelulle. KULTSI-kurssilla opiskelijat

esimerkiksi pohtivat yhdessä käsitteiden merki- tyksiä ja opettivat samalla toisiaan. Jos rakenteet eivät kuitenkaan mahdollista muutosta, tutki- vasta oppimisesta tulee herkästi vain vanhan kulttuurin uudelleenjärjestelyä eivätkä ajattelu ja käytänteet muutu aidosti. Tutkiva oppiminen ja ilmiölähtöisyys eivät voikaan olla päälle liimat- tuja asioita joita toteutetaan satunnaisesti ”perin- teisen” järjestelmän rinnalla. Tällöin vaarana on, että suorittavaan, ulkoa opetteluun nojaavaan opiskeluun tottuneilla nuorilla ei ole mahdolli- suuksia päästä sisälle uudenlaiseen oppimiskult- tuuriin vaaditulla nopeudella. Jos uutta koulu- kulttuuria toteutettaisiin järjestelmällisesti ja kannustavasti heti alaluokilta lähtien ja opetus- suunnitelmassa mainitut menetelmät ja tavoit- teet tuotaisiin osaksi koulun arkea, kouluopetuk- sella olisi mahdollisuus haastaa ympäröivän his- toriakulttuurin tuottamaa historiakäsitystä ja ohjata opiskelijat pohtimaan historian tiedon- luonnetta ja -muodostusta.

Matti Rantonen

Historiaa twiitaten

Historian opetuksen ja Twitterin yhdistäminen on keino monipuolistaa opetusta ja edetä kohti historiallista empatiaa. Twitter on myös erin- omainen foorumi verkostoitumiseen ja tiedon välittämiseen oman tutun verkoston ulkopuolelle ja ulkopuolelta. Olen itse käyttänyt Twitteriä noin kahden vuoden ajan hyvin ammatilliselta poh- jalta: jaan henkilökohtaisen Twitter-tilini kautta opiskelijoille oppiaineisiini liittyviä materiaaleja, uutisia, artikkeleja, sivustoja, kuvia ja videoita. Twitterin kautta tutustuin myös Siilinjärven lukion historian lehtori Aira Roivaisen opetus- malliin, jossa talvisota heräsi uudelleen eloon Twitterissä osana lukion Suomen historian kurs- sia (HI4 / HI3 LOPS 2016). Tämän myötä olen

ottanut Twitterin osaksi useita lukion historian kursseja ja niissä suoritettavia numerolla arvioi- tavia töitä.

Kokeiluni alkoivat edellä mainitusta Suomen historian kurssista. Opiskelijoiden tehtävänä oli luoda kurssilla itselleen Twitter-hahmo elämään talvisodan aikaa päivä päivältä. Hahmo saattoi olla sotilas, lotta, evakko, sotalapsi tai poliitikko. Tehtävänä oli heijastaa hahmon ajatuksia, tekoja ja tuntemuksia sodan eri vaiheissa mahdollisim- man autenttisesti ottaen huomioon sekä talviso- dan että ajan yleinen konteksti. Tärkeää oli hah- mon taustoittaminen: ikä, sukupuoli, asuin- paikka, perhesuhteet ja esimerkiksi mahdollinen poliittinen näkemys. Lisäksi Twitter-tilistä tuli tehdä mahdollisimman ”aidon” näköinen valoku- vien, yleisten tietojen ja kulloisenkin sijainnin avulla. Opiskelijat pystyivät tarkistamaan päivä- määräkalerista, mitä päivää milloinkin elet- tiin. Jokaisen twiittiviikon jälkeen he saivat julki-

Matti Rantonen on litin lukion ja yläkoulun historian ja yhteiskuntaopin lehtori.

seen pistetaulukkoon arvion twiittauksen sujumisesta ja parhaimmat palkittiin arvomerkeillä, badgeilla. Pedagogisena tausta-ajatuksena oli pelillistäminen: oman ja muiden menestyksen näkeminen synnyttää kilpailua ja motivoi. Opiskelijat ovat suhtautuneet pistetaulukoihin positiivisesti.

Toinen, perusajatukseltaan hyvin samankaltainen projekti liittyi kansainvälisiä suhteita viimeisten 150 vuoden aikana käsittelevään kurssiin (HI3 / HI2 LOPS2016). Projektissa opiskelijat loivat kuvitteellisen saksalaisen perheen, jonka kautta he käsitelivät 120 vuoden ajalta poliittisia tapahtumia Euroopassa. Lähtöpiste oli Saksojen 1870-luvun yhdistyminen, josta matka jatkui imperialismin, maailmansotien ja näiden välisen ajan kautta kylmään sotaan, jolloin Saksa jaettiin, Berliinin muuri rakennettiin ja lopulta purettiin kylmän sodan päättyessä. Aikajänne oli nyt 105 päivän sijasta noin 120 vuotta, jonka aikana koettiin maailmanpoliittisesti erittäin suuria muutoksia. Projektin tarkoituksena oli tuoda kansainväliset tapahtumat tavallisten ihmisten tasolle, ja saksalaisiahan nämä tapahtumat koskettivat erityisen merkittäväällä tavalla.



Markus Nacht
@Perhe_Nacht



Seuraa

Elämme kolmatta viikkoa piilossa. Näimme kellarin ikkunasta kun SS-pukuiset miehet raahasivat naapuriperheen mukanaan jonnekin.. #iittiHI3

Suomen esihistoriaa ja Ruotsin vallan ajan historiaa käsittelevällä kurssilla (HI5) Twitter-projektityö ei rakentunut kronologisesti, vaan kurssi oli jaettu teemaviikkoihin, joiden aikana opiskelijat valitsivat laatimastani listasta historiallisia merkikhenkilöitä (esimerkiksi talonpoika Lalli tai Henrik Gabriel Porthan). Viikkojen teemat vaihtelivat arkielämästä uskontoon, kulttuurista talouteen ja itsevaltiuteen. Opiskelijoiden oli tutustuttava ja eläydyttävä omaan hahmoonsa ja pyrittävä löytämään tälle ominaisia näkemyksiä.

Twiittaaminen muodostaa hyvää maaperää myös ilmiölähtöisemmille, eri oppiaineita yhdistäville projekteille. #AateJaAika oli yhdessä lukionne uskonnon ja filosofian opettajan kanssa luotu ilmiöpohjainen Twitter-projekti, jossa yhdistimme Euroopan kulttuuri-, aate- ja kirkko-



Juhani Hiltunen
@JHiltunen1879



Seurataan

Mietin tässä tulevaa työtä Ameriikassa, onneksi sentään tehtaaseen eikä kaivoksiin, ehkä joskus oma yritys tai vaikka oma tila #Titanicilla

historiaa käsittelevät kurssit (HI2 / HI4 LOPS 2016, UE2, FI1) yhteen. Projektin perusajatus noudatti HI5-projektin periaatetta: jokainen opiskelija valitsi itselleen yhden länsimaisen ajattelijan, loi tämän nimissä Twitter-tilin ja twiittasi kulloisenkin teeman mukaisesti. Ajattelijoita oli antiikista nykypäivään, esimerkiksi Sokrates, Erasmus Rotterdamilainen, Kristoffer Kolumbus, John Locke, Karl Marx, Adolf Hitler ja John Lennon. Teemoja olivat uskonto, sananvapaus, ihmisoikeudet ja hyvä yhteiskunta.

Keväällä 2016 olin mukana Suomen Yleisradion järjestämässä #Titanicilla-projektissa, jossa litiin lukion opiskelijat loivat kahden muun suomalaisen lukion opiskelijoiden kanssa Twitteriin paremmasta elämästä haaveilevia siirtolaisia, joiden kohtalona oli matkustaa kohti Yhdysvaltoja valtamerilaiva Titanicilla. Projektissa yhdistyi hienosti paitsi hahmojen oma mikrohistoria, myös YLE:n kautta tullut valtava 1900-luvun alun siirtolaisuuteen ja Titanicin liittyneeseen makrohistoriallinen ja monimediainen konteksti. Lukiomme opiskelijoiden ryhmissä luomat kolme hahmoa saivat paljon julkisuutta sekä Twitterissä että lehtiartikkeleissa ja radiohaastatteluissa.

Kaikissa projekteissa kontekstualisoinnilla on ollut keskeinen sija. Opiskelijat ovat twiitteissään peilanneet hahmojen kautta omalle ajalleen tyypillisiä ilmiöitä ja ajankuua. Tavoitteena on ollut myös yhdistää laajempia tapahtumia yksittäisten ihmisten elämään. Tällaisen eläytymisen tavoitteena on historiallisen empatian kehittäminen, joka on yksi keskeisiä käsitteitä syksyllä 2016 käyttöön otetussa lukion opetussuunnitelmassa (LOPS 2016). Historiallisessa empatiassa pyritään pääsemään mahdollisimman lähelle historiallisen henkilön ajatus- ja tunnemaailmaa sekä perehtymään yksilön rooliin historiallisen kontekstin kautta.

Twiittien julkisuus tekee opiskelusta mielenkiintoista: kuka tahansa voi seurata kenen tahansa twiittejä. Projekteihin onkin kuulunut

Karl Marx
@KarlMarx883

Täydellisessä yhteiskunnassa yhteiskunta kantaa vastuun kaikista yksilöistä! #AateJaAika

Lalli
@LalliTalonmies

Palasin myymästä turkiksia Turusta. Hyvät rahat sain. Saksalaiset ostavat paljon kylmän talven varalle. #IittiHI5

olennaisena osana opiskelijoiden luomien hahmojen välinen dialogi, jonka kautta hahmojen ajatusmaailmaa ja kontekstin käyttöä on ollut mahdollista syventää: opiskelija joutuu esimerkiksi pohtimaan, miten reagoida toisen opiskelijan luomaan ”ärsykeeseen”. Opettajana olen osallistunut projekteihin omilla hahmoilla, ilman että opiskelijat ovat etukäteen tienneet, mitä hahmoista ohjaa opettaja. Tällaisen hahmon avulla olen pystynyt pitämään tarvittaessa keskustelua yllä ja samalla tuottamaan myös esimerkkejä, mitä kaikkea ja mistä kaikesta on mahdollista twiitata. #AateJaAika-projektiin loimme yhteisen opettajien tilin, jonka avulla saatoimme heittää kesken teemaviikon uusia aiheeseen liittyviä kysymyksiä, luoda dialogia opiskelijoiden välille ja myös opettajien ja opiskelijoiden kesken. Tällaisen osallistumisen kautta meidän oli mahdollista kiihdyttää opiskelijoiden osallistumista ja myös laskea kynnystä niiden osalta, joilla oli vaikeuksia päästä vauhtiin.

Opiskelijoiden palaute eri projekteista on ollut rohkaisevaa. Vaikka tämän kaltainen oppiminen on suurimmalle osalle uutta eikä miellytä kaikkia, selvästi suurempi osa on ollut kiinnostunut Twitterin käytöstä historian opiskelussa. Opiskelijat arvostavat heitä lähelle tulevia menetelmiä kuten mahdollisuutta tuottaa tämän kaltaisten projektien sisältöjä oppituntien ulkopuolella missä vain,

milloin vain käyttämällä moderneja välineitä kuten älypuhelinia opiskelutyökaluna. Palautteen perusteella opiskelijat myös arvostavat yksilöllistä opiskelua, mihin Twitter sopii hyvin: jokainen voi kehittää ja työstää hahmoaan ja tuottaa hahmon kautta sisältöä niin paljon kuin haluaa. Lisäksi opiskelu ei ole millään tavalla sidottu aikaan eikä paikkaan vaan opiskelija voi ”mennä menojaan” hahmonsensa kanssa. Luonnollisesti twiittaaminen on välillä haastavaa ja tiedonhaku hahmon taustoittamiseksi vaatii ponnistelua. Kaikkia twiittaaminen ei kiinnosta ja hahmon ”pään sisään” pääseminen voi olla erittäinkin vaativaa. Opiskelijat kuitenkin näkevät itsekin vastuun positiivisena ilmiönä ja se näkyy muun muassa siinä, miten näin opiskellessa pystyy oppimaan jotain sellaista, mitä ei perinteisillä oppitunneilla pystyisi.

Opetusprojektejani voi käydä edelleen lukemassa Twitterissä seuraavien Twitter-tilien ja hashtagien kautta:

HI2-FI1-UE2: @AateJaAika #AateJaAika

HI3 Saksalaiset perheet: #iittiHI3
(sisältää myös henk. koht. twiittejäni kurssin teemoihin liittyen)

HI4 Talvisota: #iittiHI4 (sisältää myös henk. koht. twiittejäni kurssin teemoihin liittyen)

HI5 Teemat: #iittiHI5 (sisältää myös henk. koht. twiittejäni kurssin teemoihin liittyen)

@MattiRantonen: oma twitter-tilini

Muita historian opetuksen Twitter-projekteja:

YLE Historia: @Titanicilla #Titanicilla

Siilinjärven lukion talvisota-twiittaus: #SiiHis4

Lapuan lukion uskonpuhdistus -twiittaus:
#UE2LaLu

Kapina norssilla

MATTI RAUTIAINEN, SIMO MIKKONEN JA ANNA VEIJOLA



Matti Rautiainen, Simo Mikkonen ja Anna Veijola

Kapina norssilla

Suomen itsenäisyyden 70. juhlavuosi: verta käytävillä, miehiä kiväärin käsivarsilla, vangitsemisia ja kuulusteluja. Paikkana Jyväskylän normaalikoulu ja käynnissä historian opetuskokeilu, jossa historian syvyyksiin sukeltettiin kaikilla aisteilla.

Kokeilun tavoitteet

Lähtökohta Jyväskylän normaalikoulun kokeilulle oli yhteiskunnallinen. Koulun tehtävänä on tarjota mahdollisuus oppia elämään yhteisön elämää ja saada siitä kokemuksia, kuten millaista on ilmaista mielipide, vaikuttaa asioihin ja ylipääntänsä kokea erilaisia asioita, valottaa kokeilun taustoja Jyväskylän normaalikoululla edelleen työskentelevä historian ja yhteiskuntaopin lehtori, dosentti Sakari Suutarinen.

Suutarisen ideasta lähteneessä kokeilussa oli mukana koko koulu yhteisö ja siinä oli useita elementtejä, jotka olivat koulurutiineille vieraita. Näitä rutiineja oli ravistelemassa myös nykyinen Jyväskylän normaalikoulun johtava rehtori Pekka Ruuskanen, joka tuolloin suoritti normaalikoululla opetusharjoitteluaan.

”Me oltiin tässä täysillä mukana. Se oli kokonaisvaltaista opiskelua, jossa ennen muuta oppi viemään kouluopetusta luokan ulkopuolelle ja käyttämään draamakäsitteitä osana opetusta. Kokeilu oli myös kokonaisvaltainen ja tuona aikana erittäin rohkea ja poikkeuksellinen. Itse asiassa en ole tällaisiin törmännyt sen jälkeen”, Ruuskanen muistelee kokeilua innostuneena.

Kokeilu sisälsi paljon elementtejä, jotka nousivat 1990-luvulla ja erityisesti 2000-luvulla suomalaisen koulun kehittämisen keskiöön: yhdessä tekeminen, eläytyvä oppiminen, koululuokan ulkopuolinen oppiminen ja koko yhteisön tasolla tapahtuva toiminta.

Onko tällaisille kokeiluille edelleen kysyntää? Suutarisen mukaan on.

”Demokratiakasvatuksen tulisi olla koulun keskiössä ja tämän tyyppisessä opetuksessa se on. Se tuottaa kokemuksia, jossa voidaan tutkia muun muassa radikalisoitumista ja sen suhdetta vaikuttamiseen. Kyse on myös opetuksesta, jossa

tunteet tulevat pintaan, jolloin kaikilla osapuolilla ei ole helppoa.”

Kuohahduksia syntyi myös vuonna 1987 normaalikoululla. Ruokalan eteen tehty saarto, josta ei päästetty läpi ketään, sai ruokailuun menneiden lukiolaispoikien hermot kireälle. Myös luokkiin tunkeutuneet harjoittelijat kohtasivat joitakin närkästyneitä opettajia, joille kokeilu oli liikaa, mutta harjoittelijat eivät peräytyneet.

”Käskyn mukaan menttiin, eikä opettajille annettu periksi, vaikka he käskivät meidän poistua luokasta”, totesi Ruuskanen tielle tulleesta vastustelusta.

Todellista opiskelua vai piristävää vaihtelua?

Mahtoiko tästä sitten jäädä itse kohteille eli oppilaille mitään ”käteen”? Vuonna 1987 normaalikoulun lukion ensimmäistä vuotta suorittanut, Jyväskylän yliopiston nykyinen suunnittelupäällikkö Jarkko Pirkkalainen muistelee kokemuksiaan kokeilusta seuraavasti.

”Vaikka Norssissa oli erilaisia yhteisöllisiä tapahtumia, oli tämä jotain aivan uutta. Ihmettelimme opiskelijoiden parissa mistä on kysymys: mitä tapahtuu, mitä tämä tarkoittaa ja minkä takia tätä tehdään? Heittäydymme kuitenkin mukaan, ja päivien aikana kaikkien muidenkin mukana olevien vahva heittäytyminen omiin rooleihinsa herätti meissä opiskelijoissa paljon ajatuksia. Päivissä oli jotain todellista ja aitoa. Siinä mielessä tapahtuman tavoite todellakin saavutettiin, silloin kovin uudella ja innovatiivisella tavalla. Näin jälkempäin hallitsemattoman maahanmuuton, terrorismin ja ääriradikalismien ollessa jokapäiväisessä keskustelussamme, tuntuu että tämän tyyppiselle interventiolle olisi kouluissa tilausta tänäkin päivänä.”



Kuvat: Jyväskylän yliopiston tiedemuseon kuva-arkisto. Kuvaaja Matti Salmi.



Kokeilu päivä päivältä

Kokeilun rakenne seurasi Suomen itsenäistymistä edeltäneitä ja seuranneita tapahtumia seuraavasti:

1. Sortokausi-päivä: Opettajia pidätettiin ja vaihdettiin sopivampiin. Oppilaat saivat kouluun tullessaan hämäämiehiltä kadunkulmissa kapiointiin kiihottavia lehtisiä. Ala-auloissa tsaarin santarmit tarkastivat oppilaita, joista osa päätyi kellariin kuulusteluihin. Oppilaat olivat laatineet koululla vierailemassa olleelle kuvernöörille aamunavauksen. Pian kuvernööri joutui attentaatin uhriksi. Verijäljet levisivät porraskäytävän seinälle (jälkikäteen siivooja harmitti aidon sianveren käyttö) ja olivat äkäisten poliisien vartioimina oppilaiden ihmeteltävänä loppupäivän. Attentaatin yhteydessä separatistit myös valtasivat hetkeksi koulun keskusradiohuoneen. Oppilasryhmille opetettiin päivän mittaan passiivisen vastarinnan periaatteita.

2. Anarkia-päivä: Järjestysvalta puuttui ja karanneet sotilaat ja nahkatakkiset omankäden oikeutta harjoittaneet henkilöt terrorisoivat koulua. Oppilasryhmille opetettiin käytävänvaltausta ja mellakka-taktiikkaa. Aamunavauksessa ja keskusradiossa kehoitettiin tottelemattomuuteen. Elintarvikehuollon ongelmia simuloitiin estämällä pääsy koulun ruokalaan. Koulussa myös kaupusteltiin kiellettyjä tavaroita.

3. Eskalaatio-päivä: Järjestystä vaativat suojeluskunnat ottivat osan koulusta haltuunsa punakaartin hallitessa toista porraskäytävää. Värväykset olivat käynnissä ja oppilaat joutuivat ottamaan kantaa sekä valitsemaan puolensa – valinta heijastui siihen, kumpaa monikerroksisen koulurakennuksen porraskäytävistä oppilaat saattoivat käyttää.

4. Punaisen terrorin päivä: Punakaarti jahtasi lahtareita; poissaolijoiden epäiltiin karanneen Vaasan suuntaan. Poissaolijoiden kavereita haettiin kuulusteltavaksi. Keskusradion kautta soitettiin työväenlauluja, ihannoitiin luokkataistelua, halveksittiin lahtarien lapsia ja harjoitettiin värväystä.

5. Valkoisen terrorin päivä: Edellisen päivän tapahtumat käännettiin pääläelleen. Kostotoimenpiteet olivat julmia ja ”vateleloituksia” järjestettiin (oppilaita pantiin seinää vasten ja käytettiin teatterikiväreitä).

6. Itsenäisyyspäivä: Edellisten päivien tapahtumia käsiteltiin ja itsenäisyys (yhteiskuntarauha) nousi arvoonsa.

Digitaalinen historia



Seppo Eskola ja Lauri Leinonen

Suomen keskiajan asiakirjalähteistä uusi verkkopalvelu

Kansallisarkisto käynnisti vuonna 2015 Koneen Säätiön tuella *Diplomatarium Fennicum* -hankkeen, jossa samanniminen Suomen keskiaikaisten asiakirjojen tietokanta uudistetaan täysin ja päivitetään modernin keskiajan tutkimuksen vaatimukset täyttäväksi. Uudistunut *Diplomatarium Fennicum* -tietokanta muodostaa monitieteisen, suomalaista keskiajan tutkimusta palvelevan verkkopalvelun ja luo samalla infrastruktuurin keskiaikaisten asiakirjalähteiden pitkäjänteiselle editointityölle ja tutkimukselle. Uuden verkkopalvelun betaversio julkaistaan 1.10.2016 Turun kirjajessuilla.

Asiakirjat ovat yksi keskiajan tutkimuksen tärkeimmistä lähdeyryhmistä, ja niitä koskevien tieteellisten editioiden laatiminen on keskeinen tapa tuoda asiakirjalähteitä laajamittaisesti tutkijoiden käyttöön. Pohjoismaissa keskiaikaisten asiakirjojen editiosarjoja, joita usein nimitetään *diplomatariumeiksi*, on laadittu systemaattisesti 1800-luvun alkupuolelta lähtien. Suomessa keskiaikaisen asiakirja-aineiston tutkimus perustuu

Reinhold Hausenin (1850–1942) massiiviselle editointityölle. Hausen kokosi, editoi ja julkaisi kaikki löytämänsä Suomen keskiaikaa koskevat asiakirjat teossarjassaan *Finlands Medeltidsurkunder* (FMU 1910–1935) sekä niin sanotun Turun Tuomiokirkon Mustan kirjan editiossa (*Registrum Ecclesiae Aboensis eller Åbo Domkyrkas Svartbok*, REA 1890). Hausenin yli 6700 asiakirjaa sisältävät julkaisut ovat olleet suomalaisen keskiajantutkimuksen kulmakivi jo yli sadan vuoden ajan. Erityisen arvokkaana hänen työssään voidaan pitää koko Suomen keskiajan kattavan asiakirjakorpuksen muodostamista. Hausenin työ muodostaa *Diplomatarium Fennicum*in (DF) perustan.

Keskiajan tutkimus on viime vuosikymmeninä jatkuvasti monipuolistunut ja vahvistunut asemaansa Suomessa, ja samalla vaatimukset tutkimuksen apuvälineille ovat kasvaneet. Uusimman tutkimuksen näkökulmasta monet Hausenin työssään tekemät valinnat ovatkin jo vanhentuneet. Editointityön periaatteet ovat kehittyneet, historialliset tulkinnat muuttuneet ja monet Hausenin editioiden tiedot, kuten viittaukset arkistolähteiden sijainteihin, ovat yksinkertaisesti käyneet vuosikymmenien kuluessa paikansa pitämättömiksi. Nykytutkimus korostaa myös monitieteisyyttä, kun taas Hausenin editiot ovat pitkälti soveltumattomia esimerkiksi historiallisen kielitieteen tarpeisiin. Tarve tilanteen parantamiselle on jo pitkään ollut ilmeinen.

Kansallisarkistossa luotiin jo 1990-luvulla ensimmäinen versio *Diplomatarium Fennicu-*

FM **Seppo Eskola** työskentelee projektipäällikkönä ja FM **Lauri Leinonen** tutkijana Kansallisarkiston *Diplomatarium Fennicum* -hankkeessa. Sähköpostit: seppo.eskola@arkisto.fi ja lauri.leinonen@arkisto.fi.

mista. Tuolloin tavoite oli saattaa FMU:n ja REA:n sisältämät tekstit sähköiseen muotoon ja asettaa ne verkkotietokantana tutkijoiden ja suuren yleisön käyttöön. Hanke julkaisikin parannellun version FMU:sta sekä osan REA:a (ensimmäiset 150 asiakirjaa) ja saavutti näin pääosin tärkeimmän tavoitteensa: Hausenin painetut julkaisut saatiin digitaaliseen muotoon ja mahdollistettiin tiedonhaku laajasta tekstiaineistosta. Ensimmäinen DF-tietokanta onkin ollut kohta kaksikymmentä vuotta tutkijoiden ahkerassa käytössä. Samalla teknologian nopea kehitys on kuitenkin jättänyt 90-luvun tietokannan jälkeensä, ja nykynäkökulmasta sen puutteet ovat yhtä ilmeiset kuin Hausenin editioidenkin. Tutkijat ovat jo pitkään toivoneet tietokannan niin sisällöllistä kuin teknistäkin päivittämistä.

Käynnissä oleva toinen *Diplomatarium Fennicum* -hanke on syntynyt Kansallisarkiston ja tutkijayhteisön dialogin pohjalta vastaamaan näihin toiveisiin. Hanke nostaa Suomen keskiaikaisten asiakirjojen tutkimusinfrastruktuurin nykypäivän vaatimustasolle.

Tietovaranto ja tutkimusväline

*Diplomatarium Fennicum*in uusi verkkopalvelu on teknisesti täysin uudistettu, ja tietokannan sisältö on laajentunut merkittävästi. Tavoitteena on luoda yhtäältä tietovaranto, jonne voidaan tallentaa laajasti tietoa Suomen keskiaikaa koskevista asiakirjalähteistä, ja toisaalta työväline, jolla tätä tietoa voi hallita ja tutkia. Käytännössä sekä tietokannan sisältö että toiminnallisuudet on rakennettu uudestaan: Hausenin julkaisujen rinnalle on lisätty muita editiosarjoja, asiakirjaeditiot on yhdistetty muihin niitä koskeviin verkkotietokantoihin, alkuperäislähteiden arkistosijainnit on pyritty päivittämään ajantasaisiksi, ja tietokannan käytettävyydelle olennaista metatietoa on yhdenmukaistettu ja monipuolistettu. Erityisen tärkeänä on pidetty alkuperäislähteiden digitaalisten kuvien liittämistä asiakirjaeditioihin aina kun mahdollista. Teknisiä ominaisuuksia suunniteltaessa on panostettu käytettävyyteen: hakuominaisuudet ovat kattavat, kuvien ja editioiden käsittelemiseen on laadittu monipuoliset työkalut, ja parhaillaan kehitetään toiminnallisuuksia esimerkiksi karttojen ja tilastojen hyödyntämiseen.

Asiakirjojen tutkimushistoria on uudessa tietokannassa haluttu tehdä läpinäkyväksi, ja tietokantaan on liitetty FMU:n ja REA:n ohella myös tärkeimmät Hausenin lähteinään käyttämät editiosarjat, kuten A. I. Arwidssonin *Handlingar till upplysning af Finlands häfder* (1846–1858) sekä tietyt hansakaupunkien asiakirjojen editioita sisältävät julkaisusarjat. Aiemmin tietokannasta pääosiltaan puuttunut Turun tuomiokirkon Mustan kirjan editio – yli seitsemänsataa asiakirjaa – on kokonaisuudessaan digitoitu, oikoluettu ja lisätty tietokantaan. Myös muuta tutkimusta tukevaa kirjallisuutta on digitoitu, esimerkkinä mainittakoon Hausenin *Finlands Medeltidssigill* (1900), jonka sisältämät sadat sinettijäljennökset on yhdistetty asiankuuluviin asiakirjoihin. Tärkeimmät ulkomaiset tietokannat on myös huomioitu, ja kukin asiakirja on yhdistetty *Svenskt Diplomatariums huvudkartotek* (SDHK) tietokantaan Ruotsin Valtionarkiston sivuille.

Korkealaatuiset digitaaliset kuvat ovat editioiden ohella nykyaikaisen asiakirjatutkimuksen perusedellytys. *Diplomatarium Fennicum*in on tarkoitus aikaa myöten sisällyttää kuvat kaikista aineistoon sisältyvistä alkuperäisasiakirjoista tai – milloin tämä ei ole mahdollista – linkittää asiakirjaeditiot alkuperäislähdettä säilyttävän instituution palveluihin. Tehtävä ei ole vailla haasteita, sillä alkuperäislähteitä säilytetään kymmenissä eri arkistoissa ja kirjastoissa ympäri Eurooppaa, vaikka suuri enemmistö löytyykin Tukholman ja Tallinnan arkistoista tai Suomesta Kansallisarkistosta ja Kansalliskirjastosta. Tällä hetkellä lähes kaikki suomalaisissa instituutioissa säilytettävät keskiaikaiset asiakirjat on digitoitu, ja kuvat löytyvät joko suoraan tietokannasta tai linkin takaa. Ulkomaisten instituutioiden asiakirjojen kuvien hankkiminen on aloitettu, ja niitä löytyy tällä hetkellä tietokannasta toista sataa.

Diplomatarium Fennicum on relaatiotietokanta, jonka toiminta perustuu siihen tallennetun metatiedon yhdistelylle. Metatietojen kehittäminen on hankkeen keskeisiä haasteita ja edellytys tietokannan tehokkaalle käytölle, tiedon systematisoinnille ja laajoille haku- ja muille toiminnallisuuksille. Pitkällä aikavälillä tavoitteena on tuottaa tietokantaan muun muassa yhdenmukaistetut nimi- ja paikkatiedot

koko asiakirjakorpuksesta, kategorisoida ja asiansanoittaa asiakirjat historiallisen kontekstinsa ja sisältönsä mukaan sekä kerätä alkuperäisasiakirjoista kodikologiset tiedot. Tämä on luonnollisesti erittäin suuri urakka ja voidaan toteuttaa nykyisen hankkeen puitteissa vain osin. Työ koostuu sekä Hausenin editioiden tietojen yhdenmukaistamisesta ja siirtämisestä koneluettavaan muotoon että täysin uuden tutkimustiedon tuottamisesta. Tulevaisuudessa joukkoistaminen tarjoaa kuitenkin lupaavia mahdollisuuksia metatietojen laajentamiseen – koskien esimerkiksi paikkatietojen keräämistä – mikä on huomioitu verkkopalvelun kehittämisessä.

Hyvän esimerkin metatiedon kehittämiseen liittyvistä haasteista muodostavat tiedot asiakirjojen arkistosijainneista. Hausenin käyttämät lähdeviitteet ovat kuuluisan epätarkkoja (*”Original på papper i Finlands Riksarkiv”*) tai aikaa sitten vanhentuneita eivätkä siksi enää palvele tutkimusta. Näin alkuperäislähteiden käyttäminen onkin tutkijoille usein hyvin työlästä. Tietokannassa viitataan yli tuhanteen Suomessa sijaitsevaan arkistolähteeseen, jotka DF-hanke on valtaosiltaan jäljittänyt. Lisäksi lähteiden arkistosignumit on lisätty tietokantaan. Samalla on mahdollistettu tärkeimpien aineistojen digitoiminen ja digitaalisten kuvien yhdistäminen tietokantaan. Keskiakaisia asiakirjalähteitä on Suomesta paikallistettu noin 230, joista yli 140 on Kansalliskirjastossa ja lähes 90 Kansallisarkistossa (tai muutamassa yksittäistapauksessa eri maakunta-arkistoissa). On myös hyvä muistaa, että satoja keskiajan Suomeen liittyviä asiakirjoja on säilynyt vain myöhempinä kopioina esimerkiksi 1600- ja 1700-lukujen tuomiokirjoissa, joiden kuvat löytyvät nyt tietokannasta. Ulkomailla sijaitsevien lähteiden paikallistaminen on kesken, mutta suuri osa Ruotsissa säilytettävien asiakirjojen arkistotunnuksista on jo löydetty. Kuten yllä todettiin, aineistoja löytyy kymmenistä ulkomaisista arkistoista, joista merkittävimpiä ovat Ruotsin valtionarkisto, Tukholman kaupunginarkisto, Tallinnan kaupunginarkisto, Vatikaanin arkisto sekä lukuisat vanhojen hansakaupunkien arkistot.

Kaikkiaan DF-tietokanta sisältää tällä hetkellä jo yli 23 000 viitettä lähde-editioihin, arkistolähteisiin, tutkimuskirjallisuuteen ja muihin tietokantoihin. Julkaisemalla tietokannasta betaversion Kansallisarkisto haluaa jo kehitys-

vaiheessa tarjota tutkijoille mahdollisuuden jakaa lähdetietouttaan DF-hankkeen kanssa sekä osallistua muilla tavoin tietokannan kehittämiseen.

Digitaalisia menetelmiä ja perinteistä editointityötä

Diplomatarium Fennicum on osa Suomessakin koko ajan kasvavaa digitaalisen humanismin kenttää. Suomessa on tällä hetkellä käynnissä tai hiljan valmistuneina useita keskiaikaa koskevia tutkimushankkeita, jotka julkaisevat aineistonsa verkossa. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran *Codices Fennici* -hankkeessa luetteloidaan kaikki suomalaiset ja Suomeen liittyvät 1600-lukua edeltävät koodeksit ja luodaan kansallinen normisto käsikirjoitusten kuvailulle sekä kodikologiselle tutkimukselle. Hanke pyrkii myös digitoimaan koodeksit ja julkaisemaan ne avoimessa virtuaalisessa kirjastossa. Kansalliskirjaston *Fragmenta Membranea* -kokoelma puolestaan sisältää fragmentteja 1500:sta keskiajan Suomeen liittyvästä käsikirjoituksesta ja on näin merkittävä tietovaranto Suomen keskiaikaisesta kirjallisuudesta. Koko aineisto on Kansalliskirjaston digitoimana käytettävissä verkossa. Myös kotimaisten kielten keskuksen vanhojen asiakirjanimien kokoelma ja muut nimistökohteet tarjoavat merkittävän aineiston keskiajantutkimukselle, ja niiden saavutettavuus verkossa paranee jatkuvasti. Kaikkien näiden tietovarantojen yhteiskäytön mahdollisuuksien parantaminen ja metatietojen jakaminen niiden välillä on tällä hetkellä keskustelun alla, ja Kansallisarkistossa järjestettiin keuhällä 2016 hankkeiden yhteinen keskustelutilaisuus yhteistoiminnan tiivistämiseksi. Kaiken kaikkiaan tutkimusaineistojen saavutettavuus on tällä hetkellä parempi kuin koskaan ennen, ja digitaalinen humanismi näyttää lunastavan sille asetetut odotukset ainakin tältä osin. Muistiorganisaatioiden hankkeet luovatkin edellytyksiä harppauksille suomalaisessa keskiajan tutkimuksessa.

Digitaaliseen humanismiin liitetään odotuksia paitsi aineistojen uudeltaisesta saavutettavuudesta myös tutkimusmenetelmien kehitymisestä ja jopa uusien kysymysten asettamisesta. *Diplomatarium Fennicum* vastaa alkuvaiheessaan tutkimusmenetelmien osalta odotuk-

siin luomalla tutkimusalustan keskiaikaisten asiakirjojen tutkimukselle. Tärkein ja käytetyin toiminnallisuus *Diplomatarium Fennicum* kaltaisessa tietokannassa on tiedon hakeminen. Verkkopalvelun hakuominaisuudet mahdollistavat muun muassa täyden tekstihaun, ja metatietojen osalta myös ajankohdan, kielen, henkilöiden ja paikkojen, arkistosijainnin ja julkaisusarjan mukaisen tiedonhaun. Metatietojen parantuaessa ja betavaiheen edetessä hakuominaisuudet parantuvat entisestään, ja samalla kehitetään tekniikkaa sallimaan muun muassa niin sanotut sumeat haut. Asiakirjojen tutkimiseen on kehitetty kuvankatselutyökalu, jonka rinnalle kehitetään tilastollisia työkaluja, tiedon visualisoinnin apuvälineitä sekä karttasovellusta. Toiminnallisuuksia tullaan kehittämään käyttökokemusten perusteella, ja hanke ottaa mielellään vastaan palautetta ja kehitysideoita.

Teknisesti tietokanta toteutetaan siten, että sitä voidaan tarvittaessa uudistaa pala palalta teknologisten mahdollisuuksien lisääntyessä. Teknologinen kehitys on nopeaa, ja Kansallisarkisto on mukana esimerkiksi laajassa käsinkirjoitetun tekstin tunnistushankkeessa (READ, *Recognition and Enrichment of Archival Documents*), jonka tuloksia voidaan mahdollisesti soveltaa tulevaisuudessa keskiaikaisiinkin aineistoihin. Laajojen tekstimassojen käsittelytyökalut tulevat joka tapauksessa kehittymään, ja tähän varautuakseen hanke tukee tiedon mahdollisimman avointa käyttöä. Valmiin tietokannan sisältö tulee olemaan ladattavissa tutkijoiden omille tietokoneille, jotta käyttäjät voivat vapaasti hyödyntää kaikkia *Diplomatarium Fennicum* tutkimusmahdollisuuksia.

Kaikista mahdollisuuksistaan huolimatta digitaalinen humanismi ei korvaa asiakirjatutkimuksen ydintä, lähteiden editointityötä. *Diplomatarium Fennicum* rakentuu 1800-luvulta alkavan tutkimusperinteen varaan, ja keskiajan tutkijoiden työ alkuperäislähteiden editoinnin parissa jatkuu yhä. Suomalaisen keskiajan tutkimuksen näkökulmasta Hausenin työn vahvuutena on koko keskiajan kattavan asiakirjakorpuksen laatiminen, mikä on antanut hyvän pohjan tutkimukselle. Tilanne ei myöskään ole täysin tavanomainen: esimerkiksi Ruotsissa *Diplomatarium Suecanum* editiotyö on edennyt vasta 1300-luvun lopulle. Hausenin julkaisuihin sisältyy lisäksi asiakirjojen ohella myös

muuta tekstiaineistoa kronikkakatkelmista piirtokirjoituksiin. Tämä tavallisuudesta poikkeava ratkaisu voidaan nähdä kauaskatseisuutena ja vahvuutena, sillä tällä tavoin laaja tekstiaineisto voidaan koota saman sateenvarjon alle ilman, että kiinnostavia tekstikatkelmia joudutaan suotta rajaamaan korpuksen ulkopuolelle. Laajuudeltaan Hausenin työ ei luonnollisesti ole kaiken kattavaa, ja myöhemmin onkin löytynyt aineistoja, joista Hausen ei ollut tietoinen. Käynnissä olevan hankkeen tarkoituksena on jatkossa yhteistyössä tutkijoiden kanssa julkaista FMU:sta puuttuvien asiakirjojen ja tekstikatkelmien editioita sekä ylläpitää alustaa, jolla Suomen keskiajan asiakirjakorpukseen voidaan tulevaisuudessa liittää yhä uusia editioita.

Tätä tavoitetta varten hankkeen ja keskiajan tutkijoiden yhteistyönä on laadittu editioperiaatteet uusien editioiden tuotannolle. Editioperiaatteet on muodostettu modernista tutkimusnäkökulmasta ottaen huomioon kansainväliset esimerkit (erityisesti *Diplomatarium Suecanum*) sekä eri tieteenalojen tarpeet. Hausen kohdisti editioissaan huomionsa ennen kaikkea tekstien merkityssisältöön, ei niinkään esimerkiksi kieleen tai ulkoasuun. Moderni keskiajan tutkimus analysoi kuitenkin lähteitä monipuolisesti, ja kieli ja kirjoittamiskäytännöt ovat usein tutkimuksen ensisijaisiakin kohteita. *Diplomatarium Fennicum* editioperiaatteet huomioivat nykyisen tutkimuskentän moninaisuuden ja ohjaavat tutkijat laatimaan yhdenmuukaisia editioita.

DF-hankkeen puitteissa tuotetaan uusia editioita sekä aiemmin julkaisemattomista että jo julkaistuista asiakirjoista. Asiakirjaeditioiden laatiminen on aikaa vievää ja hankkeen resurssit asettavat lähivuosina tiukat rajat työn laajuudelle. Uusia editioita pyritään ensi alkuun julkaisemaan Viron ja Vatikaanin arkistojen aineistoista yhteistyössä niihin erikoistuneiden tutkijoiden kanssa. *Svenska Kulturfondenin* tuella puolestaan tuotetaan uusia, kielitieteelliset kriteerit täyttäviä transkriptioita Naantaln luostarissa kirjoitetuista asiakirjoista. Kokonaisuutena hanke pyrkii tuottamaan monipuolista tieteellistä aineistoa jo betakehitysvaiheessa ja huomioidaan tietokannan suunnittelutyössä mahdollisimman hyvin eri tieteenalojen tarpeet.

Diplomatarium Fennicum on luonteeltaan jatkuvasti kehittyvä palvelu, jonka ylläpitoon

Kansallisarkisto on sitoutunut. Ensimmäinen teknisesti täysin valmis versio tietokannasta valmistuu Suomen itsenäisyyden juhlavuonna 2017 muistuttaen samalla, että hallinnollisena kokonaisuutena Suomen juuret ovat jo keskiajalla syntyneissä rakenteissa. Sisällönkehittämistyön ja uusien editioiden julkaisemisen on suunniteltu jatkuvan tutkijoiden kanssa pitkälle tulevaisuuteen.

Betaversio avoimeen käyttöön

Diplomatarium Fennicum -tietokannan betaversio julkaistaan 1.10.2016 Turun kirjamessuilla. Päivä on samalla myös Kansallisarkiston vanhimman asiakirjan, niin sanotun Karjalan nais-

rauhan 700-vuotispäivä. Asiakirja on päivätty 1.10.1316, ja siinä kuningas Birger takaa Ruotsin lain mukaisen ruumiin ja omaisuuden suojan Karjalan naisille. Kansallisarkisto järjestää messuilla näyttelyn, jossa Karjalan naisrauha sekä muita keskiaikaisia aineistoja on yleisön nähtävillä. Ohjelmassa on myös paneelikeskusteluja keskiaikaan ja *Diplomatarium Fennicum*iin liittyen. Paikan päällä pääsee tutustumaan tietokantaan ja keskustelemaan sen toteuttajien kanssa.

Lisätietoa hankkeesta ja tietokanta löytyvät osoitteesta: <http://www.arkisto.fi/df>



Alex Snellman

Olisiko jo aika tutkia esineitä?

KOHTI UUTTA TUTKIMUSPARADIGMAA

Edellinen *Historiallisen Aikakauskirjan* esinetee-manumero (2/2016)¹ hämmästytti minua samaan tapaan kuin aineellisen kulttuurin historiantutkimusta esitellety *Esine ja aika* -teos (2010) aikoinaan.² Miten on mahdollista kirjoittaa näin paljon esineistä tutkimatta niitä liki ollenkaan? En tietenkään odottanut, että *kovin moni* historiantutkija olisi kummassakaan artikkelikokoelmassa kirjoittanut konkreettisten fyysisten esineiden tutkimukseen perustuen, mutta kun *yksikään* ei kirjoita artikkeliaan esineaineistoon painottuen, kokonaisuus on hämmentävä. Se tuntuu kielivän jonkinlaisesta rakenteellisesta vinoumasta.

Kenties kyse on tekstifiksaatiosta, josta visuaalisen historian lähestymistapaa Saksassa kehittävä professori Gerhard Paul on puhunut?³ Aina-kin Tiina Männistö-Funk kirjoittaa *Historiallisen Aikakauskirjan* artikkelissaan historiantutkimuksesta nimenomaan ”kirjallisena” tieteenä.⁴ Mielestäni ei kuitenkaan ole syytä ehdoin tahdoin rajoittaa tieteenalaamme näin: tutkitaan mie-

luummin kaikenlaista inhimillistä menneisyydessä, kaikin käytettävissä olevin keinoin, vaikka kirjalliset lähteet ovatkin toki lähderyhmistä keskeisin. Historiantutkimuksen avartuminen aineelliseen maailmaan – tekstien ohi – on käynnissä kansainvälisellä tutkimuskentällä, eikä meidän ole syytä jäädä tästä kehityksestä sivuun.⁵

Historiantutkijat luultavasti olettavat, että jokin muu tieteenala vastaa Suomessa historiallisen ajan esineiden tutkimuksesta. Siinä he ovat valitettavasti väärässä: taidehistorialla, kansatieteellä ja historiallisen ajan arkeologialla on kyllä kyvyt tutkia esineitä, mutta arkeologiaa lukuun ottamatta ne tekevät todellisuudessa vain vähän esinetutkimusta. Sitäkin merkittävämpää on, etteivät ne useimmiten kysy esineitä tutkiessaan sellaisia kysymyksiä, jotka olisivat historiantutkimuksen kannalta mielekkäitä ja jotka täydentäi-

1. Teemanumeron ovat toimittaneet professorit Leila Koivunen ja Taina Syrjämaa.
2. Maija Mäkilä & Riitta Laitinen (toim.) *Esine ja aika. Materiaalisen kulttuurin historiaa*. SKS 2010.
3. Olli Kleemola, Kuvan voima historiassa. Tunnelmia ja ajatuksia Visual History. Konzepte, Forschungsfelder und Perspektiven -konferenssista 2. – 4.3.2016. *Ennen ja nyt 2* (2016), <http://www.ennenjanyt.net/> (30.7.2016).
4. Tiina Männistö-Funk, Rykelmät. Työkaluehdotus materiaalien toimijoiden menneisyyden tutkimiseen. *Historiallinen Aikakauskirja 2* (2016), 178.
5. Ks. esim. Anne Gerritsen & Giorgio Riello (toim.) *Writing Material Culture History*. Bloomsbury 2015. Olen teoksen arviossani huomauttanut: ”Kirjassa on vain vähän historiantutkijoille tyypillisintä esinetutkimuksen tapaa eli taipumusta kirjoittaa tutkimustekstiä pelkästään siitä, mitä lähdeteksteissä on kirjoitettu esineistä.” Alex Snellman, Arvio: *Writing Material Culture History*. *Uutiset / Esinetutkimusverkosto Artefacta* 27.3.2015, <http://www.artefacta.fi/uutiset/arvioarkisto> (30.7.2016).

FT **Alex Snellman** on Esinetutkimusverkosto Artefactan koordinaattori ja Ella ja Georg Ehrnroothin säätiön tutkijatohtori, jonka tutkimuksen pääaineistona ovat Kansallismuseon kokoelmiin kuuluvat 135 siviiliunivormua. Sähköposti: alex.snellman@outlook.com.

sivät tämän ”kirjallisen” oppiaineemme rinnalle kuvan esineellisestä historiasta. Niillä on oma pitkä tutkimustraditionsa ja omat kiinnostuksen kohteensa.

Näkemykseni perustuu omakohtaisiin havaintoihin. Kiinnostukseni historialliseen esinetutkimukseen heräsi vuonna 2006 juuri siksi, ettei yksikään yliopistollinen oppiaine näyttänyt mahdollistavan sosiaalishistoriallisen gradu- ja sittemmin väitöskirja-aiheen laajentamista todellisten fyysisten esineiden tutkimukseen. Päättämiskohteeseeni Suomen aateliin liittyi näet hyvin erityinen esine – aatelisunivormu – johon halusin perehtyä syvemmin. Perinteinen museoalan käytäntöihin kytkeytyvä oppiainejako on se, että kansatiede vastaa kansanesineistä ja taidehistoria vastaa säätyläisesineistä. Niinpä ehdotin aatelisunivormua taidehistorian proseminaariesitelmäni aiheeksi, mikä herätti aluksi ohjaajani mielenkiintoa – kunnes hän tajusi, etten aio tutkia univormun esiintymistä maalauksissa, vaan itse säilyneitä esineitä.⁶ Kiinnostus laimeni: aihe oli sallittu, muttei selvästikään oppiaineen kannalta tärkeä – saati että siihen olisi ollut saatavissa jonkinlaista ohjausta. Kuten tuolloinkin, yhä edelleen kuvataide ja arkkitehtuuri dominoivat taidehistoriassa, vaikka muotoilun tutkimuksessa esineet ovat toki keskeisiä ja viitteitä esinetutkimuksen noususta on näkyvissä.

Kun kävi ilmi, ettei edes siinä oppiaineessa, johon aiheeni lähinnä olisi kuulunut, ollut suurta intoa tutkia historiallisia esineitä, sisuunniin siinä määrin, että ehdotin Suomen Muinaismuistoyhdistyksen kuukausikokousesitelmäni päätteeksi esinetutkimusverkoston perustamista vuonna 2009.⁷ Idea otti tulta, verkoston toiminta

käynnistyi parinsadan hengen avajaiskonferenssilla vuonna 2011 ja tähän mennessä Esinetutkimusverkosto Artefacta on kerännyt runsaat 850 jäsentä.⁸ Tieteellistä esinetutkimusta olemme edistäneet ennen muuta seminaarien ja konferenssien sekä vertaisarvioitun esinetutkimusjulkaisu *Artefactumin* avulla, mutta kesän alussa tekemämme kysely kertoo, että paljon on vielä tehtävää. Konkreettisten esineiden tutkimus on ollut kaikissa oppinaiseissa vähäistä, epämuodikkasta ja resurssiongelmien riivaamaa – historia ei siis ole siinä mielessä poikkeus.⁹ Kun tuuli nyt kuitenkin on vähitellen kääntymässä, historian tutkimuksen täytyy olla mukana tässä käänteessä. Meidän täytyy ottaa esineet vakavasti ja palata materiaan ohi representaatioiden.

Historiantutkimuksessa tuntuu nimittäin jääneen suurelta osin huomaamatta, ettei aineellinen käänne (*material turn*) tarkoita vain aineellisen tulemistä tutkimuksellisen mielenkiinnon kohteeksi. Kyse on monasti myös esineiden representaatioiden tutkimuksen kriittisestä. Puhutaan jopa ”representaatiokriisistä” (*the crisis of representation*).¹⁰ Representaatioihin keskittyvän tutkimuksen kriittikkä on esitetty niin aineellisen kulttuurin tutkimuksen kuin kulttuurihistoriankin piirissä. Representaatioihin keskittyvä lähestymistapa sekä kulttuurihistorialle ominaiset merkityksen ja identiteetin käsitteet ovat joutuneet uudelleenarvion kohteeksi. Esineitä ei nähdä enää pelkästään osana diskursseja. Niitä ei välttämättä lueta kuten tekstejä. Mahdollisesti voisi jopa väittää, että aineelliselle käänteelle tämä on ollut kaikkein tunnusomaisinta, samalla kun *merkitysten* etsintä on yhä enenevässä määrin korvautunut *esineiden toimijuuden* tarkastelulla.¹¹

6. Proseminaariesitelmäni laaja versio (75 s.), jossa aineisto on esitelty, on saatavissa eräistä kirjastoista. Ks. Alex Snellman, *Aatelisunivormu. Suomalainen aatelismies keisarivallan vaatteissa*. Helsingin yliopisto 2006. Tutkimuksen tuloksia on myös esitelty artikkelissa Alex Snellman, Suomalainen aatelisunivormu. *Gentes Finlandiae* X. Finlandis Ridarhus 2007, https://www.academia.edu/21388921/Suomalainen_aatelisunivormu (30.7.2016).

7. Ks. tarkemmin Alex Snellman, Verkoston lyhyt historia. *Uutiset / Esinetutkimusverkosto Artefacta* 21.10.2011, http://www.artefacta.fi/uutiset/verkoston_lyhyt_historia.197.news (30.7.2016).

8. Tietoa verkostosta ks. http://www.artefacta.fi/tietoa_verkostosta (30.7.2016).

9. Alex Snellman, Konkreettinen esinetutkimus harvinaista. *Uutiset / Esinetutkimusverkosto Artefacta* 22.6.2016, http://www.artefacta.fi/uutiset/konkreettinen_esinetutkimus_harvinaista.552.news (30.7.2016).

10. Haidy Geismar, Susanne Küchler & Timothy Carroll, Twenty Years On. *Journal of Material Culture* 21:1 (2016), 4.

11. Tony Bennett & Patrick Joyce (toim.) *Material Powers. Cultural studies, history and the material turn*. Routledge 2010, 4–9; Dan Hicks, The material-cultural turn. Event and effect. *The Oxford Handbook of Material Culture Studies*. Oxford University Press 2010, 73–81, https://www.academia.edu/1527571/The_Material-Cultural_Turn_event_and_effect (30.7.2016); Dan Hicks & Mary C. Beaudry, Introduction. Material Culture Studies. A Reactionary View. *The Oxford Handbook of Material Culture Studies*. Oxford University Press 2010/2012, <http://www.oxfordhandbooks.com/> (30.7.2016);

Siihen nähden on ongelmallista, että Maija Mälikalli on luonnehtinut historian tutkimuksen perinteistä lähestymistapaa aineelliseen kulttuuriin niin, ettei painopiste itse asiassa ole ensisijaisesti esineissä, vaan niistä aikanaan tehdyissä representaatioissa.¹² Silloin kun esineitä tutkitaan kirjallisen, kuvallisen tai vaikkapa muistitietoineiston välityksellä – itse fyysisten esineiden sijasta – tutkimus on aina välttämättä jollain tasolla representaatioiden kautta välittyntä. Vaikka esineiden representaatiot eivät olisi varsinaisena *tutkimuskohteena* (vaan vaikkapa niiden toimijuus), ne ovat kuitenkin tutkimuksen ainoa *lähteenä*, silloin kun itse fyysinen esine jätetään huomiotta.

Historiantutkijat yleensä ohittavat esineiden fyysisen, kolmiulotteisen, moniaistisen ja luonnontieteellisestikin lähestyttävissä olevan materiaalisuuden. Tähän materiaalisuuteen täytyy toki liittää myös representaatiot, mutta pelkästään niihin keskittymällä tehdään varsin yksipuolista tutkimusta. Ohitetaan se aineellisuus, joka on esineiden ominaisuuksien piirre. Silloin kun esineitä ei ole säilynyt, tämä on toki ainoa mahdollinen tapa, mutta muutoin representaatioiden lähtökohdista on syytä pyrkiä eroon, sillä esineet ovat itsessään primäärilähteitä omasta olemuksestaan. Niiden materiaalisuutta ei tavoita esinetietokantoja tarkastelemalla. Tästä Artefactan esinetutkimuskyselyyn vastanneet olivat ilmeisen yksimielisiä.

Historiantutkimuksen sisällä esineiden tarkastelu lienee jossain määrin kuulunut kulttuurihistorian alaan, vaikka niiden tuotanto, kauppa ja kulutus voivat olla myös talous- ja sosiaalishistorian kannalta kiintoisia. Se vanha valtiollisen

historian oppositiksi syntynyt ja esineiden osalta tyyleihin keskittynyt kulttuurihistoria, johon sekä taidehistoria että kansatiede saattoivat jossain määrin samaistua (ja joka on antanut niiden yhteisterminä nimensä ”kulttuurihistoriallisille” museoille – taidemuseoiden vastakohdantana), on kuitenkin aikaa sitten syrjäytynyt.¹³ Uudet kulttuurihistoriat ovat avanneet merkittäviä uusia näköaloja, mutta samalla teoreettisuudessaan etääntyneet konkreettisista esineistä, joita ne lähestyvät kiertokautta, esimerkiksi tunteiden historian välityksellä.¹⁴

Samalla kulttuurihistorialliset museot ovat jääneet tieteellisessä mielessä tyhjän päälle: museoesineiden ja yliopistolaisen tutkimuksen yhteys on historian osalta katkennut, mikäli sitä on koskaan ollutkaan. Museoiden kulttuurihistoriallisuus on tullut merkitsemään lähinnä sitä, että vanha taistelupari poliittinen historia on edelleen jätetty huomiotta: on kerrottu tyyleistä ja tavoista sekä kuvattu kriitikkömästä elinkeinojen muutosta, kaunista sisustusta ja poliittisesti harmitonta arjen historiaa.

Tämä arjen kulttuurihistoria korostuu myös kaikissa edellisen *Historiallisen Aikakauskirjan* esineartikkeleissa: poissa on kaikki poliittinen, raha ja valta – Ildikó Lehtisen artikkelia lukuun ottamatta. Hänen artikkelinsa on myös poikkeus siinä mielessä, että se tarkastelee representaatioiden ohella myös todellisia esineitä. Tämä on kuitenkin kansatieteen dosentilta odotettavissa, eikä se siis kerro historiantutkijoiden pyrkimyksestä perehtyä konkreettiseen materiaan.¹⁵ Vastaavasti arkeologian dosentti Visa Immosen ansiokas artikkeli avaa historiantutkijoille niitä aineellisen kulttuurin uudempiä näkökulmia, joi-

Jussi Parikka & Milla Tiainen, Kohti materiaalisuutta ja uuden kulttuurianalyysia – tai representaation hyödyistä ja haitasta elämälle. *Tulkinnan polkuja. Kulttuurihistorian tutkimusmenetelmiä*. k&h 2012. Hicks ja Beaudry ovat itse asiassa epäileväisiä *material turn* -käsitteen suhteen, kulttuurisesta käänteestä erillisenä, mutta kuvaavat käytännössä sellaista kehitystä, jolle nimitys sopii hyvin ja jonka kohdalla Bennettillä ja Joycella ei ole mitään ongelmaa käyttää nimitystä.

12. Maija Mälikalli, Johdanto. *Esine ja aika. Materiaalisen kulttuurin historiaa*. SKS 2010, 21 ja osin myös 9, 17. Sivulla 12 Mälikalli puhuu myös toimijuudesta materiaalisuuden kulttuurin tutkijoiden kohdalla. Ks. myös Tiina Männistö-Funk, *Itse tehty moderni. Gramofoni, polkupyörä ja valokuvaus suomalaisten elämässä 1880-luvulta 1940-luvulle*. Turun yliopisto 2014, 34–35, <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-5702-6> (30.7.2016).

13. Esim. Gunnar Suolahden artikkeli Suomalaisen rococoajan kodeissa ks. Mälikalli 2010, 14.

14. Esim. Meri Heinonen & Marika Räsänen, Pyhän tuntu. Aine ja aistimellisuus myöhäiskeskiajan uskontokulttuurissa. *Historiallinen Aikakauskirja 2* (2016); Heini Hakosalo, Tubipommi ja rautlasi. Emotionaalisia esineitä 1900-luvun alkupuolen suomalaisissa tuberkuloosiparantoloissa. *Historiallinen Aikakauskirja 2* (2016).

15. Ildikó Lehtinen, Puvut kertovat marien vaietusta historiasta. Esinekeruu nälkävuosien Neuvosto-Venäjällä. *Historiallinen Aikakauskirja 2* (2016).

hin tämä käsillä oleva puheenvuoroni osaltaan liittyy.¹⁶

Myös Tiina Männistö-Funk etenee artikkelis- saan erittäin ajankohtaiseen suuntaan, kun hän nostaa esiin representaatiokritiikin ja esineet toimi- joina sekä esittelee mielenkiintoisen *rykelmän* käsitteen, joka vaikuttaa tutkimuksellisesti hedel- mälliseltä. Hän rajoittaa silti ehkä tarpeettomasti näkökulmaansa jättämällä esineet *itsessään* tar- kastelun ulkopuolelle ja katsomalla lisäksi repre- sentaatioiden olevan kielellisiä, vaikka esineiden esiintyminen kuvallisina representaatioina on yhtä tärkeää.¹⁷ Johanna Ilmakunnas puolestaan kiinnittää huomiota myös näihin kuvallisiin rep- resentaatioihin, muttei pidä fyysisten esineiden tutkimusta välttämättömänä. Hän rinnastaa asiakirjojen ja esineiden tutkimisen tietokantojen välityksellä.¹⁸ Asiakirjat ovat kuitenkin pääosin kaksiulotteisia eikä niiden materiaalin olemus ole kovin tärkeää. Esineet taas ovat kolmiulottei- sia ja moniaistisia, ja niitä voi lähestyä myös luon- nontieteellisin menetelmin. Ne eivät ole vain merkityksen kantajia, vaan itsessään tärkeitä omassa materiaalisuudessaan. Esinetietokannat ovat tutkimusvälineenä myös sikäli ongelmallisia, että Artefactan esinetutkimuskyselyssä mainitiin toistuvasti niiden tietojen olevan puutteellisia ja osin jopa virheellisiä. Ne tarjoavat välineen tutkimusaineiston alustavaan rajaukseen ja ver- tailuesimerkkien tarkasteluun, mutta eivät sovellu varsinaiseen esinetutkimukseen.

Sekä *Esine ja aika* -kirja että viimeisin *Histori- allinen Aikakauskirja* ovat arvokkaalla tavalla tuoneet aineellista kulttuuria ja sen lähestymis- tapoja historiantutkijoiden tietoisuuteen. Mielest- äni meidän on kuitenkin syytä mennä pidem- mälle. Tähän mennessä historiantutkijat ovat keskittyneet *aineellisen kulttuurin historiaan* tavalla, joka jättää fyysiset esineet huomiotta ja tukeutuu liiaksi representaatioihin. Nähdäkseni tarvitaan tutkimusparadigman muutos, jota voisi luonnehtia siirtymisellä aineellisen kulttuurin historiasta kohti *historiallista esinetutkimusta*.

Historiallisen esinetutkimuksen (*historical artefact studies*) tunnusmerkkinä tulee olla pereh- tyminen itse esineeseen. Se pitää esineen kirjalli- sia ja kuvallisia representaatioita vain tätä pri- määrilähdettä täydentävinä. Se osoittaa asetta- vansa esineen etusijalle viittaamalla suoraan sen esinenumeroon. Se perustelee, miksei kyseessä olisi metodologinen virhe, silloin kun itse esine jää tutkimatta. Se ei koskaan totea, että vain esi- neeseen liittyvät merkitykset ja (museokonteks- tissa) tarinat olisivat tärkeitä eikä niinkään esine itsessään. Se antaa esineelle itseisarvon niistä riippumatta.

Se ei sitoudu kulttuurin käsitteeseen eikä kult- tuurihistoriaan, vaan tarkastelee esineitä kaikista mahdollisista näkökulmista – myös vanhan kult- tuurihistorian perinteiseen kiistakumppaniin valtiolliseen, poliittiseen historiaan kytkeytyen. Se tarkastelee esineitä kulttuurihistoriallisten näkökulmien, taloushistoriallisen tuotannon ja kaupankäynnin sekä niiden molempien risteys- kohdassa olevan kuluttamisen kautta, mutta liit- tää sen ohella esineet myös toimijoina poliitti- seen historiaan ja sosiaalishistoriaan, jossa eri intersektionaaliset ryhmät ja yhteiskunnan ker- rostumat rakentuvat esineellisesti.

Se on metodologialtaan kaikkiruokainen, monitieteinen ja tieteidenvälinen. Se on teoret- tisesti perusteltua, systemaattista ja vertailevaa. Se ei kavahda luonnontieteellisiä menetelmiä eikä yhteistyötä konservaattorien kanssa, mitä Artefacta pyrkii osaltaan edistämään järjestä- mällä marraskuussa konservaattorien ja tutkijoi- den Pintaa syvemmälle -menetelmätyöpajan.

Se ottaa tosissaan Suomen museoissa olevat 5,5 miljoonaa ”kulttuurihistoriallista” esinettä.¹⁹ Kyseessä on valtava aineellisen menneisyyden tutkimuksen *kohde, aineisto ja lähde*, jonka histo- riantutkijat ovat laiminlyöneet. Se löytää tavat näiden esineiden tutkimiseksi – eikä luovuta sil- loin, kun tieteenalan kiinnostus siirtyi tiedemuotia seuraten toisaalle. Sen edustajat sopivat niihin museoiden syvällisiin esinetutkimustehtäviin,

16. Visa Immonen, Sotkuinen aineellisuus. Menneisyyden merkityksistä ja ihmiskeksisyydestä esineiden ajallisuuteen. *Historiallinen Aikakauskirja 2* (2016).

17. Tiina Männistö-Funk, Rykelmät. Työkäluheddotus materiaalien toimijoiden menneisyyden tutkimiseen. *Historiallinen Aikakauskirja 2* (2016).

18. Johanna Ilmakunnas, Ompelupöytä. Naisten arkinen ylellisyysesine 1700- ja 1800-luvun Euroopassa. *Historiallinen Aikakauskirja 2* (2016), 140–141.

19. Tieto vuodelta 2015 ks. <https://www.museotilasto.fi/> (30.7.2016).

joihin mikään nykyisistä niin sanotuista museoaineista ei vaivaudu kouluttamaan asiantuntijoita.

Se on ”historiallinen” siinä mielessä, että se jättää esihistorian arkeologialle ja nykyhetken kulttuuri- ja yhteiskuntatieteille sekä soveltaa historiantutkimuksen menetelmiä ja tapaa kontekstoida tutkittava ilmiö laaja-alaisesti. Se on avoin kaikkien oppiaineiden kuten historian, taidehistorian, kansatieteen, historiallisen ajan arkeologian, antropologian ja käsityötieteen edustajille – kaikille, jotka haluavat ottaa esineet

tosissaan. Se muodostaa uuden tieteidenvälisen tutkimusalan näiden oppialojen välimaastoon.

Se luo yhteyksiä yliopistojen ja museoiden välille. Se painostaa lempeästi museot saattamaan kokoelmansa paremmin tutkittavaksi. Se turvaa museoiden tieteellisen pohjan ja antaa uuden ymmärryksen niiden tärkeydestä. Historiallinen esinetutkimus avaa näkymän esineelliseen menneisyyteen. Se tuo esineet historiantutkimuksen täysipainoiseksi osaksi. Se nostaa ne uuteen arvoon – antaa niille äänen.

Artefacta

— Esinetutkimusverkosto —

- esinetutkimuksen vertaisarvioitu verkkojulkaisu Artefactum
- asiantuntijoiden ja edistyneiden harrastajien keskustelupalsta
- uutisia, tapahtumia ja kansainvälisiä konferensseja

*Haluamme lisätä esinekulttuurin arvostusta,
luoda uudenlaisia yhteyksiä ja parantaa esinetutkimuksen tilaa.*

www.artefacta.fi

Myös Facebookissa!

Historian kirjoittamisesta



Seija Jalagin

Monografia vai artikkeliväitöskirja

– KANSALLISTA JA KANSAINVÄLISTÄ
VERTAILUA

Vuonna 2008 arkeologian ja historian edustajat pohtivat alojensa kehitystä Suomessa. Keskusteluissa sivuttiin myös väitöskirjojen muotoa tavalla, joka on edelleen ajankohtainen. Artikkeliväitöskirjan tekijä tekee artikkeleilla itseään tunnetuksi aiheen tutkijana, ja neljää kansainvälisesti julkaistua artikkelia pidettiin tunnettuuden kannalta parempana kuin suomenkielistä monografiaa. Julkaistua monografiaa parempana taas pidettiin käsikirjoitusta, jonka voisi väitöstilaisuuden palautteen perusteella muokata laadukkaaksi kirjaksi. Monografiaa kuitenkin puolustettiin: sillä nuori historian tutkija osoittaa ”taitoa ja pitkäjänteisyyttä”, ja lisäksi hyvät monografiat voivat osoittautua jopa alansa klassikoiksi.¹

Monografian kirjoittaminen vaatii vuosien työn puhumattakaan siitä, kauanko kestää saada se kansainvälisen tiedekustantajan listoille. Artikkeleita julkaisee nopeammin kuin monografioita, mutta työläitä ovat nekin. Tiedejulkaisemista ohjailee kuitenkin myös humanistisilla aloilla yhä kasvava vaatimus tuottaa kansainvälisiä, vertaisarvioituja artikkeleita. Julkaisut tuovat yliopistoille tulo rahaa, jota niillä ei ole varaa jättää tavoittele-

matta – riippumatta siitä, vastaavatko rahanjakomittarit tieteellisen laadun mittareita.

Tulosrahoitusperiaate heijastuu myös väitöskirjojen tekemiseen. Keskustelua väitöskirjan muodosta käydään seminaareissa ja ohjaustilanteissa, ja myös *Historiallisessa Aikakauskirjassa*². Tässä katsauksessa tarkastelen kahta historian väitöskirjojen nykykäytäntöihin liittyvää kysymystä: monografia- ja artikkeliväitöskirjojen suhdetta sekä kieltä, jolla väitöskirjoja kirjoitetaan. Pohdin myös omia kokemuksiani väitöskirjaohjaajana ja tutkimusprosessien seuraajana. Historian väitöskirjojen aihekirjon kehityksen tarkasteluun tämä katsaus ei anna tilaa.³

Kansainvälistä vertailupintaa saadakseni lähetin kyselyn väitöskirjojen muodosta, kielestä ja julkaisuperusteista 63 kollegalle eri puolilla Eurooppaa. Vastauksia tuli yhteensä 20, 17 maasta Maltasta Islantiin ja Irlannista Puolaan.⁴ Lähes kaikissa näissä maissa historian väitöskirjat ovat monografioita; teoriassa artikkeliväitöskirjat hyväksytään, mutta käytännössä niitä ei juuri esiinny. Poikkeuksena mainittiin erittäin kokeneita ja runsaasti julkaisseita tutkijoita, jotka väittelivät iäkkäämpinä tai toistamiseen tohtoroiduttuaan jo aiemmin toisessa maassa. Isossa-Britanniassa, Hollannissa, Unkarissa ja Itävallassa monografia on pakollinen. Vastauksissa suhtauduttiin ylipäänsä torjuvasti tai empien artikkeliväitöskirjoihin. Alan monografiatraditio on vankka, ja siinä mielessä Suomessa edetään ripeästi artikkeliväitöskirjojen suuntaan, mitä selittää ilmeisimmin julkaisuista saatava tulosrahoitus, joskus myös käsitys, että artikkeliväitöskirja syntyisi monografiaa nopeammin.

Dosentti **Seija Jalagin** työskentelee yliopistonlehtorina Oulun yliopiston historiatieteissä. Sähköposti: seija.jalagin@oulu.fi.

Useimmat väitöskirjat kirjoitetaan Euroopassa yhä kansallisilla kielillä, valtakielistä saksaksi kirjoitetaan yhä Saksassa ja Itävallassa ja espanjaksi Espanjassa; Italiassa väitellään esimerkiksi kaksoistutkintosopimuksista johtuen toisinaan myös saksaksi ja ranskaksi. Isossa-Britanniassa kaikki väitöskirjat ovat luonnollisesti englanniksi; Hollannissa puolestaan vain itserahoittavat saavat kirjoittaa väitöskirjan muulla kuin englannin kielellä. Englanniksi kirjoittamisen paine tuntuu: esimerkiksi kollega Kyprokselta arvioi, että puolet historian väitöskirjoista tehdään jo englanniksi. Väitöskirjana puolustetaan käsikirjoitusta kaikkialla muualla paitsi Ruotsissa ja Islannissa, jossa väitellään julkaistulla monografiolla. Joissakin maissa käsikirjoitus on sääntö, julkaisua ei sallita. Suomessa käytössä ovat tunnetusti molemmat.

Monografiat dominoivat siis eurooppalaisten yliopistojen historioitsijakoulutusta. Miten siis Suomessa väitöskirjatutkija ja hänen ohjaajansa luovivat yhtäältä alan perinteen velvoittavassa ja toisaalta ajan muuttuvassa virrassa? Suuntaantavan tilastollisen tarkastelun valossa artikkeliväitöskirjat ovat vuosina 2010–2015 olleet selvä vähemmistö.⁵ Lähes 170 historian väitöskirjasta (noin 28 per vuosi) vain yhdeksän (5 %) koostui artikkeleista. Tilanne on kuitenkin muuttumassa: artikkeliväitöskirjoja on vuonna 2016 valmistunut ja tekeillä useissa historian yksiköissä.

Noin 60 % historian väitöskirjoista on kirjoitettu 2010-luvulla suomeksi, 6 % ruotsiksi ja joka kolmas englanniksi.⁶ Useimmat on julkaistu yliopistosarjoissa, mutta yhä enemmän varsinkin englanniksi väitellään käsikirjoituksilla, jotka julkaistaan kirjoiksi muokattuina myöhemmin. Kansainvälistä yhteistyötä edellyttävässä tiedemaailmassa englanninkielinen monografia on nuorelle tutkijalle merkittävä käyntikortti.

Myös artikkeliväitöskirjalla on sijansa. Ohjaan parhaillaan itse yhtä historian alalla ja toista kasvatustieteissä, missä tehdään toki monografoitakin. En ota kantaa siihen, kumpi on parempi, monografia vai artikkeliväitöskirja, koska näen molemmissa etuja – ja molempien työmäärä on suuri – ja muutos on joka tapauksessa käynnissä.

Sen sijaan kommentoin prosessia. Väitöskirja on saatava valmiiksi neljässä vuodessa. Aikataulu on tiukka ja hyvä niin.⁷ Väitöskirja ei saa muodostua elämäntyöksi, ja suomalaiset väittelevät muutenkin keskimäärin vanhempina kuin nuoret tutkijat muissa maissa. Olen seurannut muutamaa ihmistieteiden väitöskirjaprosessia seurantaryhmässä, joka nimetään Oulun yliopiston tutkijakoulussa jokaiselle tohtorikoulutettavalle. Parissa tapauksessa tekijä on vaihtanut monografiaan, koska ei ole saanut aineistoa ajoissa kerättyä – esimerkiksi haastateltavien löytäminen on ollut hidasta – tai artikkeleiden julkaiseminen on viivästynyt⁸ ja rahoitus on vaarassa loppua kesken.

1. Heikki Ylikangas & Marjitta Hietala, Kooste symposiumissa käydystä keskustelusta. Teoksessa Sini Kangas, Marjatta Hietala & Heikki Ylikangas (toim.) *Historia eilen ja tänään*. Suomen Tiedeseura – Societas Scientiarum Fennica 2009, 100–101. Symposium oli osa Suomalaisen tiedeakatemian 100-vuotisjuhllallisuksia.

2. Maria Lähteenmäki, Ilman historiantutkijoita ei ole kansakuntaa. Sananen tiederahoituksesta ja julkaisumittareista. *Historiallinen Aikakauskirja* 114 (2016), 201–212; Johanna Rainio-Niemi, Vastakkainasettelusta perusasioihin. Akateemisesta julkaisemisesta kansallisen ja kansainvälisen rajapinnoilla. *Historiallinen Aikakauskirja* 114 (2016), 213–218.

3. Aihepiireistä ks. Ylikangas & Hietala 2009 ja Petri Karonen, Ruotsin ajan tutkimuksen nykytila ja resurssit. *Historiallinen Aikakauskirja* 108 (2010), 481–489.

4. Lähetin kyselyn Erasmus-verkosto Cliohnetin ja CliohWORLDin jäsenille; toimin Oulun yliopiston historiatieteiden edustajana verkostoissa vuosina 2006–2011. Vastauksia sain Espanjasta (Madrid, Barcelona), Hollannista (Groningen), Irlannista (Galway), Islannista (Reykjavik), Italiasta (Bologna), Itävallasta (Salzburg), Kreikasta (Tessaloniki), Kyprokselta, Maltalta, Pohjois-Irlannista (Belfast), Puolasta (Krakova), Ruotsista (Uppsala), Saksasta (Bamberg, Bochum), Sloveniasta (Maribor), Skotlannista (Aberdeen, Edinburgh) ja Tšekistä (Praha) ja Unkarista (Miskolc). Laskin Iso-Britanniaan kuuluvat Skotlannin ja Pohjois-Irlannin omiksi maikseen.

5. Tietojen kokoamisesta/avusta kiitän informaatikko Tiina Sipolaa Oulun yliopiston Pegasus-kirjastosta. Historian väitöskirjojen tilasto on varmasti puutteellinen: käsikirjoitukset eivät löydy julkaisutietokannoista, osassa tietokantoja ei ole merkintää muodosta ja siksi olisi hankittava kirja käsiinsä tai avattava online-tiedostot, listaaminen oppiaineen tai laitoksen nettisivuille on joissakin yliopistoissa päätynyt 2009–2011, kun käyttöön on otettu sähköisiä julkaisuarkistoja ja listauksia. Tilasto on kuitenkin suuntaa-antava.

6. Englannin lisäksi ei-kotimaisilla kielillä tehtiin kaksi väitöskirjaa: toinen saksaksi, toinen unkariksi.

7. Tutkijakoulujen rahoitukset ovat nelivuotisia, joten tohtoriopinnot saa valmiiksi ja tutkimuksen ainakin esitarkastukseen tuossa ajassa, toisinaan pidemmällekin.

Taulukko 1. Historian alan väitöskirjat Suomessa yliopistoittain 2010–2015 muodon (monografia tai artikkeleista koostuvat) ja kielen mukaan.

	monografia	artikkelivk.	suomi	ruotsi	englanti	muu ei-kotim. Kieli	Yhteensä
Itä-Suomi	9		6	1	2		9
Jyväskylä	16	3	15		3	1	19
Lappi	4		4				4
Oulu	16		12		4		16
Tampere	23		7		15	1	23
Turku: Hutk	26	4	21		9		30
Turku: Yhteiskuntat.	10	2	9		3		12
Åbo	15		1	6	8		15
Helsinki: Hutk	31		20	3	8		31
Helsinki: Valtiotiet.	8		3		5		8
Yhteensä	158	9	98	10	57	2	167

Lähde: Yliopistojen kirjastojen julkaisuarkistot ja tietokannat sekä historynyksiköiden nettisivut.

Artikkeliväitöskirja ei siis ole monografiaa nopeampi tie tohtoriksi.⁹

Monografia syntyy omassa tahdissaan, mutta pitkäjänteisen rakentamisen ja rajaamisen tuloksena. Monografian tekijät ovat historian alalla yleensä tehokkaita tekstinsuoltajia, mutta rajauksen mestareita on harvassa – en itsekään lukeutunut väitöskirjaa tehdessäni näihin. Laadullisen tutkimuksen vaatimus aineiston tyypittelystä ja luokittelusta argumentin muodostamiseksi hukkoo helposti lähteiden sisällön kuvaamiseen ja siteeraamiseen. Historian monografiaväitöskirjoilla voittaakin monen muun alan monografiat ”tömähdytystessä”: Kyllä jysähtää, kun 300–500-sivuisen opuksen pudottaa lattialle.

Mutta ei artikkeliväitöskirjakaan synny pelkästään paloja yhdistelemällä. Artikkeleiden lisäksi on kirjoitettava monikymmensivuinen yhteenveto, jossa esitetään työn teoreettiset lähtökohdat, aiempi tutkimus, kysymyksenasettelu, aineisto ja menetelmät sekä tulokset. Sen kirjoittaminen itsenäisten artikkeleiden varaan on helposti puolen vuoden urakka, koska punainen lanka on löydettävä.

Artikkeleiden määrä, ja siis julkaisemisen vaiva, vaihtelee. Muutamilla aloilla riittää nykyään kolme artikkelia. Yleensä niiden on oltava jo julkaistuja tai ainakin hyväksytyt julkaistavaksi; joskus esitarkastukseen saatetaan tosin panna ehdolle käsikirjoituskin. Yhtenäisiä ohjeita on vaikea löytää. Monilla aloilla kaikki artikkelit ovat yhteiskirjoitettuja ja väittelijän täytyy olla ensimmäinen kirjoittaja ainakin yhdessä tai useammassa. Historian alalla artikkeliväitöskirjatkin ovat pääsääntöisesti yksin tehtyjä eli väittelijä on artikkelien ainoa kirjoittaja. Artikkeleita on silloinkin yleensä vähintään neljä; joissakin jopa viisi tai kuusi.¹⁰

Yhteenvetona voi todeta, että kansainväliseen tieteelliseen keskusteluun osallistuminen edellyttää valtakielillä julkaistuja tekstejä ja historioitsijoiden ammattitaidon osoittaminen monografian tekemistä. Tutkijanuralle aikovalta on jossakin vaiheessa löydettävä julkaisuluettelosta molempia. Avoimen tieteen ja tutkimuksen periaatteet edellyttävät jatkossa uusia ratkaisuja. Italialaiskollega esitti kiinnostavan idean: monografiamuotoiset väitöskirjat voitaisiin julkaista käsikirjoituksina yliopistojen avoimissa verkkotietokannoissa.

8. Viivästyminen johtuvat tiedelehtien kasvaneesta paineesta, kun pyritään saamaan artikkeleita vähintään Julkaisufoorumin tasolle 1 tai 2 rankattuihin lehtiin. Vastaan tulleet tapaukset eivät ole historian alalta.

9. Jotkut artikkeliväitöskirjat syntyvät siltä pohjalta, että tekijä on julkaissut jo runsaasti ja artikkelit muodostavat onnekaasti tai ainakin jollakin tavoin koherentin kokonaisuuden.

10. Esim. Turun yliopiston kulttuurihistorian väitöskirjat: Kirsi Kanerva (5 artikkelia, englanniksi, 2015), Kimi Kärki (6 art., 2014), Lauri Keskinen (5 art., 2012), ja poliittisen historian väitöskirja: Mari K. Niemi (4 art., 2014).

Historia ja fiktio



Markku Kekäläinen

Varjojen historiaa

Ranskalaisen nobelistin Patrick Modianon (s. 1945) romaanin *Hämärien puotien kuja* (*Rue des Boutiques obscures*, 1978, suom. Jorma Kapari) päähenkilö, yksityisetsivä Guy Roland silmäilee toimistonsa henkilöhakemistoja, kalentereita ja vuosikirjoja; nämä olivat mittaamattoman arvokkaita, koska ”niiden sivuille oli kirjattu niin monia kadonneita ihmisiä, asioita, maailmoja ja joista vain ne pystyvät todistamaan”. Yksi näistä kadonneista on Roland itse. Hän on näet menettänyt muistinsa. Samoin hänen nimensä on keksitty. Roland on tyyppilinen Modianon henkilöhahmo: identiteettinsä kadottanut, ulkopuolinen, historian traumojen merkitsemä.

Historiallinen fiktio palautuu tavallisimmin kolmeen perusmuotoon. Näistä tutuin on perinteinen historiallinen romaani eri variaatioineen. Niissä kronologisesti etenevä narraatio sijoitetaan historiallisiin kulisseihiin realistisen romaanin perinteen mukaisesti, ja toiminta syineen ja seurauksineen noudattelee arkiymmärryksemme logiikkaa. Toinen on muistin menneisyyttä rekonstruoivaa toimintaa tulkitseva romaani, Marcel Proustin *Kadonnutta aikaa etsimässä* kuuluisimpana esimerkkinä. Tämä muoto tutkii niitä muistiin palautumisen mekanismeja, joiden kautta tunnistamme itsemme ja sijoitamme vaihemme kollektiiviseen ja yksilölliseen aikaan.

Kolmas on postmoderni menneisyyden ja nykyisyyden suhteilla leikkitelevä romaani, jossa kirjailijan kommentoiva ääni rikkoo totuudellisuuden illuusion.

Modianon yksilön identiteettiä ja Ranskan lähimenneisyyttä tarkastelevat romaanit eivät sijoitu yhteenkään näistä kategorioista. Hän ei rekonstruoi kadotettua tai hajonnutta identiteettiä vaan tutkii identiteettittömyyden tilaa. Kirjailija ei myöskään pyri palauttamaan kadonnutta aikaa, vaan hän tematisoi menneisyyden monitulkintaisuuden ja fiktioluonteeseen. ”Olin enää vain aave joka leijaili lämpimässä ilmassa eräänä lauantai-iltana. Miksi halusin solmia siteitä, jotka olivat katkenneet ja etsiä kulkuteitä jotka oli kauan sitten muurattu umpeen?”, Roland pohdiskelee eksistentiaalista tilaansa. Juurettomuus ja identiteetin häilyvyys luonnehtivat Modianon henkilöitä; heitä leimaa ulkopuolisuus, taustana useimmiten juutalaisuus ja maanpakolaisuus.

Kirjailija tarkastelee mielen prosesseja, jotka muistikuviiin ja dokumentteihin tukeutuen tavoittelevat kiintopisteitä menneisyydestä. Joukko valokuvia toimii johtolankana Guy Rolandin rekonstruoidessa menneisyyttään, ja valokuva on lähtökohtana myös romaanissa *Kehäbulevardit* (*Les Boulevards de ceinture*, 1972, suom. Jorma Kapari), jonka päähenkilö selvittää miehitysaikana kadonneen isänsä kohtaloa. Dokumentit toimivat kimmokkeina mielikuvituksen aktiivisuudelle. Historia ei ole kertomus tai palapeli vaan luovan mielikuvituksen välähdys: ”Postimerkki ja väärennetty muukalaislegioonan passi. Silloin on vain kuviteltava.” Mielikuvitus täyttää

FT **Markku Kekäläinen** on tutkinut kohteliaisuuskulttuuria ja kaupunkijulkisuuden muotoja 1700-luvun Lontoossa. Sähköposti: markku.kekalainen@helsinki.fi.

dokumenttien ympärille jäävän tyhjän tilan; muistikuvat, aistimukset ja sirpalemaiset menneisyyden jäänteet rakentavat ympärilleen fiktiivisiä kertomuksia. Kadonneen ajan etsintä ei kuitenkaan kierrä täydellistä kehää. *Hämärien puotien kujan* lopussakaan ei ole varmaa, oliko Guy Roland todella salaperäinen Pedro McEvoy, mutta päähenkilön odysseia dokumenttien, muistin sirpaleiden ja aistimusten halki on tuottanut yhden mahdollisen tulkinnan – epävarman ja katkelmallisen, mutta nyt hän tarkastelee itseään, menneisyyttään ja kollektiivista historiaa muuttuneesta perspektiivistä.

Ranskan historian traumaattiset ajanjaksot, miehitys ja Algeria, muodostavat minuuden etsinnän kontekstin; pohdiskeleva ja moniselitteinen proosa tarkastelee maanpakolaisuuden, sivullisuuden, sorron ja hylkäämisen teemoja. Guy Rolandin muistinmenetys vertautuu kollektiiviseen muistinmenetykseen, ja miehityksen kausi palaa ruumiillisina tuntemuksina, välähdyksenomaisina muistiin palautumisina, uhkaavina mielentiloina. Identiteetin monitulkintaisuudella ja henkilöllisyyden vaihtumisella on historiallinen yhteys: naamioituminen ja väärään henkilöllisyyteen turvautuminen olivat henkiinjäämiskeino miehitysajan Ranskassa. Autobiografisessa teoksessaan *Pedigree (Un pedigree, 2004, transl. Mark Polizzotti)* juutalaissyntyinen kirjailija muistelee mustan pörssin kauppoja tehnyttä ja poliisia pakoilutta isäänsä, joka käytti lukuisia pseudo-nyymejä. *Kehäbulevardien* hämääriä liiketoimia tekevät kollaboratöörit ovat omatekoisia aristokraatteja, ja romaanin *Villa Triste (Villa Triste, 1975, suom. Jorma Kapari)* Algerian sotaa pakoi-leva tyhjäntoimittaja esiintyy kreivi Chmarana.

Pariisi on romaanien materiaallinen päähenkilö; kaupungin kadut, rakennukset, interiöörit ja tuoksut aktivoivat historiallisen muistin ja tuovat traumaattiset kokemukset tietoisuuteen. *Pedigreeren* muistelija kertoo, kuinka hän löysi Pariisin kaupunginosien mysteerit ja katujen fantastisen olemuksen. *Kehäbulevardien* päähenkilö pohtii suhdettaan kotikaupunkiinsa: ”Niin suuren epä-

varmuuden keskellä ainoat kiinnekohtani, ainoa maa joka ei pettänyt, olivat tämän kaupungin kadunkulmat ja jalkakäytävät, joilla varmaan tulisin olemaan lopulta yksin”. Paikallisuudella on kiinteä yhteys muistiin ja historiallista tietoisuutta luovan mielikuvituksen toimintaan.

”Minä uskon että talojen eteisistä kuuluu vielä niiden ihmisten askelten kaiku jotka sittemmin ovat kadonneet. Jokin jää väräjämään heidän jälkeensä, yhä heikompina aaltoina mutta jotka voi kuulla kun on tarkkaavainen”, miehitysajan muistoja seulova Guy Roland pohdiskelee. Nämä miehitysajan kadonneet ovat tavalla tai toisella läsnä Modianon kaikissa teoksissa. *Kehäbulevardeissa* valon kaupunki Pariisi on ”pimeä metsä täynnä ansoja”; pidätykset, ratsiat ja ilmiannot ovat pysyvä uhka näinä ”kummina aikoina”. Teoksessa on hurrusen epätodellisia välähdyksiä poikkeusaikojen hillittömästä ilonpidosta, groteskeista ihmistyypeistä, kahviloissa pelatusta ”juutalaistenniksestä”. Vainottujen osana on mahdollisuuksien mukaan häivyttää itsensä varjomaiseen identiteettömyyteen. *Villa Tristessä* on kohtaus, jossa päähenkilö yrittää tavoittaa tunnistamansa tuoksun alkuperää. Hän muistelee tapaamisiaan maanpakolaisena eläneen isänsä kanssa; hotelli-aulojen lasikaappeja, peilejä ja marmoreita. Tuoksu jää tunnistamattomaksi, mutta sen täytyi olla ”levottomuuden, epävakaisuuden, pakopaikan” tuoksu, ”Nansenin passin tunkkainen löyhkä”.

Modiano jättää lukijansa luovan hämmennyksen tilaan. Hänen henkilönsä ovat ”läpikuultavia siluetteja” terassilla tai ”uimarantojen miehiä”, joiden jättämät jäljet ovat hetken kuluttua huuhtoutuneet. Näiden varjo-olentojen identiteetin etsintä asettaa kiinnostavia kysymyksiä historian, paikallisuuden ja muistin suhteista. Modiano ei anna valmiita tulkintoja vaan olennaista on itse etsimisen prosessi ja sen aktivoimat kysymykset: Kuinka materiaaliset dokumentit ja muisti kohtaavat? Mikä on paikallisuuksien ja identiteetin suhde? Millainen on mielikuvituksen rooli historiallisen tietoisuuden synnyssä?



Ohjeita elämää, sairautta ja kuolemaa varten

Kirsi Kanerva & Marko Lamberg (toim.): Hyvä elämä keskiajalla. Historiallinen arkisto 140, SKS 2014. 266s. ISBN 978-952-222-521-4

Hyvä elämä keskiajalla on kahdeksan suomalaisen ja ruotsalaisen tutkijan artikkelikokoelma keskiajan eurooppalaisen ihmisen hyvin- ja pahoinvoinnista. Teos on vertaisarvioitu tiedekirja, mutta kirjoitettu myös laajempaa lukijakuntaa silmälläpitäen. Kirjan johdanto pyrkii tarjoamaan katsauksen myöhäiskeskiajan keskeisiin erityispiirteisiin ja kehityskuluihin, jotta myös keskiaikaan perehtymätön lukija voi seurata keskustelua. Tavoite on erinomainen, ja toimittajat onnistuvat siinä pääsääntöisesti hyvin. Johdanto on tiivis opas myöhäiskeskiaikaiseen maailmankuvaan ja elämänpäiiriin, ja sellaisena yksi parhaista suomeksi saatavilla olevista.

Jokainen artikkeli lähtee liikkeelle alkuperäistekstistä ja sen käännöksestä, mikä lisää teoksen arvoa erilaisten yliopistokurssien lukemistona. Osa teksteistä on ehkä tarpeettoman pitkiä, lukija saattaa pelästyä esimerkiksi lähes neljän sivun mittaista lainausta Pietro Torrigianon latinankielisestä kommentaarista Galenoksen lääketieteellisiin kirjoituksiin, vaikka tämän vaikean tekstin käännös on erittäin selkeä ja luettava. Artikkelien kirjoittajat myös käsittelevät kunkin lähdetyypin tulkintatraditioita perusteellisemmin kuin tieteellisissä artikkeleissa yleensä on tapana. Tämän ansiosta myös muut kuin alan asiantuntijat pystyvät seuraamaan lähteiden lukua ja tulkintaongelmia. Vähintään yhtä hyvin kuin johdatuksena keskiajan hyvään elämään, kokoelma toimii oppaana erilaisten myöhäiskeskiajan lähteiden tulkintaan. Opetuksessa sitä voi hyvin suositella käytettäväksi yhdessä *Keskiajan avaimen* (Lamberg, Lahtinen & Niiranen (toim.) SKS 2009) kanssa.

Monet artikkelit onnistuvat myös kiitettävästi tutkimuskysymyksen napakassa, mutta riittävässä taustoitamisessa kuten esimerkiksi Kirsi Kanerva kuvatessaan saagojen merkitystä keskiajan islantilaisessa kulttuurissa (s. 212–214).

Hieman hirtehisesti keskiajan hyvän elämän käsittely alkaa hyvästä kuolemasta. Stina Fallberg Sundmarkin artikkeli Jean Gersonin *Ars moriendi* -oppaan ruotsinnoksesta (1400-l./1513) antaa perusteellisen kuvauksen hyvän kuoleman ihanteesta ja siihen opastamisesta myöhäiskeskiajalla. Samalla se on oiva esimerkki siitä, kuinka Skandinaviassa luettiin ja käännettiin innokkaasti samoja tekstejä kuin Keski- ja Etelä-Euroopassa. Aikakauden oppinutta ja korkeinta tiedettä edustavan näkökulman terveeseen sieluun ja ruumiiseen antaa Timo Joutsivuo käsitellessään 1200–1300-lukujen taitteen skolastista lääketiedettä ja erityisesti tulkintoja mielenliikkeiden vaikutuksesta terveyteen. Joutsivuon artikkelissa keskiaikaan liittyviä stereotyyppioita haastavat italialaisen Taddeo Alderottin 1290-luvulla kirjoittamat ohjeet käsien ja hampaiden pesun merkityksestä terveydelle.

Käytännönläheisempiä lähestymistapoja mielenliikkeisiin, tai oikeastaan mielen järkkymiseen, käsitellään kahdessa seuraavassa artikkelissa. Susanna Niiranen esittelee omaperäisen, 1200–1300-luvun taitteessa kirjoitetun oksitaaninkielisen reseptikokoelman, joka sisältää reseptejä ja maagisia parannusohjeita niin melankoliaan kuin unettomuuteen. Osittain koululääketieteeseen perustuva, mutta myös muista, mahdollisesti paikallisista traditioista ammentava käsi kirjoitus on todennäköisesti kuulunut käytännön lääkinnän harjoittajalle. Sari Katajala-Peltomaa puolestaan keskusteleo pyhimysten roolista auttajina elämää ja terveyttä uhkaavissa tilanteissa. Esimerkkinä on vuonna 1371 Ranskan Angersissa kanonisaatiokuulusteluissa muistiinmerkitty kolmivuotiaan tytön mielen järkkyminen, nykynäkökulmasta öinen paniikkikohtaus, johon

vanhemmat olivat hakeneet ja saaneet apua pyhimyksen maineesta olleelta Charles de Blois’lta, edesmenneeltä Bretagne’n herttualta.

Marko Lamberg palaa elämän ehtoopuoleen ja ruumiin voimien ehtymisen teemaan. Hän käsittelee *Exemplum*-tarinoita, joiden viesti osoittautuu ristiriitaiseksi: vaikka teologisessa mielessä vanhuus ja siihen liitetty lihallisten himojen sammuminen nähtiin autuuden mahdollistavana tilana, käytännössä raihnaisuus oli usein pelätty ja kammoksuttu tila. Pelastus ja tuonpuoleisen pohtiminen näkyy myös rippikäsikirjoissa, joita tutkii Salla Palmi-Felin. Nykypäivänkin asiantuntijatyön etiikan näkökulmasta kiinnostavia ovat 1200-luvulla syntyneet moraalipohdinnat tiedon myymisestä. Tieto oli keskiaikaisen näkemyksen mukaan lahja Jumalalta, eikä sillä sopinut rahastaa. Toisaalta myös juristit ja opettajat tarvitsivat elannon. Ongelma ratkaistiin siten, että työstä saattoi pyytää palkkaa, mutta (ainakin periaatteessa) köyhimmille annettiin palveluita ilmaiseksi.

Jussi Hanskan artikkelissa keskittietä etsii myös 1200-luvulla elänyt fransiskaanimielinen Salimbene Parmalainen, joka omaperäisessä kronikassaan tasapainoilee silminnähettävän viiniharrastuneisuuden ja saarnaajalta edellytetyn moraalinvartijan tehtävien välillä. Keskiajan uskonnollisuus, edes askeettinen fransiskaanimielisyys, ei kuitenkaan edellyttänyt täydellistä pidättäytymistä alkoholista. Kohtuudella juominen, jopa hyvän viinin arvostus, sallittiin.

Kirjan viimeinen artikkeli on Kirsi Kanervan tutkimus hyvästä ja pahasta vihasta keskiajan islantilaisissa saagoissa. Kanerva osoittaa hyvin paitsi tunteiden historiallisuuden myös keskiajan kulttuurin monitulkintaisuuden: periaatteessa viha oli kristillisessä kulttuurissa ehdottoman kielteinen, syntiin johtava tunne, mutta islantilainen yhteiskunta tunsikin myös hyväksyttävää, oikeutettua ja yhteisöä suojelevaa vihaa. Viimeksi mainittu liittyy hyvään elämään, mutta tätä yhteyttä olisi kirjan pääkysymyksen valossa suonut tarkasteltavan hieman syvemmin.

Kirjan päättää toimittajien yhteenvedo, jossa Kanerva ja Lamberg pohtivat tutkimuksen suhdetta nykyhetkeen. He kysyvät aiheellisesti, olisiko tutkijasta keskiajan hyvin- ja pahoinvoinnista syntynyt ilman omassa kulttuurissamme vallitsevaa hyvinvointipuhetta. Keskiajan hyvinvointia ei voi kuitenkaan käsitellä samalla tavalla valtio- tai yhteiskuntalähtöisenä hyvinvointipolitiikkana kuin nyky-yhteiskunnassa. Niinpä toimittajien mukaan hyvinvointi kytkeytyi useisiin eri elämänalueisiin kuten uskontoon, mielenlaatuun, moraalisiin ravintoihin, kohtuullisuuteen ja odo-

tuksiin tuonpuoleisesta. On helppo yhtyä toimittajien näkemykseen siitä, että keskiajan ihminen hyväksyi paljon meidän odotuksiamme sairaamman, kivuliaamman ja lyhyemmän elämän, mutta pyrki silti parantamaan omia ja läheistensä elämän edellytyksiä.

Kokoelma on erittäin ansiokas ja artikkelien tieteellinen taso kauttaaltaan erinomainen. Kuten yllä on käynyt ilmi, teos on tärkeä lisä suomenkieliseen keskiajantutkimukseen, ja ehdottoman suositeltava yliopistojen opetuskäyttöön. On kuitenkin paikallaan kysyä, kuinka hyvin artikkelit vastaavat kirjan otsikon asettamaan tutkimuskysymykseen. Hyvän elämän ja elämänohjeiden sijaan käsitellään paljon sairauden, sairastamisen ja parantumisen kysymyksiä, ja hyveet, oikea käytös ja hyvinvoinnin edellytykset jäävät monesti taka-alalle. Lisäksi teoksessa jää käsittelemättä muutamia lähderyhmiä, jotka suoraan vastaisivat kysymykseen hyvän elämän ideaalista. Ehkä silmiinpistävimpiä puutteita ovat kautta keskiajan suositut, ainakin nimellisesti tuleville hallitsijoille osoitetut *speculum principum* -ohjekirjat. Myös keskiajan lopun kansankielisestä hurskauskirjallisuudesta löytyy runsaasti käytännön ohjeita paitsi hyvään kuolemaan, myös hyvään kristilliseen elämään.

Kokonaisuutena ansiokkaaseen johdantoon on lipsahtanut muutama virhe tai vanhentunut ilmaus. Vaikka Suomen ristiretkiaika (1150–1323) esitetään ”niin kutsuttuna” (s.11), olisi kyseenalainen käsite pitänyt mielestäni kokonaan hylätä ja puhua esimerkiksi Suomen varhaiskeskiajasta. Kirjoittajat viittaavat saarnaajaveljillä sekä dominikaaneihin että fransiskaaneihin (s. 13), vaikka nimitys viittaa yksiselitteisesti saarnaajaveljien sääntökuntaan (*ordo fratrum praedicatorum*) eli dominikaaneihin. Vastaavasti valdesilaisista harhaoppisista suomeksi kirjoittaessa tulisi jo päästä eroon vanhasta, liikkeen perustajan anakronistiseen nimimuotoon Petrus Waldo perustuvasta ”valdolaiset” nimestä ja käyttää muotoa valdesilaiset, joka on myös lähempänä kirkkokunnan nykyistä nimeä (it. *chiesa valdese*).

Yksikään artikkelikokoelma ei kuitenkaan ole täydellinen, ja näistä kriittisistä huomioista huolimatta *Hyvä elämä keskiajalla* ansaitsee ehdottomasti paikansa jokaisen keskiajantutkijan ja aiheesta kiinnostuneen kirjajyllyssä.

REIMA VÄLIMÄKI, FM
TURUN YLIOPISTO

Merimiesten puoliset toimijoina

Pirita Frigren: Kotisatamassa. Merimiesten vaimot, naisten toimijuus ja perheiden toimeentuloehdot 1800-luvun suomalaisessa rannikko-kaupungissa. Jyväskylä Studies in Humanities, Jyväskylän yliopisto 2016. 392 s. ISBN 978-951-39-6510-5.

Pirita Frigren tutkii merenkulun historiaa merimiesten vaimojen näkökulmasta purjemerenkulun murroskaudella 1800-luvulla, varhaismodernin ja modernin ajan taitteessa. Periaatteessa tutkimuksessa ollaan tukevasti maan pinnalla. Merenkulkuun liittyviä asioita katsotaan pääosin mantereelta ja naisten eikä niinkään merimiesten näkökulmasta, mutta Frigren rakentaa kuitenkin monin tavoin yhteyttä kuivan maan ja meren välille. Frigren lähtee haastamaan aikaisempaa kuvaa yksinäisestä surullisesta rannalla seisojasta, joka jäi kaipaamaan miestään ja jonka päätehtävänä oli odottaa puolisonsa paluuta. Hän ryhtyy seuraamaan merimiesten puolisoita rantaviivasta kohti kotia ja tarkastelemaan sitä, miten he elämänsä ja arkensa järjestivät miestensä poissaolon aikana.

Tutkimuksen kohteena ovat rannalle jääneet naiset, mutta se paljastaa uusia ulottuvuuksia myös heidän puolisoistaan. Tulokset haastavat myös perinteistä merihistoriaa uusien kysymysten äärelle: mitä se, mitä nyt tiedetään merimiesten puolisoista ja perheistä, merkitsi merimiesten elämässä tilanteessa, jossa osa alusten työvoimasta oli aviossa ja osa oli poikamiehiä. Frigrenin tutkimus sisältää jo osittaisia vastauksia tähänkin kysymykseen, vaikka se ei olekaan sen varsinainen kohde. Esimerkiksi merimiesten purjemerenkulun loppuvaiheessa yleistyneitä karkaamisia on aikaisemmin tarkasteltu vain vähän siltä kannalta, että puolison karkaaminen tai lopullinen katoaminen merkitsivät perheelle lähes aina sosiaalista ja taloudellista katastrofia. Perheiden toimeentulon yksi pilari murtui, kun miehen palkkatulo jäi saamatta, ja karkaamiset johtivat useissa tapauksissa myös avioeroihin. Kaiken kaikkiaan Frigrenin väitöskirja on merkittävä pioneerityö: ensimmäinen Suomessa tehty laaja tutkimus merimiesten puolisoista ja perheistä.

Frigrenin työ sijoittuu useiden tutkimussuuntien risteyskohtaan: tutkijan on hallittava laaja tutkimuskirjallisuus pystyäkseen hyödyntämään näitä kaikkia. Merihistorian lisäksi tutkimus on ainakin nais-, perhe- ja kaupunkihistoriaa sekä työn historiaa, mutta nämä eivät muodosta sen sisällä erillisiä lohkoja, vaan palvelevat

kokonaisuutta. Jatkuva asiantunteva keskustelu aikaisemman tutkimuksen kanssa tuottaa tutkimukseen sellaisen yleisen kerroksen, jonka avulla tekijä pystyy nousemaan massiivisen empiirisen aineistonsa yläpuolelle. Näistä tutkimussuunnista paljastuu uusia seikkoja, kun niitä tarkastellaan poikkeuksellisen kohderyhmän kautta ja ne asetetaan suhteeseen toistensa kanssa. Kaupunkiyhteisö avautuu kiinnostavalla tavalla ja esimoderni työ saa uusia määreitä, kun asiaa katsotaan merimiesten puolisoitten toimeentuloehtojen ja -strategioiden kautta.

Merkittävää Frigrenin työssä on se, että se ponnistaa perinteisestä sosiaalishistoriasta ja tukeutuu pitkälti sen lähtökohtiin, mutta ottaa samalla etäisyyttä siihen. Perinteiseen lähtökohtaan Frigren tukeutuu, kun hän ilmoittaa tutkimuksensa tarkoitukseksi tarkastella ”merimiesten vaimojen elämää” ja heidän ”taloudellista ja sosiaalista asemaa 1800-luvun alkupuolen ja puolivälin kaupunkiyhteisössä”. Hän ei kuitenkaan rajoitu tähän, vaan ryhtyy tarkastelemaan näitä teemoja toimijuuden näkökulmasta. Toimijuuden hän määrittelee patriarkaalisen järjestelmän puitteissa ”tietoiseksi toiminnaksi (vrt. käyttäytyminen) sekä kyvyksi tai kapasiteetiksi toimia”. Ote on dynaaminen, rajoja rikkova ja merkityksiä etsivä.

Frigrenin tutkimuksen aineistopohja koostuu monista erilaisista lähderyhmistä, joille on yhteistä se, että ne ovat muiden kuin kohteena olevien naisten itsensä tuottamia. Hänen keskeisenä tutkimusjoukkonaan on 550 Porissa 1800-luvulla elänyttä merimiehen vaimoa ja leskeä, joista hän on laatinut useista eri lähderyhmistä kollektiivibiografisen tietokannan. Tutkimus menettää tosin paljon siinä, että tietokantaa ei pystytty – siihen liittyvien puutteiden vuoksi – käyttämään riittävästi hyväksi kvantitatiivisesti. Se olisi tarjonnut edellytyksiä tarkentaa kuvaa merimiesten puolisoitten keskinäisistä sosiaalisista suhteista ja heidän elämänpiiristään osana kaupunkiyhteisöä. Tietokanta muodostaa kuitenkin tutkimuksen keskeisen kivijalan. Siitä on ollut apua muun muassa runsaiden tapausesimerkkien valinnassa ja niiden analyttisessä tarkastelussa suhteessa koko aineistoon. Toisaalta muutamien tapausesimerkkien karsinta tai esitystavan tiivistäminen eivät olisi mitenkään heikentäneet vahvaan argumentaatioon perustuva työtä.

Frigren osoittaa hallitsevansa erinomaisesti niin väestötietoaaineistot kuin paikalliset asiakirjalähteet, jotka koostuvat sekä maallisten että kirkollisten instituutioiden materiaaleista. Olennaista on tekijän kyky yhdistellä luovasti erilaisia lähderyhmiä ja verrata eri instituutioiden suhdetta toisiinsa. Frigren tekee erittäin tarkkaa

lähdeanalyysiä, johon sisältyy koko ajan oivaltavaa tulkintaa, ja johtopäätöksensä hän pohjaa säännönmukaisesti monipuoliseen ja vakuuttavaan empiiriseen aineistoon. Tämä on tutkimuksen ehdoton ansio. Vaikka tutkimuksen keskeinen aineisto on Porista, Frigrenin työ on samalla kiinnostavasti ”monipaikallinen”; hän tarkastelee erikseen määritellyin osin muitakin länsirannikon satamakaupunkeja ja vertailee niitä keskenään. Kansainvälisen merihistoriallisen tutkimuskirjallisuuden avulla tutkimukseen tulee myös vahva globaali ulottuvuus: Frigren sijoittaa suomalaiset länsirannikon satamakaupungit laajempaan merelliseen kontekstiin.

Kaiken kaikkiaan Frigren saa sosiaalishistoriallisen otteensa avulla uusia merkittäviä tutkimustuloksia, joilla on myös huomattavaa kansainvälistä relevanssia. Keskeisin tulos on se, että ”rannalla odottajat” osoittautuivat aktiiviseksi ja heterogeeniseksi joukoksi kaupunkilaisnaisia, jotka eivät pelkästään odottaneet miestensä palaamista vaan toimivat monipuolisesti ja erilaisia keinoja yhdistellen oman ja perheensä toimeentulon järjestämiseksi. Frigren kiteyttää, että merimiesten vaimojen toimeentulostrategiat kattoivat elämän koko kirjon ja ulottuivat näin sekä perhe- että yhteisöelämään.

Jatkuvan muutoksen kourissa ollut avioliitto ja perhe eivät voineet toimia merimiesten puolisoitten ainoana aineellisen ja henkisen hyvinvoinnin perustana, vaan he tarvitsivat huomattavasti laajempaa yhteisöllistä turvaverkkoa. Merimiesten vaimojen asemaan vaikuttivat Frigrenin mukaan positiivisesti mahdollisuudet toimia vuorovaikutuksessa eri instituutioiden kanssa, vedota olemassa olevaan lainsäädäntöön, vakiintunut perheitä suosiva meripalkkojen maksukäytäntö (ns. vetosetelit) ja mahdollisuudet nojata kaupunkiyhteisössä esimerkiksi naapuruston tarjoamiin turvaverkkoihin.

Erityisen kiinnostava tulos on se, että Frigren osoittaa merimiesten vaimojen työn kytkeytyneen monin tavoin merenkulkuun: he olivat omalla työllään merenkulun edellytyksiä ylläpitävä ja tuottava resurssi. Frigren todistaa naisten työnteon merkityksen jokapäiväisen toimeentulon kannalta, mutta samalla paljastuu sen tärkeä sosiaalinen ulottuvuus: ”työ oli se aktiviteetti, jolla yksilöt liittyivät yhteisön osaksi”. Esimodernin työn luonteesta Frigren saa tärkeitä tutkimustuloksia. Hän osoittaa, että ”työ ei ollut yksinomaan työssä käymistä, vaan työkykyisenä ja työhön käytettävissä olemista, sukupuolesta riippumatta”; tämä tarkoitti myös kotona tehtävää työtä. Merimiesvaimojen keinovalikoima oli hyvin laaja, ja pieni osa heistä turvautui jopa rikollisiin toimeentulon hankkimiskeinoihin.

KARI TERÄS, FT, PROFESSORI
TAMPEREEN YLIOPISTO

Rikas englanninkielinen tietopaketti vuoden 1918 sodasta

**Tuomas Tepora & Aapo Roselius (toim.):
The Finnish Civil War 1918. History, Memory,
Legacy. Brill 2014. 454 s. ISBN 978-90-04-24366-8.**

Debatti vuoden 1918 sisällissodasta Suomessa on aikoja sitten levinnyt maan rajojen ulkopuolelle. 1980-luvulla tutkimukseen ja yleiseen keskusteluun vaikutti erityisen paljon kaksi englanninkielistä kirjaa: Anthony F. Uptonin *The Finnish Revolution* (1980) sekä Risto Alapuron *State and Revolution in Finland* (1988). 1990- ja 2000-luvulla tehtiin erittäin rikasta perustutkimusta sisällissodan erilaisista aspekteista, mutta suuri osa siitä on jäänyt pimentoon englanninkieliseltä lukijakunnalta. Toimittamallaan kirjalla Tuomas Tepora ja Aapo Roselius korjaavat ansiokkaasti tämän puutteen.

Kirjan kontribuutiot tuovat vahvasti mieleen Tiina Kinnusen ja Ville Kivimäen toimittaman *Ihminen sodassa* -kirjan mukana Suomeen rantautuneen ”uuden sotahistorian”. Sotaa ja sodan taustoja tutkitaan monitasoisesti, unohtamatta rintamaoperaatioita, mutta korostamalla erityisesti sotien sosiaalishistoriaa, sukupuoli- ja kulttuuriaspekteja, sodasta muistamista ja siihen liittyviä poliittisia debatteja sekä henkilökokemuksia. Viimeksi mainitut ovat erityisen paljon esillä kirjassa, joka vilisee anekdootteja, viittauksia ja henkilökohtaisia esimerkkejä. Lopputulos on (traagisen) elämänmakuinen kirja, joka tuo tehokkaasti esille erityisesti ruohonjuuritason elävää historiaa – kirjan sivuilla torpparit ovat enemmän äänessä kuin ratsuväen kenraalit.

Kirja löysi paikkansa Brillin arvostetussa *History of Warfare* -sarjassa, jossa on viime vuosina ilmestynyt tärkeitä Suomeen ja Pohjoismaihin liittyviä julkaisuja. Teporan ja Roseliuksen toimittama kirja toimii vuonna 2011 ilmestyneen Kinnusen ja Kivimäen *Finland in World War II* -kirjan kanssa eräänlaisena Suomen uuden sotahistorian mestarinäytteenä. Globalisoidussa historiantutkimuksessa molemmat kirjat antavat mahdollisuuden tuoda Suomenkin kollektiivinen kokemus laajempaan tietoisuuteen ja mahdollistaa vertaileva tutkimus. Kielimuurin takana on helppo todeta Suomen olevan erikoistapaus, mutta englanninkieliset tutkimustulosten synteetit antavat pohjaa vertailuun ja tutkimukselliseen dialogiin. Sivulla 27 Pertti Haapala mainitsee Teodor Shaninin jättävän ”tyypillisesti” Suomen mainitsematta hänen Venäjä-kirjassaan. Voidaan

todeta, että tämän kirjan tekijät ovat tehneet parhaansa saadakseen tilanteen muuttumaan. Samalla muutamat kirjan kirjoittajat (esim. Ahlbäck, Roselius ja Lintunen) vertailevat jo tutkimustuloksiaan muun maailman tapahtumiin.

Kirja on siis tekstikokoelma, jossa sodan erilaisia аспектеjä käsitellään kolmen pääteeman kautta. Näitä ovat ensinnäkin sodan sotilaallinen kulku ja poliittinen, taloudellinen ja sosiaalinen tausta, toiseksi kulttuuriset aspektit ja sodan kokemukset sekä lopuksi sodan muistaminen ja tulkinnat. Lyhyt johdanto tuo esille yleisiä asioita sisällissodan historiografiasta, minkä jälkeen ensimmäistä teemaa käsittelevät Pertti Haapala, Juha Siltala, Marko Tikka ja Aapo Roselius. Haapalan artikkeli rakentaa valaisevasti pitkän ajan sosiaalisen ja taloudellisen taustan vuosien 1917–1918 Suomen poliittisten ja sosiaalisten suhteiden radikalisoitumiseen yhteiskunnassa, jossa varsinaiset syyt sotaan olivat hyvin vähäisiä. Siinä missä Haapala tarjoaa sekä ulkoisia että sisäisiä syitä sille, miksi ensimmäisen maailmansodan arkkipäiväiset vaikeudet yltyivät sisällissodaksi, Siltala asettaa fokuksensa sodan molempien puolten aktivistien mielenmaisemiin. Hän tuo esiin yhtäältä vasemmiston radikalisoitumisen ja toisaalta porvaripuolueiden pettyneen suhtautumisen radikalisoituneeseen työväkeen. Tekstit täydentävät hyvin toisiaan ja auttavat lukijaa ymmärtämään, miten Suomi täytti tammikuussa 1918 kaikki sisällissodan edeltävät konkreettiset ja psykologiset kriteerit. Marko Tikan kontribuutio tarjoaa lukijalle selkeän, klassisen esityksen sodan konkreettisesta etenemisestä tammikuun käsikähmistä Tampereen taisteluun, saksalaisten tuloon Helsinkiin ja valkoisten toukokuun voitonparatiisiin. Tikka käsittelee monipuolisesti ja havainnollisesti taisteluja, punaista ja valkoista terroria sekä vankileireillä tapahtuneita kuolemia. Englanninkielinen lukija saa kattavan katsauksen sotaan liittyneistä kauheuksista vankien ammuttamisista kuolemanpartioihin kuten myös kuolemaa kylväneistä valkoisista ja punaisista. Sodan konteksti tuotti poliittista väkivaltaa, jossa aatteen nimissä tapettiin, murhattiin ja annettiin kuolla nälkään tai tautiin.

Toinen teema uppoutuu syvälle sotaan liittyviin kulttuuriin aspekteihin. Tuomas Tepora pohtii sodan myyttejä ja erityisesti tapaa, jolla sodassa tapahtuneet kuolemat esitettiin molemmilla puolilla aatteen vaatimina uhrauksina. Tiina Lintunen rakentaa omassa artikkelissaan ensin taustakuvaa naisten roolista vuoden 1918 Suomessa, jota vasten hän tarkastelee tässä roolissa sodan aikana tapahtuneita muutoksia. Marianne Junila käsittelee lasten käsityksiä ja kokemuksia

sodasta. Toisen teeman viimeisessä tekstissä Anders Ahlbäck esittää sotaan liittyneitä maskuliinisuus-myyttejä, erityisesti jääkäriin liittyvää mytologiaa.

Kolmas teema alkaa kiinnostavasti Aapo Roseliuksen tekstillä heimosodista Virosta Aunuksen retkikuntaan. Englanninkielinen teksti tästä aiheesta on erityisen arvokas, koska noista sisällissodan jälkimainingeista on kirjoitettu englanniksi melko vähän. Kolme viimeistä tekstiä (Tauno Saarela, Tuomas Tepora ja Tiina Kinnunen) käsittelevät sitä, miten sotaa tulkittiin erilaisissa ryhmissä ja eri aikakausina. Kinnunen tuo erityisesti esille 1990-luvulla tapahtuneet muutokset, yhtäältä sanan ja tutkimuksen vapautumisen ja toisaalta "valkoisen totuuden" paluun eräänlaisen kylmän sodan jälkeisen uuspatriotismin mukana. Kirjassa esitetyt ilmiöt täydentävät hyvin *Finland in World War II* -kirjan havainnot: sisällissodan ja toisen maailmansodan suomalaisen kollektiivisen muistamisen ja tulkinnan kuviot tuntuvat liikkuvan samalla tavalla.

Nykypäivänä englantia on monille suomalaisille historioitsijoille toinen, ellei ensisijainen työkieli, ja suomalaisen historian tutkimuksen tulosten esittäminen englanniksi antaa mahdollisuuden keskustella muiden maiden tutkijoiden kanssa. Ongelmat tulevat kuitenkin usein vastaan, kun kirjoitetaan muulla kuin äidinkielellä. Tässäkin tapauksessa kieliasu tekee lukemisen paikoittain vaikeaksi. Ongelmalliset lauserakenteet hankaloittavat esimerkiksi sivujen 40–41 taloudellisen selityksen ymmärtämistä. Jossain tapauksissa sanavalinta tuntuu vääralt, tai suomenkielinen sanavarasto näkyy englanninkielisen tekstin läpi: ovatko esimerkiksi "*dedication to the common issue*" tai otsikkotasolla oleva "*mystified war*" (eli hämmäntynyt sota) kirjoittajien ajatustenmukaisia ilmaisuja? Allekirjoittaneen tarkoitus ei ole rehvastella omalla kielitasolla tai nujertaa kirjan tekijöitä pienellä asialla, vaan merkittävän ponnistuksen kunnioittaen tuoda esille pohtimisen arvoinen ongelma: onko kirjoittaminen suoraan englanniksi kääntämisen sijaan aina oikea ratkaisu, ja kärsiikö kirjoittajan viesti tästä valinnasta? Tässä tapauksessa kirja kärsii kielellisistä ongelmista, jotka huolellisen kustantajan olisi pitänyt hoitaa.

Kritiikistä huolimatta kirja on erittäin rikas kokonaisuus, joka tuo esille hyvin monipuolisen tutkimuksen. Allekirjoittanut olisi kaivannut enemmän syvyyttä Euroopan diplomaattisen kontekstin kuvailemisessa: esimerkiksi Saksan päätös antaa jääkäreille lupa palata Suomeen kuitataan ilman selitystä. Kirjan fokus on kuitenkin selkeästi muualla, Suomen sisäisen kontekstin ja erityisesti molemmilla puolilla taistelevien aatteiden ja tekojen mahdollisimman monipuolisessa esittä-

misessä. Siinä kirja onnistuu hyvin ja antaa lukijalle monipuolisen kuvan nykypäivän Suomen sisällissotaan liittyvän tutkimuksen päätrendeistä ja kiinnostuksen kohteista.

LOUIS CLERC, FT, PROFESSORI
TURUN YLIOPISTO

Thomén veljesten viimeinen matka

Marko Paavilainen: Murhatut veljet. Valter, William ja Ivar Thomén elämä ja kuolema. Siltala 2016. 280 s. ISBN:978-952-234-337-6.

Sisällissodan loppupuolella huhti-toukokuussa 1918 sodan voittajat rankaisivat ankaralla kädellä punaisia. Historiantutkija Marko Paavilaisen teoksessa *Murhatut veljet: Valter, William ja Ivar Thomén elämä ja kuolema* selvitetään miksi punaisten teloitettujen määrä nousi korkeaksi juuri Länsi-Uudellamaalla. Vuosi 1918 on Suomen lähihistorian tutkituimpia ajanjaksoja ja uusia tutkimuksia ilmestyy tasaisin väliajoin. Pääosa tutkimuksesta on keskittynyt sodan loppuvaiheisiin ja valkoiseen terroriin, mutta Paavilainen paneutuu kirjassaan sodan alkupäivien punaiseen terroriin ja sen uhreihin ja tekijöihin. Kirjan päähenkilöitä ovat veljekset Valter, William ja Ivar Thomé ja heidän surmaajansa, hyvinkääläinen punapäällikkö Lauri Kara. Samalla hän osoittaa, miten sattumanvaraisilla kohtauksilla ja päätöksillä voi olla kohtalokkaat seuraukset.

Teos jakaantuu kolmeen lukuun. Luvussa I Paavilainen selvittää hyvinkin yksityiskohtaisesti Thomén perheen taustoja sekä kunkin veljen opintietä ja uraa. Luvussa II hän paneutuu sisällissodan ensimmäisiin päiviin Länsi-Uudellamaalla. Tapahtumia käydään läpi päivä päivältä ja melkeinpä tunti tunnilta. Lopputulos on elävää tuntuvainen kuvaus veljesten viimeisistä päivistä sekä eri henkilöistä, joilla oli rooli tapahtumassa. Keskeiseksi henkilöksi nousee Hyvinkään punakaartin lentävän osaston päällikkö Lauri Kara. Luvussa III Paavilainen käy läpi Vihdin joukkosurmien seurauksia, mukana olleiden myöhempiä vaiheita sekä tapauksen muistoa.

Ruotsinkieliseen sivistyneistöön kuuluneet veljekset Valter (s. 1874), Verner (s. 1878), William (s. 1880) ja Ivar (s. 1882) Thomé varttuivat yhdessä neljän siskonsa kanssa suomenkielisellä Pohjanmaalla Alajärvellä, missä sisarusten isä toimi metsänhoitajana. Valter ja

Ivar opiskelivat molemmat arkkitehteiksi ja he perustivat yhteisen arkkitehtitoimiston vuonna 1907. Veljesten suunnittelema rakennuksia, kuten pankkeja, apteekkeja ja teollisuuslaitoksia, löytyy ympäri Suomea. Muun muassa Helsingin Stockmannin tavaratalo on veljesten suunnittelema. William kouluttautui isänsä tavoin metsänhoitajaksi. Hän haltioitui aluksi osuuskunta-aatteesta, mutta ryhtyi myöhemmin liikemieheksi.

Walter, William ja Ivar viihtyivät aikuistuttuaan yhdessä ja vuosisadan alun Helsingin seurapiireissä heidät tunnettiin nimellä ”bröderna Thomé”, kun taas Verner kulki omia teitään. Hän opiskeli Suomen Taidedystyksen piirustuskoulussa, kuului Magnus Enckellin vetämään Septem-taiteilijaryhmään ja vietti pitkiä aikoja ulkomailla ja Suursaarella maalaamassa. Vuonna 1913 veljekset hankkivat kuitenkin yhdessä perheen yhteiseksi tukikohdaksi Kirkkonummella sijaitsevan Medvastön ratsutilan.

Samana tammikuisena yönä 1918, kun Thomén veljekset juhlivat Williamin tulevaa avioliittoa Märta von Bornin kanssa, Helsingin työväentalon tornissa syytettiin punainen lyhty vallankumouksen alkamisen merkiksi. Vaikka vallankumous alkoi Helsingissä rauhallisesti, William ja Märta päättivät silti aikaistaa häitään, ja heidät vihittiin 29. tammikuuta. Seuraavana päivänä William, Valter ja Ivar lähtivät monen muun tavoin pyrkimään pois Helsingistä valkoisten pariin. Thomén veljesten lisäksi matkaan lähtivät Erik Castrén, Väinö Hollo, Frans Wegelius ja Väinö Vuoristo sekä kolme Medvastön tilan palkollista, jotka ohjasivat rekiä. Seurueen tavoitteena oli taittaa yli 200 kilometrin taival läpi Punaisen Suomen.

Matka kulki Espoon saariston kautta Kirkkonummelle ja sieltä Siuntioon. Aamuyöstä 1. helmikuuta seurue saapui Vihtiin. Lähellä Nummelan asemaa punaiset pysäyttivät heidät, ja miehet vietiin työväentalolla sijaitsevaan punakaartin esikuntaan kuulusteltavaksi. Seurueen asemaa hankaloitti se, että heillä oli mukanaan aseita. Kesken veljesten kuulustelun esikuntaan tuli tieto, että Nummelaan oli matkalla hyvinkääläinen punakaartiosasto päällikkönään nuori Lauri Kara.

Lauri Kara (s. 1892) oli hyvinkääläinen sähkötekniikko ja työväenliikkeen aktiivi, jonka Hyvinkään punakaarti oli kutsunut lentävän osastonsa päälliköksi tammikuussa 1918. Lentävä osasto lähetettiin ensimmäiseen tehtävänsä 30. tammikuuta silloiseen Mäntsälän Kaukasten tehdaskylään, missä Suomen Vanutehtaan johto kieltäytyi noudattamasta punaisten antamia määräyksiä. Karan osasto ratkaisi ongelman ampu-

malla neljä tehtaan johtoon kuulunutta henkilöä. Seuraavana päivänä osasto sai käskyn siirtyä Vihtiin.

Jo pari päivää ennen Thomén veljesten seurueen pidätystä oli Nummelassa vangittu seitsemän aseetonta miestä. Miehet oli viety Vihdin punakaartin pääesikuntaan kirkonkylälle. Jälkikäteen oli vangittu vielä kaksi miestä lisää. Kaikki vangitut olivat Helsingin yliopiston opiskelijoita ja henkilökuntaa. Vihdissä Kara oli ensin kuulustellut vankeja ja ilmoittanut sitten vevänsä heidät takaisin Nummelaan. Koivissillan kohdalla Kara kuitenkin keskeytti kuljetuksen ja määräsi kaikki yhdeksän miestä teloitettavaksi. Tämän jälkeen ruumiit ryöstettiin ja haudattiin ensin hätäisesti tienviereen ja myöhemmin samana päivänä läheiselle suolle.

Surmatyön jälkeen lentävä osasto jatkoi matkaansa Nummelan työväentalolle, missä Kara ilmoitti ottavansa Thomén veljekset seurueineen ja Nummelan vangitun poliisikonstaapelin Viktor Mannerheimon huolekseen. Paikallista punakaartia edustava Edvard Helle vastusti tätä, mutta ei voinut mitään Karalle ja hänen joukkueelleen. Kara lähetti reenkuljettajina toimineet renkipojat kotiin, mutta lähti kuljettamaan muuta seuruetta tuntemattomaan määränpäähän. Noin kilometrin päässä Nummelan työväentalolta Kara määräsi nämäkin vangit teloitettavaksi. Ryöstetyt ruumiit siirrettiin samaan suohautaan aiemmin teloitettujen kanssa.

Karan johtaman lentävän osaston sisällissodan ensimmäisinä suorittamat joukkomurhat kostettiin monin kerroin Vihdissä ja Hyvinkäällä. Valkoiset valtasivat Vihdin lopullisesti 25. huhtikuuta. Ensimmäiset kenttäoikeuden määräämät teloitukset toimeenpantiin 26. huhtikuuta. Kenttäoikeus lopetti työnsä Vihdissä vajaa kuukausi myöhemmin. Tänä aikana kenttäoikeus tuomitsi 50 punaista kuolemaan. Lisäksi punaisia tapettiin valtauksen yhteydessä sekä valtiorikosoikeuden päätöksellä Vihdissä kaikkiaan yli sata. Myös Hyvinkäällä teloitettujen punaisten määrä nousi yli sataan. Joukossa oli kaksi Karan perheen jäsentä. Karan vaimo Elsa ammuttiin ensimmäisenä hyvinkääläisenä naisena 8. toukokuuta ja Karan veli Lennart 15. toukokuuta. Isä ja kaksi siskoa saivat vankeustuomiot. Lisäksi toukokuun aikana Hyvinkäällä ammuttiin 12 Karan osastoon kuulunutta miestä. Sen sijaan Lauri Kara pääsi pakenemaan.

Pakomatallaan itään Kara vangittiin ja vietiin Kouvolan vankileirille, missä vangitsijoilla ei kuitenkaan ollut tietoa hänen osallisuudestaan punaiseen terroriin. Kara onnistui karkaamaan, kun häntä oltiin siirtämässä Kouvolasta Riihimäelle. Monen muun punakaartilaisen tavoin hän piileskeli kesän yli Hyvinkään metsissä. Syk-

syn tullen hän pakeni rajan yli Venäjälle, missä hän koulutautui punakomentajaksi. Lokakuussa 1919 Kara osallistui taisteluihin Pietarin eteläpuolella Tsarskoje Selossa ja kaatui siellä.

Thomén veljekset haudattiin Helsingin Hietaniemen hautausmaalle 1. maaliskuuta 1918. Veljesten ja muiden samaan suohautaan haudattujen ruumiit oli toimitettu Helsinkiin jo helmikuussa, missä näille oli suoritettu ruumiinavaus Sigrid Enckellin perustaman ”Helsingin naisten apukomitean” aloitteesta. Apukomitea oli perustettu huolehtimaan ruumiiden tunnistamisesta ja hautaamisesta. Vastoin odotuksia, ihmisten puheita ja lehtien uutisointia, patologit eivät löytäneet merkkejä kidutuksesta tai pahoinpitelystä. Uhrin oli ammuttu ja joitakin oli lisäksi pistetty pistimellä ampumisen jälkeen.

Paavilaisen kirjaa voi luonnehtia mikrohistorialliseksi, sillä se paneutuu yksityiskohtaisesti yhteen tiettyyn väkivaltaiseen tapahtumaan ja sen toimijoihin, mutta tarkastelee samalla tapausta osana kevään 1918 muita väkivaltaisuuksia Länsi-Uudellamaalla. Thomén veljesten ja heidän kumppaniensa murhilla oli harvoja silminnäkiä, mutta tämä ei estänyt lehtiä ja muita tahoja kirjoittamasta veljesten viimeisistä hetkistä. Vihdin kirkkoherran poika kirjoitti jo murhapäivän iltana veljesten kuolleen niin ”uljaasti” ja ”ylväästi”, että jopa teloittajien joukossa oli itketty. Veljesten murha oli yksi monista punaisen terrorin aikaisista väkivallanteoista, joita käytettiin valkoisten sotapropagandassa oikeuttamassa ankaria rangaistuksia, mikä johti osaltaan siihen, että muun muassa Vihdissä ja Hyvinkäällä teloitettiin sodan päätyttyä suuri määrä punaisia. Kertomuksia teloitettujen kidutuksesta ja pahoinpitelystä oli helppo uskoa. Sodan jälkeen vapaussota-kirjallisuus jatkoi näiden kertomusten toistamista ja vahvisti entisestään kuvaa punaisten erityisestä raukuudesta. Kirjan aiheeksi Thomén veljesten kohtalo olisi kuitenkin tuskin päätyntä ilman Marko Paavilaisen lapsuudessa herännyttä kiinnostusta Medvastön kartanon asukkaisiin ja heidän kohtaloihin. Esimerkiksi käsitellessään kirjassaan *Punainen terrori* perheenjäsenten murhia keväällä 1918 Jaakko Paavolainen vain toteaa lyhyesti: ”Vihdin joukkomurhissa sodan alussa kuoli kolme Thomé-veljestä, heistä kaksi arkkitehtejä, kolmas metsänhoitaja.”¹

Marko Paavilaisen tutkimus perustuu laajaan ja monipuoliseen lähdeaineistoon, mutta lopputulos on kaikkea muuta kuin sirpalemainen. Teos on oiva esi-

1. Jaakko Paavolainen, *Poliittiset väkivaltaisuuudet Suomessa 1918 I. Punainen terrori*. Tammi 1966, 208.

merkki tietokirjasta, joka on sekä tieteellisesti kestävä että luettava. Myös kirjan taitto ja kuvitus ansaitsee erityiskiitoksen. Kirjan alussa Paavilainen toteaa tutkimuksessaan olleen työläintä seuloa tapausta koskevasta lehtikirjoittelusta paikkansapitävät tiedot tarkoitushakuisesta ja puolueellisesta tiedosta. Folkloristina ja muistitietotutkijana minua erityisesti ilahduttaa, että Paavilainen osoittaa selvästi ymmärtävänsä tapauksesta kertovan muistitiedon ja tarinoiden merkityksen eikä tuomitse niitä ”vääriksi” tai jätä niitä käsittelemättä, vaan kietoo ne sujuvasti osaksi tapahtumien tulkintaa.

ANNE HEIMO, DOSENTTI, FT
HELSINGIN YLIOPISTO

Huliganismia Neuvosto-Venäjällä

Ira Jänis-Isokangas: Neuvostovallan taistelu huliganismia vastaan 1920-luvulla. Käsitteet, politiikka ja käytännön toimet. Acta Universitatis Tamperensis 2144, Tampereen yliopisto 2016. 285 s. ISBN 978-952-03-0051-7.

Ira Jänis-Isokangas on ottanut väitöskirjansa aiheeksi Neuvosto-Venäjän (ja sitten Neuvostoliiton) virallisten tahojen taistelun sikäläisissä rikoslajeissa määritellyä huliganismia vastaan. Sillä tarkoitettiin periaatteessa lievänpuoleista epäjärjestystä, johon saattoi sisältyä paikkojen rikkomista, näpistyksiä ja väkivaltaakin. Yleensä se ei liittynyt organisoituun rikollisuuteen eikä johtanut vakaviin pahoinpitelyihin tai tihutöihin, puhumattakaan hengenlähdoistä, paitsi vahingossa sattuneita.

1920-luvun Neuvosto-Venäjä oli levoton yhteiskunta. Niin oli Suomikin, mutta aste-ero oli melkoinen. Venäjällä käynnissä oli syvä mullistus, vanha yhteiskunta oli hajonnut ja hajotettu, uusi hahmottui sekä äkkiliikkein että vähitellen, maailmansota ja sinne tänne aaltoillut sisällissota oli vaatinut miljoonia uhreja ja raaistanut henkiin jääneet. Kaikkialla oli kerjäläisiä, kulkurit kiersivät maata, joka puolella liikkui nälkäisiä orpolapsia, jotka koettivat tulla toimeen miten parhaiten taisivat. Sen näki jopa ulkomaalainen, jos oli silmää

katsoa, niin kuin oli ruotsalaisella pilapiirtäjällä ja pakinanimikkarilla Albert Engströmillä matkakirjassaan *Moskoviter*. Kirjan suomennos julkaistiin astetta karumalla otsikolla.¹

Venäjän vallankumous vetosi suuriin ihanteisiin ja moni uskoi niiden toteutuvan, ainakin ajan kanssa. Taiteessa ja kaupunkinuorison rakkauselämässä harrastettiin radikaaleja kokeiluja. Arjessa näkyviin nousi myös se, mikä myönnettiin Moskovan Tšekan vuosikertomuksessa komeassa suurteoksessa *Punainen Moskova*: ”Jokaisella vallankumouksella on muuan viheliäinen joskin ohimenevä piirre: näyttämölle nousee kaikenlaisia kojareita, hämäreitä liikemiehiä, seikkailijoita ja silkköjä rikollisia, jotka lyöttäytyvät yksin vallanpitäjien kanssa (*primazyvajuštšihja k vlasti*) omanvoitonpyyteisessä tai muussa rikollisessa tarkoituksessa. Se vahinko, jonka he aiheuttavat vallankumoukselle, on jättimäinen.” Näihin ei poliittisen poliisin katsannossa tepsinyt tavallinen oikeudellinen kurinpito, tarvittiin erityistoimia.²

Vallankumouksen ja sisällissodan jälkeen oli pakko hengähtää, mutta moni bolševikki näki uuden talouspolitiikan (NEP) suosivan kuona-aineksia, joihin usein luettiin myös nuo liikemiehet, nepmanit. Elintarvikehuolto nälänhädästä selviävässä maassa avasi maaseudulle tilaisuuksia. Siksi väitöksen pääkohdealueeksi on valikoitunut maaseutu, jota monesti pidettiin huliganismin työssijana.

Kun entisen Neuvostoliiton arkistoihin avautui pääsy, tutkijoiden katse tarkentui Stalinin aikaan, terroriin ja murhaamiseen, ulko- ja turvallisuuspolitiikan käännteisiin ja taustoihin, sotiin ja kylmään sotaan, vakoiluun ja tiedusteluun. 1920-luku jäi katveeseen, sillä sitä oli jo aiemmin voitu tutkia jopa aikalaisaineiston varassa. Silloin näet sai vielä julkaista monenlaista, vallitsi mielipiteiden kirjoa, jopa sananvapautta. Sanomalehtiä, kokousjulkaisuja ja tilastoja lukemalla 1920-luvusta on saatu paljon enemmän irti kuin myöhemmistä vuosikymmenistä.

Jänis-Isokankaan väitös liittyy 1920-luvun renessanssiin, sillä nytemmin NEP-kausi on palannut tutkimuksen polttopisteeseen. Siltäkin ajalta on arkistoihin jäänyt paljon aineistoa, jonka analyysi auttaa paremmin ymmärtämään yhteiskunnan muutosprosesseja, jopa näkemään ne uudessa valossa. Se näkyy tästäkin kirjasta hienosti.

1. Albert Engström, *Ryssä*. Suomennos Eino Voionmaa. WSOY 1925. – Kirjan hauskipia kuvia on piirros tekijän ystävästä Akseli Gallen-Kallelasta, kun hän Helsingissä kuulee, minne ruotsalainen on menossa.

2. *Krasnaja Moskva. 1917–1920 gg.* Moskovskogo Soveta 1920, palsta 630. Esipuheen teokseen oli allekirjoittanut kaupunkineuvoston puheenjohtaja Lev Kamenev.

Työ on jaettu kolmeen pitkään pääjaksoon. Jako on paitsi kronologinen myös temaattinen ja erittäin onnistunut. Ensimmäinen käsittelyluku on taustaa, mutta siinä tulee kokonaisuuden kannalta tärkeää pohdiske- lua. Huliganismia tarkastellaan ensin Venäjän keisari- vallon perspektiivissä, minkä jälkeen osoitetaan, miten tämä vasemmistolaisien lakiteoreetikkojen vieroksuma käsite siirtyi bolševikkien arsenaaliin ja vieläpä terästyi. Tämä on parhaan luokan käsitehistoriaa. Toinen käsit- telyluku syventää huliganismin käsite- ja oikeushisto- riaa 1920-luvun osalta ja on mielestäni kirjan paras jakso.

Kolmas pääjakso keskittyy huliganismin vastaiseen taisteluun. Keskitason hallinnon tarkastelu tuo tuoreen näkökulman ja tekijä saa paljon irti esimerkiksi eri viranomaisten reviiirikamppailuista ja huliganismin vas- taisesta kampanjoinnista nimenomaan NEP-kauden ilmiönä. Sen sijaan teesi huliganismista juuri maaseu- dun ongelmana olisi kaivannut lisäpohdiskelua. Muu- alla Euroopassa se on nähty modernisoitumiseen liitty- vänä urbaanina ilmiönä. Voi olla, ja tekijä tietää tämän, että neuvostoviranomaisten korostus maaseudun huli- ganismista liittyi heidän oman kontrollinsa ohuuteen maaseudulla. Siksi uhka sekä yleiselle järjestykselle että itse järjestelmälle nähtiin suurempana.

Virallisia tahoja kuvaavalla käsitteellään 'neuvosto- valta' tekijä ei väitä, että vallassa olisivat oikeasti olleet työläisten ja talonpoikien neuvostot. Esitetyt 'neuvos- tovallan' määritelmät – hallinto, yhteiskunnalliset jär- jestöt ja kulttuurinen ja uusi yhteiskunnallinen eliitti (s. 15) – tai: hallinto, puolue ja Komsomol (s. 19) – ovat hyväksyttäviä. Täsmennyksenä tekijä osoittaa, että 1920-luvun maaseudulla puolueen valta oli vielä varsin huterissa kantimissa.

Toinen pääkäsite, 'huliganismi', tulee selväksi kaik- kine vaiheineen ja vaihteluineen. Tekijä tekee uraa uurtavaa käsitehistoriaa, minkä alaan hän myös sijoit- taa työnsä. Kun miettii Lontoossa 1800-luvun lopulla vaikuttaneiden irlantilaisveljesten nimen nopeaa leviä- mistä monen maan rikoslainsäädäntöön, tulee mieleen 'huliganismin' soveltuvuus nimenomaan autoritaarisen hallinnon käyttöön. Ehkä käsite siirtyi niinkin kivutto- masti keisari-Venäjältä bolševikeille, koska se voi kattaa melkein minkä tahansa hallinnolle epämieluisan toi- minnan.

Käsitehistorian ohella tutkimus kuuluu Venäjän ja Neuvostoliiton tutkimukseen ja siinä kansalaisten roo-

lia ja merkitystä korostavaan suuntaukseen, joskin väestöä katsotaan tässä lähinnä viranomaisten toimien ja ajattelun kohteena. Siten työn voi nähdä myös hal- lintohistoriana. Yhtenä vahvuutena ja jopa uutuutena nousee esiin tarkastelu hallinnon keskitason näkökul- masta. Se tuo yllättävän paljon uutta.

Tekijä on tietoinen huliganismin sukupuolittuneisuu- desta, toisin sanoen sen luonteesta nuorten miesten itseilmaisuna. Hän kuitenkin rajaa tämän laajan tema- tiikan pois, mitä voi pitää työekonomisesti järkevänä ratkaisuna. Se on perusteltua myös siksi, että itse huli- gaanien ääntä ja mahdollista ajattelua on vaikea saada esiin.

Aikarajaus NEP-kauteen on luonteva. Suhteessaan maaseutuun vallanpitäjät tasapainoilivat ikuisten väli- neidensä kepin ja porkkanan välillä, mutta vuosina 1928–1929 Stalinin vaaka kallistui ratkaisevasti ensin mainitun suuntaan. Venäjäksi välineet ovat tietenkin äärimmäisempiä: *knut ili prjanik*, solmuruoskaa vai piparia.

Tekijä hallitsee ajantasaisesti omaan teemaansa liit- tyvän tutkimuskirjallisuuden. Sen sijaan Neuvostoliiton johtotason valtakamppailuiden ja eri toimien analyysi nojaa jo ikää saaneisiin klassikkoihin. E. H. Carr on tietysti kunnianvanhus, mutta johtotason käihinöistä ja niiden liittymisestä yhteiskunnan sosiaalishistoriaan tie- detään ja ymmärretään nyttemmin todella paljon lisää, kuten näkyy Kotkinin ja Hlevnjukin tuoreista Stalin- elämäkerroista.³

Arkistoaineisto on vaikuttava, sillä Jänis-Isokangas on hyödyntänyt kuuden eri arkiston antia. Kun tekijä toteaa, ettei puolueen roolista huliganismin vastaisen kampanjoinnin taustavoimana ole juurikaan todisteita, kannattaisi kuitenkin ehkä etsiä sen NKP:n keskusko- mitean osaston aineistoja, jonka tehtävänä oli ohjailla eri virastoja ja hallinnollisia elimiä, kuten miliisiä ja tur- vallisuuspoliisia.

Toisin kuin usein nykyään, kirja on huolellisesti oiko- luettu ja viimeistely, venäläiset nimet aina oikein trans- litteroitu. Tekijä ei karttele silkkaa, raakaa työtä. Pikku- virheitä – joita tulee jokaiselle – on minimaalisesti. Yksi otti sydämeen: runoilija Jeseninin etunimi on Sergei eikä mitätön Jevgeni. 1920-luvun runouden tähdelle kuuluisi kunniaipaikka tässä kirjassa, sillä boheemi maalaispoika kutsui itseään huligaaniksi. Ennen itse- murhaansa (30-vuotiaana) hän jätti jäähyväiset: "Näkemiin, ystäväni, näkemiin / sydämensyrjimmäinen

3. Stephen Kotkin, *Stalin. Volume I. Paradoxes of Power, 1878–1928*. Penguin Press 2014; Oleg V. Khlevniuk, *Stalin: New Biography of a Dictator*. Käännös Nora Seligman Favorov. Yale University Press 2015.

olet minulle” (suom. Pentti Saaritsa). Kulttuurioilijat Majakovski ja Jesenin kannattivat periaatteessa neuvostojärjestelmää, mutta flirttailivat huliganismina nähdyn käyttäytymisen suuntaan eivätkä lämmenneet viranomaisten kampanjoinnille.

Lukijalle tulee usein mieleen teeman ajankohtaisuus nyky-Venäjällä. Siellä huliganismi on jälleen elpynyt käyttöön viranomaisten välineenä.⁴ Jänis-Isokankaan kiinnostava ja olennainen työ Neuvosto-Venäjän historiasta auttaa ymmärtämään nykyistäkin Venäjää. Vaikka aihepiiriä on jo jonkin verran tutkittu, näin laajaan ja kunnolla käsiteltyyn alkuperäisaineistoon nojautavat työt ovat yhä harvinaisuuksia. Sekä temaattinen että ajallinen raja on perusteltu ja rakenne looginen. Johdanto ja kypsät johtopäätökset ovat parempia kuin normaalisti historia-alalla.

Vaikka arkistoaineisto on vaikuttava, tekijä ei ole unohtanut aikalaiskirjallisuutta, brosyreja ja lehtikirjoituksia, mikä ansaitsee todella kiitoksen. Saamme runsaasti uutta tietoa ja parempaa ymmärrystä. Kokonaisuutena teos tuo merkittävän panoksen vilkastuvaan Neuvostoliiton 1920-luvun tutkimukseen. Työ on tunnollisesti tehty, saadaan paljon uutta tietoa ja teoreettisävyiset analyysit ovat valaisevia. Tätä ei tarvitse hävetä missään kansainvälisessä seurassa. Työssä on vähintään kolmen hyvän kansainvälisen referee-artikkelin ainekset, ja sellaiset tekijän kannattaisikin seuraavaksi valmistaa, sillä aineistolla ja analyyseilla on varmasti kysyntää.

KIMMO RENTOLA, VTT, PROFESSORI
HELSINGIN YLIOPISTO

4. Ks. esim. huippumalli Natalja Vodjanovaan ja hänen autistiseen sisarensa kohdistunut tapaus viime kesänä Nižni Novgorodissa. Masha Geshen, *Visible and Vicious in Russia*. New York Review of Books Jan 14, 2016. <http://www.nybooks.com/articles/2016/01/14/visible-and-vicious-in-russia/> (5.7.2016).

Japanilainen tulkinta Suomen sodanjälkeisestä realismista

Hiroshi Momose: Realism of Postwar Finland. A Japanese View. Omakustanne 2015. 157 s.

Suomen ja Japanin väliset poliittiset, taloudelliset ja kulttuuriset suhteet sekä maiden sodanjälkeisen kehityksen vertailu ovat viime vuosina inspiroineet yllättävänkin suurta tutkijajoukkoa. Lähestyvä merkkivuosi (Suomen ja Japanin väliset diplomaattiset suhteet solmittiin vuonna 1919) ei varmasti ainakaan vähennä aihetta kohtaan tunnettua kiinnostusta. Emeritusprofessori Hiroshi Momose, japanilaisen Suomen historian tutkimuksen *grand old man*, antaa tuoreimman kontribuutionsa käynnissä olevaan keskusteluun omakustanteisella käännösteoksella *Realism of Postwar Finland: A Japanese View*.

Se, että arvion Suomen varhaista sodanjälkeistä historiaa käsittelevästä kirjasta kirjoittaa suomalainen Japani-tutkija suuntaa huomion erityisesti professori Momosen teoksen alaotsikkoon. Millaisia ovat ne japanilaiset erityispiirteet, jotka nousevat esille analysoitaessa Suomen kansainvälistä asemaa välittömästi sodan päättymisen jälkeen? Mitä muuta nousee esille, kuin taustoittavassa luvussa mainittu Konni Zilliacuksen ja suomalaisten aktivistien yhteistyö japanilaisten toimijoiden kanssa Venäjän–Japanin sodan aikana, maininta Gustaf John Ramstedtin 1920-luvun toiminnasta ja 1930-luvun suomalais-japanilaisten kulttuurisuhteiden ja mahdolliseen sotilaalliseen yhteistyöhön viitanneiden suunnitelmien esittely? Vaikka mainitun ‘japanilaisen näkökulman’ löytäminen Suomen historiaa koskevista tulkinnoista osoittautuu lopulta verraten haasteelliseksi, teos avautuu yhtä aikaa sekä huolelliseen tutkimukseen perustuvana esityksenä Suomen ulko- ja sisäpolitiikasta että itsereflektiivisenä esityksenä professori Momosen tulkinnan ja tutkija-minän kehityksestä.

Taustaluvun jälkeen Momosen kirja etenee pääosin kronologisesti tarkentaen katseensa esimerkiksi sotasyyllisyysoikeudenkäyntiin, rauhansopimuksen syntyprosessiin ja YVA-sopimuksen solmimiseen. Käsitteilyluvut etenevät jouhevasti tuoden esille kirjoittajan perehtyneisyyden suomalaiseen ja kansainväliseen aihepiiriä koskevaan tutkimukseen. Suomalaiseen päätöksentekoon vaikuttaneet muutokset kansainvälisessä poliittisessä ilmastossa tulevat myös ansiokkaasti esitellyksi.

Kerronnalliseen esitystapaan nojautavan teoksen käsitteellisesti-teoreettisena kehiksenä voidaan pitää läpi

kirjan jatkuva keskustelua pienten valtioiden (*small states*) ja suurvaltojen (*Great Powers*) välisten suhteiden ominaisuuksista. Vaikka valittua käsitteistöä esiteltäessä nousevat esille klassikot kuten Laotse, Montesquieu ja Rousseau, tutkimuksen lähtökohtien äärellä olisi voinut pysähtyä pidemmäksikin aikaa.

Kirja päättyy sodanjälkeisen Japanin kehitystä esittelevään lukuun sekä itsenäiseltä artikkelilta vaikuttavaan tekstiin. Ensin mainittu käy läpi japanissa käytyä *small state* -keskustelua nostaten esille henkilöitä ja teoksia, jotka tarjosivat eurooppalaisia pieniä valtioita malliksi sodanjälkeiselle Japanille. Lopulta teksti palaa Saito Masamin vuonna 1951 kirjoittamaan teokseen *Dokuritsu e no kumon (Throes of Independence: A History of Finland)*, josta professori Momosen kirja ja Suomea koskenut kiinnostus myös alkoivat. Momosen tulkinnan mukaan Saiton teoksen tavoitteena oli rohkaista miehittyä japanilaisia pyrkimyksissään todelliseen itsenäisyyteen ja puolueettomuuteen. Tämä olisi voitu saavuttaa vain rauhansopimuksella, jonka myös Neuvostoliitto allekirjoittaisi muiden liittoutuneiden mukana. Kirjoittaja jatkaa toteamalla Saiton olleen oikeassa julistaessaan, että Suomi olisi soihdun kantaja Aasian tulevalle itsenäisyysliikkeelle. Vaikka esitetty väite jää hiukan irralliseksi, tulee kirjan kautta selkeästi esille professori Momosen näkemys Paasikiven realismin ja Paasikiven–Kekkosen linjan viitoittaman diplomatian menestyksellisyydestä kylmän sodan rintamalinjojen jakamassa maailmassa.

Osin yhteenvedonomainen teoksen viimeinen osa analysoi Juho Kusti Paasikiven sodanjälkeistä toimintaa hakien selityksiä talvi- ja jatkosodan aikaisista sekä sotia edeltäneistä tapahtumista. Hämmäntävintä tässä tekstissä on, että se sijoittuu sanojen 'The End' ja lähdeluettelon väliin.

Professori Momosen teos ei avoimesti pyri haastamaan olemassa olevia tulkintoja eikä välttämättä tarjoa valtavasti uutta lukijalle, joka on jo valmiiksi perehtynyt vaaran vuosia koskevaan kirjallisuuteen. Teoksen todennäköinen lukijakunta muodostunee kuitenkin henkilöistä, jotka eivät voi lukea kirjoittajan laajasti esittelemää suomenkielistä tutkimusta. Siinä missä alkuperäisteos *Shokoku gaiko no riarizumu: Sengo fuinrando 1944–48 nen* (2011) oli merkittävä lisäys varsin niukkaan japaninkieliseen Suomen historiaa käsittelevään kirjallisuuteen, sen käännöstä voi luonnehtia kiistatta arvokkaaksi täydennykseksi englanninkieliseen aihepiiriä käsittelevään tutkimukseen.

Lopuksi on vielä tiedostettava ilmeinen haaste, joka liittyy tämän kirjan ja potentiaalisen lukijakunnan kohtaamiseen. Professori Momose toteaa *Historialliselle*

Aikakauskirjalle osoittamassaan saatekirjeessä englanninkielisen käännöksen syntyneen osana Japanin opetus- ja tiedeasioista vastaavan ministeriön tutkimusohjelmaa. Tässä yhteydessä tavoitelluksi lukijakunnaksi määritellään akateemiset tutkijat. Tämän verraten suppeankin kohdeyleisön voi kuitenkin olla hankalaa jäljittää tai saada käsiinsä julkaisusarjoihin kuulumatonta nidettä, jolta puuttuu ISBN-numero. Toki osaan professori Momosen esittämistä ajatuksista voi perehtyä open access-julkaisuna saatavilla olevan artikkelin (Hiroshi Momose: *Small States Perceptions in Finland and Japan. A Reflection on Postwar Years. Acta Slavica Japonica*, tomus XIV) kautta. *Historialliselle Aikakauskirjalle* osoitettu kappale löytyy allekirjoittaneelta ja on lainattavissa.

JUHA SAUNAVAARA, FT
OULUN YLIOPISTO

Pieni ja iso ovat kaunista?

Yasushi Tanaka, Toshiaki Tamaki, Jari Ojala & Jari Eloranta (toim.): Comparing Post-War Japanese and Finnish Economies and Societies. Longitudinal perspectives. Routledge Studies in the Modern World Economy 135, Routledge 2015. 253 s. ISBN 978-0-415-65620-7.

Jyväskylän yliopiston ja Kioto Sangyo -yliopiston pitkäaikaisen yhteistyön tuloksena on syntynyt monipuolinen vertaileva tutkimus Japanin ja Suomen toisen maailmansodan jälkeisestä taloudellisesta ja yhteiskunnallisesta kehityksestä. Routledgen arvostetussa *Modern World Economy* -sarjassa ilmestynyt teos koostuu japanilaisten ja suomalaisten yliopistotutkijoiden sekä kahden yhdysvaltalaisen ja yhden saksalaisen yliopistotutkijan kirjoittamista kymmenestä yhteisartikkelista sekä australialaisen professori Christopher Lloydin yhteenvedosta. Kahta Oulun yliopiston tutkijaa lukuun ottamatta suomalaiset kirjoittajat ovat Jyväskylän yliopistosta tai sieltä lähtöisin.

Artikkelit on ryhmitelty sisältönsä perusteella neljään osaan: johdanto, hyvinvointiyhteiskunnat, makroekonomia sekä kauppa ja teollisuus. Johdanto-osiossa tarkastellaan yleisellä tasolla artikkeleissa esitettyjä tuloksia (Jari Ojala, Yasushi Tanaka, Toshiaki Tamaki, Jari Eloranta) ja vertailun teoreettisia haasteita (Pavel Osinsky, Jari Eloranta). Hyvinvointiosiossa analysoidaan työ- ja perhepolitiikkaa (Maare Paloheimo, Kota Suga-

hara, Tadashi Fukui, Merja Uotila), koulutusjärjestelmiä ja työmarkkinoita (Anu Ojala, Yasushi Tanaka, Olli Turunen) sekä sotilasmenoja (Jari Eloranta, Yasushi Tanaka). Makroekonomiaosuudessa ovat esillä makroekonominen ajattelu ja sen käytännön soveltaminen (Toshiaki Tamaki, Timo Särkkä), energiakysymykset (Park Seung-Joon, Esa Ruuskanen) ja molempien maiden 1990-luvun alun talouskriisit (Kari Heimonen, Shigeyoshi Miyagawa, Yoji Morita). Kauppa- ja teollisuusosuudessa analysoidaan maiden välisiä pitkäaikaisia kauppasuhteita (Juha Sahi, Kazuhiro Igawa) ja teollisuuden kehitystä esimerkkinä paperiteollisuus (Pasi Sajasalo, Kazuhiro Igawa).

Teoksen lähtökohtaisena haasteena on kahden toisilleen etäisen, taloudellisilta voimavaroiltaan, väkimäärältään ja kulttuuriltaan monella tavoin erilaisen maan vertaaminen. Selkeitä yhdistäviä tekijöitä ovat puolestaan jo 1800-luvun lopulta alkanut samankaltainen taloudellinen kehitys ja toisen maailmansodan jälkeisen kehityksen yhtäläisyydet. Molemmat maat joutuivat sodassa hävinneiden maiden tapaan rakentamaan tulevaisuuttaan uudessa poliittis-taloudellisessa tilanteessa. Vaikean alun jälkeen seurasi nopea taloudellinen kasvu, jonka tuloksena Suomea kutsuttiin 1980-luvun lopulla Pohjois-Euroopan Japaniksi. Yhteistä ovat olleet myös 1990-luvun alussa alkaneet talousongelmat ja sen jälkeisen taloudellisen ja yhteiskunnallisen kehityksen luomat haasteet aina nopeasti ikääntyvästä väestöstä alkaen. Lisäksi on muistettava Suomen ja Japanin väliset pitkäaikaiset poliittiset ja kulttuuriset suhteet vuosien 1904–1905 Venäjän–Japanin sodasta lähtien.

Kaikkien artikkeleiden alussa on teoreettinen osio, joka antaa hyvät lähtökohdat varsinaiselle vertailulle. Artikkeleiden rakenteissa suurimmat erot liittyvät siihen, tarkastellaanko asioita koko ajan vertailemalla vai esitetäänkö erikseen kumpaakin maata käsittelevät osiot, joita sitten seuraa vertailu. Esimerkiksi työ- ja perhepolitiikkaa sekä energiakysymyksiä käsittelevissä artikkeleissa jatkuva vertailu on onnistunut erinomaisesti. Tietenkin joissakin aihepiireissä tällainen tarkastelutapa on helpompi toteuttaa kuin toisissa.

Teoksen sisällön monipuolisuudesta kertoo sen vahva teoriapainotteisuus. Siinä esitellään vertailevan tutkimuksen teorioiden lisäksi makroekonomista ajattelua ja sen käytännön soveltamista. Artikkeliluonteesta huolimatta monessa esityksessä päästään hyvin yksityiskohtaiseenkin analyysiin, kuten esimerkiksi koulutusjärjestelmiä ja työmarkkinoita sekä sotilasmenoja käsittelevissä osioissa. Muista artikkeleista hieman poikkeava näkökulma on maiden kauppasuhteiden

käsittelyssä. Ensinnäkin se on ajallisesti kaikkein pisin, ulottuen vuosiin 1919–2010. Toiseksi vertailu tapahtuu eri tavalla, kun arvioidaan keskinäisten kaupallisten suhteiden merkitystä kummallekin maalle. Sitä täydentää erinomaisesti paperiteollisuutta käsittelevä artikkeli. Siitä näkyy mielenkiintoisesti maiden mittasuhteita valaiseva puoli: yhtäältä paperiteollisuuden keskeinen merkitys kummallekin maalle ja toisaalta markkinoiden erilaisuus, Suomessa vientimarkkinat ja Japanissa kotimarkkinat. Yhtäläisyydet ja erot ilmenevät myös analysoitaessa 1990-luvun alussa koettuina talouskriiseinä. Sieltä löytyy paljon yhtäläisiä lähtökoh-
tia, mutta mittasuhteet ja ratkaisut eroavat toisistaan.

Loppuyhteenvedossa Christopher Lloyd tarkastelee ansiokkaasti johdanto-osiota täydentäen vertailevan tutkimuksen teoriaa ja merkitystä etenkin silloin, kun pystytään liikkumaan tälle teokselle ominaisesti myös yksityiskohtien tasolla. Lisäksi hän tuo esille sen, kuinka samankaltainen Japanin ja Suomen kehitys on ollut toisen maailmansodan jälkeen maiden suurista eroista huolimatta: erilaiset polut ovat johtaneet pitkälti samaan tulokseen. Siitä hyvä esimerkki on työ- ja perhepolitiikkaa käsittelevä artikkeli.

Tämän päivän tilannetta arvioitaessa voidaan vielä todeta, että varsin samankaltaisten ongelmien kanssa molemmat maat edelleen painiskelevat. On jopa kysyttävä, ovatko Japani ja Suomi ennakkoesimerkkejä siitä, mikä on ”väistämättä” edessä ennen pitkää kaikilla määrättyyn kypsyysasteeseen kehittyneillä mailla. Kiihdyvässä resurssi- ja markkinakilpailussa joudutaan tyytymään lähestulkoon nollakasvuun ja osittaiseen asemien menettämiseen uusille ja nouseville kehittyville maille. Nyt vaaditaan irrottautumista perinteisestä ajattelusta. On tiedostettava, että olemme astuneet uudenlaiseen tiedon merkitystä korostavaan keskinäisen riippuvuuden maailmaan.

Kokonaisuudessaan Kioto Sangyo -yliopiston ja Jyväskylän yliopiston yhteistyön tulos vastaa hyvin tekijöiden teokselle asettamiin tavoitteisiin. Vertailemalla saadaan esille paremmin myös kummankin maan erityispiirteet jopa niin, että teosta voitaisiin käyttää pelkästään vaikkapa Suomen toisen maailmansodan jälkeisen ajan talous- ja sosiaalhistoriaan perehtymiseen. Ainoana pienenä puutteena voidaan pitää sitä, ettei käsiteltyjä teemoja ole sijoitettu paremmin globaaleihin puitteisiin. Tässä mielessä erittäin onnistunut esimerkki on energiakysymyksiä käsitellyt artikkeli.

OLAVI K. FÄLT, FT, EMERITUSPROFESSORI
OULUN YLIOPISTO

Monitieteistä kahtia- jakoisuutta ja konflikteja

Marja Vuorinen, Noora Kotilainen & Aki-Mauri Huhtinen (toim.): Binaries in Battle. Representations of Division and Conflict. Cambridge Scholars Publishing 2014. 277 s. ISBN 978-1-4438-6126-7.

Nykyisessä kiristyneessä maailmantilanteessa monet asiantuntijat ovat kritisoineet medioiden tapaa tarkastella esimerkiksi Syyrian konfliktin synnyttämää pakolaiskriisiä mustavalkoisesti. Kahtiajakoinen ajattelu on monille meistä kuitenkin helppo tapa jäsentää monimutkaista maailmaa, ja sitä sovelletaan monissa yhteyksissä niin rauhan kuin sodankin aikana.

Kahtiajakoinen ajattelu ilmiönä on lähtökohtana myös historian tutkija Marja Vuorisen, Noora Kotilaisen sekä maanpuolustuskorkeakoulun professori eversti Aki-Mauri Huhtisen toimittamassa artikkelikokoelmassa, jossa takakansitekstin perusteella luvataan tarkastella ”binääristä ajattelua monesta eri näkökulmasta” sekä monella eri aikakaudella. Huolimatta toimituskunnan kasvaneesta koosta, *Binaries in Battle: Representations of Division and Conflict* on eräänlainen jatko-osa vuonna 2012 ilmestyneelle, Marja Vuorisen toimittamalle *Enemy Images in War Propaganda* -artikkelikokoelmalle. Edellisen teoksen tunteva ei voi välttää vertailemasta kirjoja keskenään. Vaikka *Binaries in Battle* on täysin itsenäinen teos, tarkastelen sitä tässä myös vertailun kautta.

Binaries in Battle on monitieteinen artikkelikokoelma sanan varsinaisessa merkityksessä. Teoksessa on mukana kirjoittajia kielitieteilijöistä markkinoinnin ammattilaisiin ja sotatieteilijöistä kauppatieteilijöihin. Lukijan tukena on teoksen toimittajien Marja Vuorisen ja Noora Kotilaisen kirjoittama johdanto, joka tarjoaa napakan teoreettisen viitekehysten teoksessa keskeisen kahtiajakoisuuden ymmärtämiseen. Ymmärrettävästi artikkelien teemojen ja näkökulmien kirjo on varsin laaja. Sisällön jäntevöittämiseksi artikkelit on jaoteltu kolmen varsin yleisluontoisen teeman alaisuuteen.

Teoksen ensimmäisenä teemana on sota, jonka ensimmäinen artikkeli on markkinoinnin professori Anu Valtosen artikkeli ”mustasta turismista”¹. Valtosen tarkastelee artikkelissaan matkaa yhteen niistä Lapin kylistä, jotka jatkosodan aikana joutuivat neu-

vostopartaanien iskujen kohteeksi. Artikkelin pääasiallisena tarkastelukohteena ovat matkaoppaan kertomukset jatkosodan aikaisista tapahtumista kylässä sekä niiden kuulijassa herättämät tunteet. Kirjoittajan lähestymistapa ei ole kovinkaan tyypillinen eikä tunnettu ainakaan sodan muistamisesta kiinnostuneen uuden sotahistorian parissa, mutta se tuo kiistatta oman arvokkaan lisänsä viime sotiemme tutkimukseen. Osion muut kaksi artikkelia ovat historioitsija Ilona Pajarin sekä italian kielen lehtori Marja Härmänmaan kirjoittamia. Pajari käsittelee artikkelissaan Suomen sota-aikaisen kuolema- ja hautauskulttuurin ja viholliskuvien välistä yhteyttä ja Härmänmaa Irakin sodan representaatioita Italian lehdistössä.

Teoksen seuraavana teemana on sotiluus (*soldiership*). Osion avausartikkelissa sotatieteiden tohtori Saara Jantunen ja Ulkopoliittisessa Instituutissa vierailvana tutkijana toimiva Noora Kotilainen käsittelevät kiinnostavasti sitä, miten nykyajan sodat ovat muuttaneet kuvaamme läntisistä sotilaista enemmän humanitäärisen avustajan ja kouluttajan suuntaan. Osion toisessa artikkelissa post doc -tutkija Virpi Lehtinen tarkastelee sitä, miten länsimaisen sotilaan keho muokkautuu erilaisten sille asetettujen vaatimusten tuloksena.

Teoksen kolmannen osion teemana on laajasti määriteltä liikkuvuus, konflikti ja terrorismi. Teeman kolme artikkelia heijastavat kukin yhtä otsikon kolmesta teemasta. Liikkuvuutta käsittelee valtiotieteiden tohtori Anita Kynsilehto pakolaisuutta säänteleviä turvallisuuskäytäntöjä käsittelevässä artikkelissaan, konflikteja tohtorikoulutettava Pia Mikander suomalaisten historian oppikirjojen toiseuskonstruktioita tarkastelevassa artikkelissaan. Osion viimeinen, historioitsija Marja Vuorisen artikkeli puolestaan käsittelee kiinnostavasti Anders Breivikin yli tuhattisivuinen Manifestin sisältämää sanomaa. Tekijä onnistuu Manifestin läpikäynnin kautta valottamaan Breivikin maailmankuvaa tavalla, jonka tunteminen voisi olla hyväksi monelle Utoyan iskuista kirjoittavalle toimittajalle. Sen sijaan, että Breivikiä käsiteltäisiin vain mielisairaana yksilönä, Vuorinen asettaa Breivikin ajatukset laajempaan kontekstiinsa ja tarkastelee niitä mieleltään häiriintyneen ihmisen reaktiona aikamme yhteiskuntaan.

Teoksen neljäs ja viimeinen osio käsittelee strategioita, suunnittelua ja organisaatioita. Osion ensimmäisessä artikkelissa suunnittelun ja johtamisen tohtori

1. Mustalla (synkällä) turismilla (*dark tourism*) tarkoitetaan erään määritelmän mukaan matkustamista kohteisiin, joihin liittyy kärsimystä, kuolemaa tai muuta makaaberia.

Virpi Sorsa analysoi johtajien välisiä sosiaalisia jännitteitä strategiansuunnittelutapaamisissa. Osion toisessa artikkelissa valtiotieteen tohtori Juha Mälkki puolestaan pohtii ”sidoshenkilöiden” (*linchpin persons*) merkitystä sotilaallisten organisaatioiden tehokkuudelle. Teoksen päättää johtamisen sotilasprofessori Aki-Mauri Huhtisen artikkeli, jossa tarkastellaan rinnakkain konventionaalisen ja kybersodan väkivallan kuvia.

Kuten edeltävästä sisällön kuvauksesta käy ilmi, kyseessä on todella monialainen teos. Monialaisuus on kuitenkin myös teoksen akilleen kantapää. *Enemy Images in War Propaganda* -artikkelikokoelmaan verrattuna tässä teoksessa on enemmän temaattista hajainaisuutta, eivätkä teemajaottelut muodosta täysin loogisia kokonaisuuksia. Teos olisikin saattanut saada lisää jännevyyttä yhteenvedosta, jossa artikkelien tapaukset olisi viety yleisemmälle tasolle, mutta myös pohdittu, mikä merkitys kahtiajakoisella ajattelulla lopulta on. Kokonaisuutena teos on kuitenkin onnistunut ja tarjoaa lukijoilleen mielenkiintoisen lukuelämyksen.

OLLI KLEEMOLA, VTM
TURUN YLIOPISTO

Kaukokaupasta globaaliin liiketoimintaan

Andrea Colli: Dynamics of International Business. Comparative Perspectives of Firms, Markets and Entrepreneurship. Routledge 2016. 202 s. IBN 978-0-415-55917-1.

Taloudellinen globalisaatio ja liiketoiminnan kansainvälistyminen ovat jälleen ajankohtaisempia aiheita kuin koskaan. Helposti lähestyttävän historiallisen näkökulman näihin ilmiöihin tarjoaa italialaisen professori Andrea Collin uusi teos. Kirja on alun perin tarkoitettu tekstikirjaksi yliopisto-opetuksen tarpeisiin, erityisesti kohderyhmäkseen Colli mainitsee Milano Bocconi -yliopiston kansainvälisen johtamisen opiskelijat. Lopputuloksena on oivallisesti jäsenneily, selkeä kuvaus liiketoiminnan kansainvälistymisestä. Kirja ei edes yritä olla kansainvälisen liiketoimintahistorian pikkujättiläinen, vaan suhteellisen yksinkertaisena se sopii myös lukijalle, joka on kiinnostunut talouden ilmiöistä, mutta jolta ei edellytetä laajoja talous- tai liiketoimintahistorian pohjatietoja.

Collin tapa on yhdistellä historiallisia kertomuksia laajempiin kokonaisuuksiin. Kansainvälisen kaupan teorioita käsitellään kyllä kunkin kappaleen yhtey-

dessä, mutta hyvin käytännönläheisellä tasolla eikä niille ole varattu omaa lukua tai muutenkaan omia osioitaan. Kronologisesti järjestetyt luvut ovat temattisia. Kukin tarinan muotoon kirjoitettu luku painottaa muutamaa pääasiaa, kuten riskien tai epävarmuuden hallintaa, valtionhallinnon roolia tai kansantalouden merkitystä sekä teknologian tai institutionaalisten puitteiden vaikutusta kansainväliseen liiketoimintaan kyseisenä aikakautena. Colli kiinnittää huomiota myös liiketoiminnan taustatekijöihin, ennen kaikkea siihen, kuinka taustatekijät vaikuttavat liiketoiminnan rakenteisiin: Kuinka esimerkiksi hallituksen toimet tai kuljetuskustannukset ovat vaikuttaneet yritysten toimintaan?

Tämän päivän näkökulmasta on mielenkiintoista pohtia, missä määrin nykyinen globalisaatio on uusi ilmiö: ovathan monet globalisaation elementit olleet olemassa jo hyvin pitkään – siitä huolimatta että julkisessa keskustelussa globalisaatio yhdistetään juuri viime vuosikymmenien ja aikojen tapahtumiin. Liiketoimintahistorian piirissä Geoffrey Jones (2005) on aiemmin todennut, että kansainvälisistä liikeyrityksistä puhuminen ennen modernin valtion syntyä on anakronistista. Yleisesti tutkimuskirjallisuudessa viitataan ensimmäiseen 1800-luvulta alkaneeseen ja toiseen 1970-luvulta alkaneeseen globalisaatioon. Colli sen sijaan päätyy käsittelemään kansainvälistä liiketoimintaa aina esiteollisen ajan kaupasta nykypäivän globalisaatioon, koska aidosti uusien elementtien havaitseminen edellyttää pitkän aikavälin tarkastelua.

Esiteollisen ajan kaupankäynnin ominaispiirteisiin kuului, että omistaja johti omaa kauppahuonettaan. Ajan myötä yritykset kasvoivat. Kauppakomppaniat olivat jo esimerkkejä suurista ja monimutkaisista organisaatioista, joiden toimenkuvaan kuului varsinaisen kaupankäynnin ohella paljon muuta, varsinaista kaupankäyntiä tukevaa toimintaa. Palkattujen johtajien ja suuren organisaation myötä syntyi uudenlainen tarve kontrolloida ja valvoa toiminnan eri osia. Hallintokenteet kehittyivät. Varsinaisen monikansallisen yrityksen määritelmänä on kuitenkin pidetty sitä, että yrityksellä on varsinaista liiketoimintaa useammassa kuin yhdessä maassa. Tällaisia syntyi, kun yrittäjät investoivat ulkomaille sijoitettuihin tuotantolaitoksiin. Kuten myöhemminkin, ulkomaille suuntautuvien investointien taustalla oli tarve parantaa liiketoiminnan tehokkuutta. Syitä investointeihin olivat luonnonvarat, suuret kuljetuskustannukset, halvempi työvoima tai kaupan rajoitteet, kuten tullipoliittika.

Oma huomioni lukijana kiinnittyi erityisesti 1900-lukuun, jota värittävät niin kutsutun ensimmäi-

sen globalisaation päättyminen ensimmäiseen maailmansotaan, 1980-luvulle saakka kestänyt kylmän sodan aikakausi sekä niin kutsuttu toinen globalisaatio. Liiketoiminnan kehitykseen vaikuttivat paitsi maailmanpolitiikka myös teknologian kehitys: samaan aikaan kun politiikka on vuoroin sulkenut ja avannut rajoja, liikenne on kehittynyt, kuljetuskustannukset laskeneet ja tiedonkulku saavuttanut valonnopeuden. On sanomattakin selvää, että puitteet mahdollistavat täysin uudenlaisia toimintatapoja.

Vaikka talouden globalisaation on katsottu alkaneen viimeistään 1970-luvulta, aihetta koskeva historiantutkimus on vielä alkutekijöissään. Myös Colli tyytyy käsittelemään aikakautta harmillisen ohuelti. Hänen mukaansa nämä tapahtumat ovat vielä kesken, mutta toisaalta hän kertoo jättävänsä nykyisten monikansallisten yritysten toiminnan ja strategioiden tarkastelun mieluusti asiaan paremmin perehtyneille tutkijoille. Kirjansa epilogissa hän kuitenkin esittää seuraavat kolme huomiota, jotka ehkä antavat osviittaa tulevaisuuden historiantutkimuksesta.

Kuten aiemminkin, keskeinen syy liiketoiminnan kansainvälistymiseen on yrityksen halu tehostaa toimintaansa. Kuitenkin siinä, missä aiemmin investointien suunta kulki kehittyneistä maista kehitysmaihin, toisen globalisaation myötä investoinnit ovat kasvavissa määrin alkaneet liikkua myös toiseen suuntaan. Tässä suhteessa Colli pitää nykyistä globalisaatiota aiempaa tasa-arvoisempana. Toisaalta siinä missä yritykset aiemmin investoivat ulkomaisiin tuotantolaitoksiin saavuttaakseen jonkin edun kotimaan markkinoilla, viime vuosikymmeninä investointien avulla on yhä useammin haluttu valloittaa uusia markkina-alueita, eli myydä ulkomailla valmistettuja tuotteita kyseisillä markkina-alueilla. Lisäksi yritysten oma rakenne on muuttunut; ne eivät välttämättä itse kehittele, tuota ja myy tuotteita, vaan pikemminkin organisoivat liiketoimintaa. Eri toiminnot kuten tuotekehitys, taloushallinto ja markkinointi eivät ole enää tiukasti sidottuja pääkonttoriin, vaan ne muodostavat eri maissa sijaitsevien toimintojen verkoston. Tuotteen eri osat valmistetaan eri tuotantolaitoksissa, kootaan yhteen ja myydään kansainvälisillä markkinoilla. Tällainen hajautettu toimintatapa on tullut mahdolliseksi uuden tietotekniikan ja liikenteen kehityksen myötä.

Nopeasta muutoksesta huolimatta, perinteiset monikansallisen liiketoiminnan muodot ovat säilyneet keskeisinä. Kuten Jones (2005) vuosikymmen sitten huomautti, suurin osa monikansallisista yrityksistä toimii edelleen pääosin yksillä markkinoilla. Aidosti globaaleja yrityksiä, joiden liiketoiminnasta erään määri-

telmän mukaan korkeintaan viidennes sijoittuisi yhteen maahan, on vain kourallinen. Colli joka tapauksessa näkee yleisen suuntauksen olevan kohti entistä hajautempia ja kansainvälisempiä yritysrakenteita.

Kokonaisuudessaan kirja on kiinnostava. Sen vahvuus on, että se esittää havainnollisesti globalisaation historiaan vaikuttaneet tekijät, mutta ennen kaikkea yritysten rakenteellisen muutoksen. Kirja muodostaa tarinan, jossa verrattain yksinkertaisista kauppaa harjoittavista yrityksistä kehkeytyy lopulta monimutkaisia liiketoiminnan verkostoja. Samalla teoksen liikkuminen melko yleisellä tasolla on sen heikkous. Ennen kaikkea globalisaation viimeisimpien vaiheiden tutkimus jää ohueksi. Aihepiiristä on kuitenkin lähivuosina odotettavissa runsaasti uutta tutkimustietoa. Teemaan sopii, että useat nuoret tutkijat tulevat nousevista talousmahdeista. Myös suomalaisella historiantutkimuksella olisi paljon annettavaa tähän keskusteluun. Siitä huolimatta, että Suomi tunnetaan yleisesti nopeasta nousustaan taloudellisen hyvinvoinnin huipulle, taannoisesta, lähes satumaisesta teknologiateollisuuden voitokulustaan sekä muutamasta kansainvälisesti tunnetusta yrityksestään, Suomi on sittenkin verrattain huonosti tunnettu. Tätä kuvastaa muun muassa kirjassa esitetty kartta (s. 177), joka on toki suuripiirteinen, mutta antaa ymmärtää Suomen lukeutuneen kylmän sodan vuosina osaksi kommunistista maailmanjärjestystä.

PASI NEVALAINEN, FT
JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Puhdasta ideologista aivopesua

Jari Leskinen: Kohti sosialismia! Pirkkalan peruskoulun marxilainen kokeilu 1973–75. Kustannusosakeyhtiö Siltala 2016. 444 s. ISBN 978-952-234-326-0.

Aloitin peruskoulun vuonna 1976 ja 1970-luvun lopulla pienen kaupunkikoulumme kolmannen ja neljännen luokan oppilaat kutsuttiin katsomaan elokuvaa toiseen luokkaan. Tarjolla oli mykistäviä elokuvia. Eteemme piirtyi iloisia lapsia, jotka harjoittelivat ja urheilivat uusissa ja tyylikkäässä urheiluhalleissa sekä opiskelivat hienoissa kouluissa hymynkare huulillaan. Muistan, kuinka vaikuttuneita olimme nähdystä.

En muista, kuinka filmejä käsiteltiin oppitunneilla, mutta aina silloin tällöin niitä kokoonnuttii yhdessä

katselmaan. Sitten vaihdoin koulua, eikä uuden koulun toimintakulttuuriin kuulunut neuvostopropagandan katselu. Päinvastoin. 1930- ja 1940-luvuilla seminaaria käynyt ja eläkeiän kynnykselle sinnitellyt miesopettaja edusti täysin vastakkaista aatemaailmaa.

Koulu oli tiukasti sidottu poliittiseen taisteluun 1970-luvulla, vaikkei se lapsen silmiin siltä näyttänyt-kään. Yllättävää kyllä, tuo ristivetojen ja poliittisen taistelun kenttä on ollut varsin tutkimaton kasvatushistoriallinen alue historiantutkimuksemme kentässä, lukuun ottamatta itse peruskoulu-uudistusta. Oikeastaan vain Paavo Kärenlammen¹ väitöskirja 1970-luvun kouludemokratiakokeilusta on edellä kuvatussa mielessä syväluotaus 1970-luvulla akuuttiin kysymykseen koulun tulevaisuuden suunnasta.

Jari Leskinen palaa 1970-luvulle teoksessaan *Kohti sosialismia! Pirkkalan peruskoulun marxilainen kokeilu 1973–75*. Se on eräänlainen jatke Leskisen 2000-luvun alussa tekemälle löydölle. Tutkiessaan Sotavahinkoyhdistyksen historiaa², Leskinen törmäsi Vapaan koulutuksen tukisäätiöön. Se oli 1970-luvulla perustettu oikeistolainen verkosto, joka toimi ”maan alla” eli sen olemassaolosta ei julkisesti tiedetty. Sen keskeinen tehtävä oli vastustaa vasemmiston koulutuspolitiikkaa, jonka säätiön jäsenet näkivät uhkana suomalaisen yhteiskunnan vakaudelle.

Tunnetuin vasemmistolainen koulutuskokeilu toteutettiin Pirkkalassa vuosina 1973–1975. Kouluhallituksen rahoittaman kokeilun perustan muodosti Tampereen yliopiston tutkijaryhmä PETO (peruskoulun toimivan opetus suunnitelman projekti) ja heidän suunnitelmansa vahvasti marxilaiseen maailmankuvaan tukeutuvasta opetuksesta, jonka tunnetuin opetusmateriaali oli viidesluokkalaisille tehty historian opetusmoniste. Tutkimusryhmä PETOa johtivat psykologian professorit Tapio Nummenmaa sekä Annika Takala. Kouluhallituksen kokeiluhankkeeksi se puolestaan päättyi siksi, että kouluhallituksen keskeisillä paikoilla istui vasemmistopoliitikkoja, etunenässä pääjohtaja Erkki Aho.

Leskisen tutkimuksen rakenne muistuttaa rikostutkimuksen kaavaa eli ensin tutkitaan, onko kyse ”rikoksesta” ja sen jälkeen selvitetään asianomaisten toiminta ennen ”rikosta”. Aluksi Leskinen avaa lukijalle keskustelun keväältä 1975. Tuolloin, Pirkkalan kokeilun tullessa julkisuuteen, niin poliitikot, tiedemiehet kuin tavalliset kansalaiset kummastelivat ja hämmä-

telivät vahvan ideologisen, aivopesuun tähtäävän opetuskokeilun olemassaoloa. Julkisen keskustelun käynnisti kokoomuksen kansanedustaja Kullervo Rainio, joka oli myös Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian professori. Rainio kummasteli eduskunnassa erityisesti historian opetuksen avulla tapahtuvaa yksipuoleista, salaista toimintaa. Sundqvist antoi opetusministerinä vastineen, jossa hän muiden tavoin irtisanoutui kokeilusta. Kokeilussa mukana olleet tahot siirtelivätkin vastuuta toinen toisilleen.

Julkisen myrskyn jäljiltä Leskinen lähtee rakentamaan lukijalle kuvaa tapahtumista, jotka johtivat opetuskokeiluun sekä niiden taustalla olleista tavoitteista. Rakenne on toimiva, samoin Leskisen tapa kuljettaa kynäänsä sujuvasti ja lukijaystävällisesti, vaikkakin keskeisten toimijoiden motiiveja toistetaan hanakasti eli liikaa. Olo on välillä kuin lukisi dekkaria tai rikoskertomusta, jossa on opetus. Se, ketkä olivat hyviä ja ketkä pahoja, ei tässä teoksessa jää epäselväksi. Tähän liittyikin teoksen suurin ongelma eli Leskisen tulkinnan luotettavuus.

Tutkimus pohjautuu laajaan arkistomateriaaliin, josta kaikkien Pirkkalan opetuskokeilun kannalta keskeisten prosessien virallinen aineisto on käyty läpi. Tärkeimpiä lähdekokonaisuuksia ovat opetushallituksen opetuskokeiluun liittyvät aineistot, oikeuskanslerinviraston opetuskokeiluun liittyneen tutkinnan asiakirjat sekä Tampereen yliopiston kokeiluun liittyvät asiakirjat. Tämän lisäksi Leskinen on tehnyt laajaa työtä Työväen Arkistossa sekä käynyt keskeisten sanoma- ja aikakauslehtien avulla läpi vuonna 1975 käytyä julkista keskustelua. Näiden lisäksi Leskinen on tehnyt muutamia haastatteluja. Tämän aineiston avulla kokeilusta piirtyy kokonaiskuva, jollaista ei ole aikaisemmin esitetty ja kuten edellä todettua, tämän kuvauksen Leskinen tekee sujuvalla kielellä ja kiinnostavasti.

Tulkinta on kuitenkin paikoitellen yliampuvaa. Toimijoista muodostuu yllirationaalinen kuva, jossa he toimivat päämäärätietoisesti yhden päämäärän – valankumouksen puolesta. Tämän suhteen Leskinen käyttää keskeisenä argumenttina vuoden 1972 SDP:n Tampereen puoluekokouksessa käytyä koulutuspoliittista keskustelua, jossa SDP:n nuori vasemmistosiipi, johon kuuluivat muun muassa tuleva kouluhallituksen pääjohtaja Erkki Aho, opetusministeri Ulf Sundqvist sekä edellinen opetusministeri Matti Louekoski, koros-

1. Paavi Kärenlampi, *Taistelu kouludemokratiasta Koulu-demokratian aalto Suomessa*. Bibliotheca Historica 37. SKS 1999.

2. Jari Leskinen, *Tulevaisuuden turvaksi. Sotavahinkoyhdistyksen ja irtaimiston sotavahinkoyhdistyksen sotavahinkovakuutustoiminta 1939–1954*. Sotavahinkoyhdistyksen säätiö ja sotavahinkosäätiö 1954–2004. Sotavahinkosäätiö 2004.

tivat koulutuksen merkitystä uuden, demokraattisemman sekä sosialistisemman yhteiskunnan rakentamisessa. Tätä keskustelua, jossa ilmaistiin radikaalejakin ajatuksia, seuraten Leskinen tarkastelee kokeilun etenemistä, minkä johdosta kokonaisuudesta muodostuu turhan yksipuolinen kuva. Tulkinta yksinkertaistaa monimutkaista todellisuutta, jolla oli olottuvuudet valtakunnan politiikasta koulutuksen kehittämisen ja tutkimuksen kautta ihmisten arkeen. Tämä näkökulma Leskisen olisi tullut lukijalle avata. Näin Leskinen olisi yhtäältä kääntänyt kriittisen katseen omaan työhönsä sekä toisaalta luonut lukijalle ”koordinaatit” tutkimuksensa lukemiselle.

Koska näinkin kiinnostava ja poikkeuksellinen aihe on ollut lähes tutkimatonta maaperää, sen tutkiminen jatkuu toivon mukaan tulevina vuosina. Kokonaiskuva 1970-luvun koulutuksen kehittämisestä, sen arjesta, mutta myös poliittisesta taistelusta kaipaa lisäselvitystä, jo pelkästään siksi, että ajat tunnetaan huonosti. On siis arvokasta, että Leskinen otti vuosia sitten tämän urakan tehtäväkseen. Ennen Leskisen teosta Pirkkalan opetuskokeilu oli useimmille alan ammattilaisillekin nimeä myöten tuntematon asia. Leskisen teoksen myötä näin ei enää ole, mutta lukiessa on syytä olla kriittinen, ettei Pirkkalan kokeilun pyrkimys käy toteen – aivopesu eli yksipuoleisen näkemyksen saaminen historiasta.

Lopuksi on syytä palata vielä itse historian opetuksen, muodostuihan viidensille luokille tehdystä historian opetusmonisteesta koko Pirkkalan opetuskokeilun symboli. Siitä kiinnostuneille tiedoksi, että moniste löytyy kokonaisuudessaan Suomen historiaverkko Agricolaista.³

MATTI RAUTIAINEN, DOSENTTI, KT
JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

3. Analyysia sitten 1970-luvun väittelyn siitä on tehty vähänlaisesti. Tomi Mertanen on artikkelissaan ”Luokkasota osana opetussuunnitelmaa: Pirkkalan opetuskokeilu vuosina 1973–1975” (*Kasvatus* 1 (2013), 79–86) tarkastellut monisteiden sisältöä sekä sen sisältämiä opetuksellisia ratkaisuja.

Kuolemantuomiosta krooniseen sairauteen

Hanna Nikkanen & Antti Järvi: Karanteeni. Kuinka aids saapui Suomeen. Siltala 2014. 228 s. ISBN 978-952-234-188-4.

Hanna Nikkasen ja Antti Järven enimmäkseen muistitietoon perustuva pamflettiteos kuvaa aidsin ensimmäisiä vuosia Suomessa: yhtäältä sairastuneiden kokemusten, toisaalta yhteiskunnan reaktioiden kautta. Teos toimiikin parhaiten muistelmateoksena, vaikka osittain popularisoituna tietokirjana sen tieteelliset faktat ovat kohdallaan. Tutkijalle teoksesta on hyötyä populaarina tunnelmien välittäjänä hiv-infektion ensimmäisistä vuosikymmenistä.

Aids tuli maailman tietoisuuteen vuonna 1981, kun Yhdysvalloissa kuvattiin mystinen homoseksuaaliyhteisössä leviävä ja kuolemaan johtava oireyhtymä: *acquired immunodeficiency syndrome* eli aids. Intensiivisen tutkimustoiminnan tuloksena jo kahden vuoden kuluttua oli selvinnyt, että taudin takana oli *human immunodeficiency virus* (hiv). Tauti levisi nopeasti: ensin homoseksuaaliyhteisöissä, sitten verensiirtojen kautta, heteroseksissä ja suonensisäisten huumeiden käyttäjien parissa. Suomessa ensimmäiset aids-tapaukset havaittiin vuonna 1983. Aidsiin liittyi jo alusta alkaen vahva stigma, joka varjosti sairastuneiden elämää ja johti monen kohdalla eristämiseen muusta yhteiskunnasta.

Hanna Nikkasen ja Antti Järven teos kuvaa aidsin ensimmäisiä vuosia Suomessa. Kirjoittajat ovat vapaita toimittajia, jotka ovat aiemmin julkaisseet pamfletteja ajankohtaisista kysymyksistä. *Karanteeni*-nimellä he viittaavat niihin eristämisen ja poissulkeamisen kokemuksiin, joita hiv-infektio toi ihmisten elämään. Kirjoittajat kuitenkin katsovat, että yhteiskunnallisena ilmiönä aids kosketti paljon suurempaa joukkoa. Se näkyi kulttuurissa ja muutti kokonaisten sukupolvien suhdetta seksiin.

Kirjan tematiikka jakaantuu kolmeen osaan. Alussa tarkastellaan vuosia 1985–1987, jolloin suomalainen aids-politiikka haki muotoaan. Kirjan keskiosassa kerrotaan hiv-positiivisten hoitamisesta ja tukemisesta sekä henkilökohtaisista kokemuksista. Loppupuolella siirrytään aikaan, jolloin lääkitys antoi toivoa elämän jatkumisesta. Suomessa tänä päivänäkin vallitsevaa syrjivää ilmapiiriä kuvaa, että tartunnan saaneet eivät esiinny kirjassa omilla nimillään.

Luottamus sairastuneiden ja hoitohenkilökunnan välille syntyi Suomessa poikkeuksellisesti alusta

alkaen. Ensi vuosina lääkäri Sirkka-Liisa Vallella oli merkittävä rooli tartuntojen kartoittamisessa homoyhteisössä, jo ennen kuin yhtäkään aids-tapausta oli Suomessa diagnosoitu. Tärkeä merkitys oli kansalaisjärjestöillä, alkuun Setalla ja myöhemmin vuonna 1985 perustetulla aids-tukikeskuksella, jotka tekivät yhteistyötä terveydenhuoltohenkilöstön ja muiden viranomaisten kanssa ja samalla pyrkivät valistusta levittämällä lievittämään ennakkoluuloja sairaudesta ja sairastuneista. Pääkaupunkiseudulla hoito keskitettiin Auroran sairaalaan, josta muodostui potilaiden turvapaikka ennakkoluuloisessa ja hyljeksivässä ilmapiiressä. Tartunnan pelko oli suuri myös hoitohenkilökunnan parissa: ”Kun Leeku tuli tutkittavaksi silmälääkärin vastaanotolle, hänen piti pukeutua muovitöppösiin, muovitakkiin, kaksinkertaisiin kumihanskaisiin, muovitakkiin ja suusuojukseen. Lääkäri oli suojautunut samalla tavalla ja peittänyt koko vastaanoton muovilla ja kreppipaperilla.”

Suomessa käytiin koko 1980-luvun taistelua hiv-potilaiden oikeuksista. Hiv nähtiin uhkana, jonka torjumisessa kaikki keinot olisivat sallittuja. Ehdotettiin riskiryhmien, etenkin homomiesten pakollista testausta ja hiv-positiivisten sulkemista leireille. 1980-luvun alussa lääkintöhallitukseen perustetun moniammatillisen työryhmän suositukset olivat kuitenkin humaaneja eikä pakkotoimenpiteitä suositeltu. Niinpä vuonna 1986 uudistetussa tartuntataulissa hiv määriteltiin ilmoitettavaksi tartuntataudiksi, jonka kontrollointiin ei voinut käyttää pakkotoimenpiteitä.

Alkuvuosina hiv-tutkimus keskittyi diagnostiikkaan ja testien kehittämiseen, missä myös suomalaiset lääkärit olivat aktiivisia. Riskiryhmien testaus oli tärkeää leviämisen ehkäisemiseksi, ja tässä järjestöillä oli merkittävä rooli: myös nimetön testaus mahdollistui. Rokotetutkimus oli aktiivista, mutta viruksen erityisominaisuuksien vuoksi rokotetta ei vielä tänäänkään ole saatavilla. Ennen vuotta 1996, jolloin ensimmäiset tehokkaat yhdistelmäviruslääkkeet tulivat markkinoille, hiv-tartunnan saaminen merkitsi käytännössä kuolemantuomiota, jota viruslääkkeet vain lykkäsivät eteenpäin. Auroran sairaalan aids-osastolla oli ahdasta, kun nuoria miehiä makasi saattohoidossa. Uusien hoitoyksiköiden rakentamista suunniteltiin tulevaisuuden tarpeisiin.

Testauksen laajetessa löytyi paljon oireettomia viruksen kantajia, joiden kohdalla diagnoosi romahdutti elämän. Lähiympäristölle ei tartunnasta voinut kertoa, sillä pelkona oli työpaikan menetyksen ja kontaktien katkeaminen perheeseen. Koska kuolema kuitenkin odotti, ei ollut tarvetta noudattaa terveitä elämänta-

poja. Monet luopuivat työpaikastaan, möivät omaisuutensa ja elivät ”kuin viimeistä päivää”. Sairauseläkkeelle jäätin usein jo diagnoosivaiheessa. Hiv-positiivisten joukossa kuolema ja sen odotus olivat jatkuvasti läsnä. Kun 1990-luvun puolessavälissä saatiin tehokkaat viruslääkkeet käyttöön, monen hiv-potilaan elämäntilanne muuttui täydellisesti: oli taas opittavaa elämään. Teoksen keskivaihe keskittyi potilaiden yleensä nimettömiin kertomuksiin omista elämäkokemuksista hiv-infektion kanssa. Esiin nousevat vertaistuen ja hiv-positiivisten oman yhteisön merkitys, mikä oli oikeastaan mahdollista vain pääkaupunkiseudulla. Maaseudulla asuvan tilanne olikin jo aivan toisenlainen: riippuvissa kirjoituksissa painottuvat yksinäisyys, psykkiset ongelmat ja itsetuhoisuus.

Hiv-epidemia saatiin Suomessa taltutettua kansainvälisesti katsoen hyvin ja nopeasti. Kirjoittajat selittävät sen useilla tekijöillä, joista tärkein oli julkisen terveydenhuollon tila ja kansanterveystyön perinne. Kukaan ei joutunut lykkäämään hoitoon hakeutumista taloudellisten syiden vuoksi. Myös vahva järjestökenttä ja sen rakentamat tukipalvelut tavoittivat kohteensa: jaettu tieto oli kohderyhmän silmissä uskottavaa. Suomessa reagoitiin myös varhain esimerkiksi pistoshuumeiden kautta leviäviin veritartuntoihin neulojenvaihtopisteiden avulla. Toimintamallit ja ratkaisut olivat usein epämuodollisia, ja tietyissä tilanteissa voitiin mennä viranomaisten ohi. Hiv-politiikassa valittiin ihmisoikeuksia ja vapaaehtoisuutta korostava linja, mikä mahdollisti potilaiden ja hoitohenkilökunnan välisen luottamuksen säilymisen. Myös 1970-luvulla vapautunut seksuaalimoraali edesauttoi avoimemman keskustelukulttuurin syntymistä. Lopulta kuitenkin Suomen syrjäisyys on suojannut laajemmalla epidemialta. Suurin osa tartunnoista on tullut ulkomailta.

Suomessa on tähän päivään mennessä kuollut noin 300 henkilöä hiv-infektioon. Vuosittain löytyy 160–180 uutta tapausta, ja 3 000 henkilön arvioidaan kantavan tartuntaa, joista noin 1 000 tietämättään. Hiv-tartunta on kuitenkin muuttanut täysin luonnettaan. Kun vuonna 1996 tehokkaat uudet viruslääkkeet tulivat käyttöön, varhaisvaiheessa diagnosoitu tartunta muuttui krooniseksi sairaudeksi. Virusmäärät saadaan pysyvällä lääkityksellä veressä mittaamattomiin, eikä odotettavissa oleva elinikä lyhene. Tartunta ei myöskään ole enää esteenä lasten hankkimiselle. Tällä hetkellä suosituksena on aloittaa lääkitys heti, kun tartunta todetaan.

Hiv-infektion hoito on kallista, alimmillaan kustannukset ovat Suomessa noin 15 000 euroa vuodessa. Teollisuusmaissa hoitoon on varaa, mutta useat miljoo-

nat sairastuneet ovat maailmalla vielä hoidon tavoittamattomissa. Vaikka uusien hiv-tartuntojen määrä on kääntynyt laskuun, maailmassa lasketaan olevan tällä hetkellä noin 37 miljoonaa hiv-positiivista henkilöä.

Teos muistuttaa jännitysromaanina: se etenee kronologisesti tuomalla aina uusia toimijoita kertomukseen. Kertomus keskittyy pääosin homoyhteisön edustajiin, mikä selittyy heidän tavoitettavuudellaan järjestöjen kautta. Taustaltaan ulkomaisia hiv-positiivisia henkilöitä ei kirjaan ole haastateltu. Teksti on helpoluista, ja kirja tulee luettua yhdessä iltapäivässä. Teosta voi suositella hiv-epidemian alkuvaiheista kiinnostuneille. Vaikka esimerkiksi tuberkuloosin ja kupan historiassa on monia yhtymäkohtia hiv-infektioon, tässä kirjassa ei ole lähdetty tekemään historiallisia vertailuja, vaan on pitäydtytty tiukasti nykyajassa.

Parhaiten kirja toimii hiv-positiivisten omien kertomusten ja kokemusten kautta. Minua kosketti erityisesti se, kuinka vaikea oli taas ryhtyä elämään ja ottamaan vastuuta itsestään, kun hiv-tartunnan kuolemantuomio olikin peruutettu.

HELENE LAURENT, LL, VTM
HELSINGIN YLIOPISTO

Järkevän utopistin näkökulma koulutuspolitiikkaan

Hannu Simola: Koulutusihmeen paradoksit. Esseitä suomalaisesta koulutuspolitiikasta. Vastapaino 2015. 421 s. ISBN 978-951-768-498-9.

Eläköitymisestä on tullut nyky-yliopiston myllerryksissä uravaihe, jonka jälkeen tutkijoiden julkaisuaktiivisuus pikemminkin kasvaa kuin vähenee. Tähän joukkoon on liittynyt kasvatussociologian emeritusprofessori Hannu Simola. Käsillä oleva teos on rinnakkainen Simolan tuoreelle englanninkieliselle antologialle *The Finnish Education Mystery: Historical and Sociological Essays on Schooling in Finland* (Routledge 2015) ja se tarjoaa läpileikkauksen hänen tähänastisesta tutkimustyöstään.

Kirja koostuu kahdestatoista aiemmin julkaistusta artikkelista, joita Simola on kevyesti päivittänyt ja muokannut. Artikkeleista vanhimmat analysoivat ennen kaikkea opettajuutta ja siihen liittyvää vallankäyttöä kansa- ja peruskoulussa, kun taas tuorempi osio kes-

kittyy koulutuspolitiikkaan ja sen osana erilaisiin koulutusreformeihin. Vaikka vauhtia otetaan 1800-luvulta Uno Cygnaeuksen ja J. V. Snellmanin kiistoista, ominta aluetta Simolalle ovat Suomessa 1990-luvun laman jälkeen tapahtuneet muutokset sekä kansallisen ja ylikansallisen tason monimutkainen vuorovaikutus näissä prosesseissa.

Simola määrittelee itsensä heti kirjan alussa suomalaisen koulutuksen toisinajattelijaksi. Määritelmä on osuva kahdellakin tapaa. Ensinnäkin Simola kyseenalaistaa erilaisia kasvatustutkimuksessa annettuina otettuja itsestäänselvyksiä sekä erottelevia ja hierarkkisoivia järjestelmiä, joiden myötä monista tutkijoiden ratkaisuista ja valinnoista tulee ”luonnollisia” ja siten vaikeasti tunnistettavia. Tässä tehtävässä hän käyttää apunaan etenkin ranskalaisfilosofi Michel Foucault’n diskursiivista valtateoriaa ja ranskalais sosiologi Pierre Bourdieu’n sosioanalyysiä.

Toisekseen Simola kritisoi valtavirran kasvatustiedettä, jota hänen mukaansa hallitsee ”didaktinen sulkeuma”. Tällä hän tarkoittaa universalistista opetusoppia, jonka kohteena on yksittäinen opettaja tai oppilas eikä niinkään koulu sosiaalisen järjestelmänä kehystekijöineen. Simolan mielestä kasvatustiede tulisi ymmärtää sekä ihmis- että yhteiskuntatieteeksi. Jälkimmäisestä näkökulmasta kehityspsykologian ja kasvatustieteen rinnalle nousevat koulujärjestelmän yleiset yhteiskunnalliset reunaehdot sekä kamppailu hallitsevien ja hallittujen välillä. Samalla Simola korostaa historiallisten tekijöiden merkitystä tavalla, joka tekee hänen teoksestaan antoisan myös lähihistorian harrastajille.

Simolan yhtäaikaista kasvatustutkimuksellista, yhteiskuntatieteellistä ja historiatietoinen orientaatio tuottaa tulokseksi lukuisia oivaltavia ja osin provosoi- viakin tutkimushavaintoja ja tulkintoja. Esimerkiksi kansansivistyksen emansipatorisen edistyskertomuksen vastavoimaksi nousee rahvaan alistamisen ja kurinalaistamisen synkkä historia. Erinomaisuuden eetosta hehkuttavaa koulutusvisionärismiä puolestaan suitsitaan arkirealistisilla huomioilla siitä, mikä massakoulutusjärjestelmän puitteissa on mahdollista tai suotavaa. Koulupoliittisessa vaihtoehdossaan Simola esittää psykoanalyttikko D. W. Winnicottia mukaillen, että päämääräksi olisi erinomaisuuden sijasta asetettava ”riittävän hyvä koulu”. Myös yliopistoissa tällaista painopisteen muutosta voisi pitää tervetulleena.

Simolan lempiaihe kirjassa on Suomen PISA-menestys OECD:n kansainvälisissä oppimistestauksissa. Siihen liittyen hän esittelee useaan kertaan myös teoreettisen työkalupakkinsa lempikäsitteen ”kontingenssi”. Käsite

viittaa historiallisissa kehityskuluissa vaikuttavaan satumaan ja tarkoittamattomaan yhteenkääntymiseen sekä vapauteen ja pelitilaan, joka toimijoille tällaisissa tilanteissa saattaa yllättäen aueta.

Simolan mukaan Suomen PISA-menestys on olen- naisesti kontingentti ilmiö, jota kukaan ei osannut ennakoita. Sen taustalla hän näkee 1980-luvulla alkan- neen julkisen vallan norminpurku- ja hajauttamispro- sessin, jonka tuloksena peruskouluista purettiin lähes kokonaan perinteinen normiohjauksen kontrolli- verkko. Kun kunnille kuitenkin samalla annettiin 1990- luvun alun laman vuoksi huomattavasti aiempaa enemmän itsemääräämisoikeutta, uusi koulujen laa- dunvarmistus- ja arviointijärjestelmä toteutui vain osin ja hajanaisesti. Simolan tärkeä tutkimustulos on, että budjettileikkauksia vauhdittamaan tehty kuntauudis- tus tuotti näin tahattomana tuloksena opettajien ammatillisen aseman vahvistumisen ja sen myötä parempia oppimistuloksia. Epäedulliseksi vertailukoh- daksi kirjassa tarjoutuu yliopistolaitos, jossa uudet kontrollin ja arvioinnin menetelmät on viety läpi häkel- lyttävällä vääjäämättömyydellä ja vaihtoehdottomuu- della.

Simolan yli 400-sivuisessa kirjassa jokainen luku toi- mii itsenäisenä artikkelina, mikä mahdollistaa valikoi- van lukemisen omien mielenkiinnon kohteiden mukaan. Rakenne tuo kuitenkin kirjaan myös jossain määrin uuvuttavaa toistoa. Tietyt teemat ja tulkinnat marssitetaan lukijan eteen yhä uudelleen ilman, että esimerkiksi kontingenssin käsite syvenisi uusilla merki- tyszerostumilla. Historioitsijana jäin myös kaipaamaan laajemman yleispoliittisen kontekstin huomioimista osana koulutuksen kentällä käytyjen valtakamppailu- jen analyysiä.

Samalla historiantutkijoilla on opittavaa Simolan tavasta yhdistää toisiinsa tiedonsosiologista teoriaa ja empiiristä koulutustutkimusta. Vertailevan ja yllirajaisen tutkimuksen näkökulmasta erittäin antoisa on myös kirjan päätösluku. Siinä Simola hahmottelee mahdolli- sen sosiologiaksi nimittämänsä tutkimussuuntaa. Sen ytimessä on bourdieulainen ”järkevä utopismi”: vapautuminen väärästä uskosta illusoriosiin vapauksiin, mutta toisaalta kyky tarttua kontingenssin avaamaan pelitilaan ja käyttää hyväksi vapauden rajoja.

MARJA JALAVA, DOSENTTI, FT
HELSINGIN YLIOPISTO
TURUN YLIOPISTO

Kouluvalintapolitiikka kaataa peruskoulun?

Piia Seppänen, Mira Kalalahti, Risto Rinne & Hannu Simola (toim.): Lohkoutuva peruskoulu. Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka. Suomen Kasvatustieteellinen Seura ry. 2015. 544 s. ISBN 978-952-5401-70-7.

Globalisaation vaikutuksesta Suomen pohjoismaiselle mallille elää kaksi narratiivia: yhtäältä poliittisten voi- mien katsotaan luopuneen hyvinvointivaltion arvopoh- jasta, toisaalta monet tekijät viittaavat siihen, että hyvinvointivaltio elää poliittisessa korkeasuhdanteessa. Nyt suomalaiset koulutussosiologit osallistuvat keskus- teluun usean tutkimusprojektin tuloksia kokoavalla artikkelikirjalla *Lohkoutuva peruskoulu: Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka*, jossa arvioidaan 1990- ja 2000-lukujen koulutuspoliit- tisia valintoja.

Kirjan keskiössä on niin kutsuttu kouluvalintapoli- tiikka, jolla tarkoitetaan vanhempien mahdollisuutta valita lastensa koulu. Teoksen mukaan kouluvalintapoli- tiikka on lisännyt eriarvoisuutta, kuten kansainvälisen tutkimuskirjallisuuden pohjalta olisi voitu päätellä (s. 204). Se merkitsee eriytyneitä koulupolkuja ja kou- lujen mahdollisuutta valikoida oppilaansa.

Kirjan artikkelit osoittavat, että mahdollisuudet hyö- tyä kouluvalintapolitiikasta heijastelevat vanhempien koulutustasoa ja yhteiskuntaluokkaa. Huolimatta siitä, että peruskoulu koetaan edelleen yhteiskunnallisesti tärkeäksi instituutioksi, suhtautuminen koulutukseen, kouluvalintaan ja koulujen maine-eroihin kytkeytyy van- hempien sosiaaliseen asemaan. Kuten Janne Varjo, Mira Kalalahti ja Heikki Silvennoinen kirjoittavat, hyvätulaiset käyttävät valinnanvapautta aktiivisimmin (s. 144).

Kirjassa kouluvalintapolitiikan läpimurto ajoitetaan 1980-luvun lopulla alkaneeseen poliittiseen kääntee- seen. Hiljalleen – ja kirjoittajien mukaan lähes keskus- telutta – peruskoulujen toimintalogiikka muutettiin ”markkinaehtoisemmaksi”. Tämä loi sosiaalisia mah- dollisuuksia, joita koulutetut osaavat hyödyntää.

Kouluvalinta on yksilöllisesti houkuttelevaa ja hyö- dyllistä, mutta samalla siinä on sosiaalisesti haasteelli- nen puoli. Kukaan ei voi valita vanhempiaan, mutta vanhempien toiminta rajaa lapsen koulunkäyntiin ja myöhempään elämään liittyviä mahdollisuuksia. Mikäli ihanteena pidetään yksilöllisyyttä, koululaitokseen liit- tyvät poliittiset valinnat ovat olleet ongelmallisia. Teok- sessa korostetaan, että 1990-luvun valinnoilla

hyväksyttiin vanhempien keskeisempi vaikutus lasten koulureitteihin lahjojen ja kykyjen sijaan. Koulutuspoliittista vastuuta siis siirrettiin yhteiskunnalta vanhemmille, ja se oli selvä linjamuutos perinteiseen, oppilasta yksilöllisesti lähestyvään ja oppilaan elämänpolun kannalta ratkaisevia valintoja myöhemmäksi ajoittavaan peruskoulupolitiikkaan.

Jos ansiokkaasta teoksesta etsii puutteita, voi sellaisena pitää sen melko historiatonta lähestymistapaa. Poliitikassa kontinuiteetin ja diskontinuiteetin kysymykset ovat kuitenkin olennaisia. Kirjan mukaan kouluvalintapolitiikka omaksuttiin 1990-luvulla kansainvälisistä järjestöistä. Tätä perustellaan sinänsä relevantilla havainnolla, että kouluvalintapolitiikka saa eri maissa ”samankaltaiset perustelut ja ratkaisut” (s. 25). Lisäksi teoksessa tulkitaan, että “[v]alinnanvapautta korostava koulutuspolitiikka on lähtöisin pikemminkin uusliberalistisiin oppeihin uskovan ylikansallisen eliitin aloitteesta kuin kansalaisyhteiskunnan vapauden vaatimuksista.” (s. 348)

Väitteisiin voidaan tarttua kriittisesti, vaikka ne vaikuttavat uskottavilta. Itseasiassa kouluvalintapolitiikka on vanhempi ilmiö, johon oikeisto tukeutui jo 1960- ja 1970-lukujen peruskoulupolitiikassa. Porvarillinen koulutuspolitiikka korosti vanhempien vapautta valita lapsilleen sopiva koulu. Tämä perustui julkisen vallan, erityisesti vasemmistopolitiikan epäilyyn. Lisäksi siinä näkyivät sosialismin pelko, yksityisomistuksen suojeleminen ja talonpoikais-porvarilliset ihanteet. Kouluvalintapolitiikalle olikin olemassa vahva kotimainen pohja, ja myös 1980-luvun lopun voimasuhteet ja ilmapiiri kannustivat suunnan muutokseen.

Kirjan mukaan suomalaisessa koulutuspolitiikassa ei ole vedottu YK:n kansainvälisiin sopimuksiin ”yksilöllisen tasa-arvon” tukemisesta (s. 96, viite 28). Tosiasiassa yhtenäiskoulua vastustettiin 1960- ja 1970-lukujen Suomessa ja myös muissa Pohjoismaissa vetoamalla juuri YK:n ihmisoikeuksien yleismaailmalliseen julistukseen. Sen nojalla puolustettiin vanhempien oikeutta valita lapsilleen koulu.

Kun kirjan kuvausta uusimmasta koulutuspolitiikasta vertaa menneisyyteen, muutos vaikuttaa ilmeiseltä, mutta dramaattisemminkin olisi voinut käydä. Valinnanvapautta ei enää rinnasteta niin kutsutun perinteisen yhteiskuntajärjestyksen tai ”suomalaisen elämänmuodon” tukipilariksi. Pikemminkin valinnanvapaus nähdään joko vanhempien arvokkaana mahdollisuutena tai vaihtoehtoisesti uhkana, joka tuhoaa perinteisen peruskoulupolitiikan.

Huoli peruskoulun eriarvoistumisesta on kirjan artikkelien mukaan perusteltu. Laajemmassa yhteiskunnal-

lisessa merkityksessä 1990-luvun käänteen arviot ovat vasta aluillaan. Markkinatalouden ja sosialismin rinnakkaiselo näyttää globalisaationkin olosuhteissa kestävältä ja hedelmälliseltä, ja peruskoululla on sädekehä Pisa-tulosten myötä. Toisaalta koulutuspolitiikassa käänne on teoksen evidenssin valossa ollut suhteellisen merkittävä, vaikka vuoden 1998 perusopetuslaki hylkäsi vuosikymmenen alun hurjimmat visiot. Peruskoulu hyväksytään laajasti, vaikka poliittinen keskustelu ”tasapäistämisestä” tai ”DDR-peruskoulusta”(!!) nousee ajoittain esille.

Artikkelit perustelevat vakuuttavasti, että koulupii-rijaon deregulaatio ja kouluvalintapolitiikka ovat eriyttäneet koulureittejä, mikä puolestaan on vahvistanut vanhempien valtaa. Tätä on vaikea sovittaa perinteiseen, mahdollisuuksien tasa-arvoon pohjautuvaan peruskoulupolitiikkaan. Lisäksi yhteiskuntaluokka vaikuttaa olennaisesti valinnanvapauden hyödyntämiseen.

Kirja on ajankohtainen ja puhutteleva. Peruskoulusta muodostetaan laajempi kehys sosiaalishistorian analyysille, vaikka fokus onkin formaalissa yhteiskunta- ja kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Kokonaisuutena teos on vakuuttava ja tärkeä kontribuutio kouluvalintakeskusteluun, ja sillä on myös kunnallispoliittista relevanssia. Kirjan tulokset kehottavat historiantutkijoita tarttumaan uusimman peruskoulupolitiikan kysymyksiin. Missä määrin kyse on uudesta ja vanhasta? Miten poliittiset valinnat on perusteltu ja miten ne suhteutuvat myöhempään evidenssiin?

VILLE OKKONEN, VTM, KM
TURUN YLIOPISTO

Turun porvarskat yrittäjinä

Veli Pekka Toropainen: Päättäväiset porvarskat. Turun johtavan porvariston naisten toimijuus vuosina 1623 – 1670. Annales Universitatis Turkuensis C 419. Turun yliopisto 2016. 325 s. ISBN 978-951-29-6435-2.

Veli Pekka Toropainen tutkii väitöskirjassaan Turun johtavan porvariston naisten toimijuutta suunnilleen vuosien 1623 ja 1670 välisenä aikana. Tuo joukko oli taustoiltaan melko kansainvälinen, koska varsinkin varakkaiden kauppiaiden joukossa oli muitakin kuin suomea ja ruotsia äidinkielenään puhuvia. Toropainen suuntaa kiinnostuksensa etenkin naisten taloudelliseen toimin-

taan. Hän pyrkii tavoittamaan myös heidän äänensä, siis naisten omat perustelut tavoitteilleen ja niiden edistämiseksi. Tutkimuksessa nostetaan esiin porvarisnaisten sukupuolisidonnaiset roolit tyttärinä, vaimoina, äiteinä ja leskinä sekä niihin peilaten naisten toimintakentän laajuus ja kapeus hierarkkisessa ja mieskeskeisessä kulttuurissa. Tarkastelussa kiinnitetään huomiota myös naisten tiedollisiin ja taidollisiin edellytyksiin. Toropainen osoittaa, että vauras porvaristo koulutti tyttäriäänkin ainakin jossain määrin.

Turku oli tutkittavana aikana Suomen merkittävimpiä kaupankäynnin keskuksia, mutta nimenomaan turkulaisten porvarisnaisten elämän ja kokeman todellisuuden tarkastelu on jäänyt vähäiseksi 1600-luvun osalta. Paikallishistoriallisista lähtökohdistaan huolimatta Toropaisen tutkimus kytkeytyy laajemmin useisiin historian tutkimuksen osa-alueisiin: etenkin sukupuolihistoriaan, perhehistoriaan, mikrohistoriaan, sosiaalishistoriaan, kulttuurihistoriaan ja taloushistoriaan, mutta myös mentaliteettihistoriaan ja oikeushistoriaan. Tutkimuksessa on hyödynnetty myös suku- ja elämäkertatutkimuksen metodeja ja mahdollisuuksia. Työssä ja varsinkin johdannossa olisi voinut kuitenkin problematisoida elämäkertatutkimuksen ja joukkoelämäkertojen (prosopografian) soveltamista ja rajoituksia.

Tutkimusaihe on hyvin haastava, koska naisten toiminta jää vähemmälle huomiolle miesten tuottamissa lähdeaineistoissa. Päälähteinä on käytetty Turun raastuvanoikeuden ja kämnerinoikeuden pöytäkirjoja, mutta Toropainen on paikannut lähteistön aukkoja ja puutteita yhdistelemällä useita erityyppisiä ja eri paikoissa säilyttäviä lähdeaineistoja, jopa hautakirjoituksia ja -kaiverruksia. Toropainen ansaitseekin tunnustusta uutterasta lähdeyöskentelystään. Hän tekee usein myös alueidenvälisiä ja kansainvälisiäkin vertailuja, joskin ne olisivat hyötyneet saksankielisen tutkimuskirjallisuuden käytöstä.

Toropainen osoittaa, että varakkaan, kaupaa käyvän porvariston naiset kykenivät osallistumaan liiketoimintaan sekä ajamaan ja puolustamaan etujaan oikeuslaitoksessa, toisinaan myös normien vastaisia keinoja käyttäen. Joillekin naisille yhteiskunnallinen ja taloudellinen osallistuminen oli miltei jokapäiväistä, kun taas monet joutuivat sellaisten tehtävien eteen vasta miehensä kuoltua tai miehensä ollessa poissa. Naisten kohtaamat ongelmat ilmenivät esimerkiksi kiistoina liikekumppaneiden, holhoojien ja oman suvun kanssa.

Kokonaisuutena Toropaisen tutkimus kertoo yhtä paljon koko Turun johtavan porvariston taustoista,

elinkeinonharjoituksesta ja kulttuurista kuin naisten osallistumisesta. Tämä on ymmärrettävää, sillä naisten toimijuuden konteksteja on avattava aikakauden rakenteita ja käytäntöjä vasten.

Teoksessa sovellettu toimijuus-käsite olisi kaivannut tarkempaa määrittelyä, sillä paikoin tutkimus ohittaa tärkeitä kysymyksiä johtavan porvariston naisten yhteiskunnallisesta toimijuudesta esimerkiksi yhteisön sukupuolimoraalin valvojina tai yhteiskuntansa statuksen julkittajina, kuten kirkon istumapaikkoja hallinnoitaessa tai lahjoitusten tekijöinä. Toki näitäkin aikalaistodellisuudessa tärkeitä asioita sivutaan, ja tutkimus kieltämättä käsittelee naisten toimijuutta laajemmassa kuin vain elinkeinonharjoituksessa tapahtuvana ilmiönä, mutta enimmäkseen analyysi painottuu taloudelliseen toimijuuteen ja yrittäjyyteen. Toisaalta tulkinat johtavan porvariston naisten henkilökohtaisesta osallistumisesta torikauppaan tai merenkulkijoiden muonittamiseen jäävät selvästi vähemmän empiirisen todistelun varaan.

Enimmäkseen analyysi etenee tapausanalyysinä, jotka perustuvat paljolti tuomiokirja-aineistosta poimituihin oikeusjuttuihin ja joidenkin naisten kohdalla myös koko rekonstruotavissa olevan elämänkulun tai ainakin aikuisiän tunnettujen elämänvaiheiden tarkasteluun. Parhaimmillaan näissä tapausanalyysissä tulee esiin Toropaisen kyky kirjoittaa hyvin elävänoloista kuvausta. Tutkimuksen sisältöä ja tuloksia havainnollistetaan ajoittain myös tilastollisilla esityksillä ja liitteillä, jotka toimivat hyvin. Toisinaan lukija taas toivoisi, että kerronnassa olisi otettu enemmän etäisyyttä siihen tapaan ja esittämisjärjestykseen, jolla asiat on tuotu esiin oikeuspöytäkirjoissa.

Koska tutkimuksen pää tavoitteena on naisten toimijuuden ja äänen tavoittaminen, tutkimuksessa vilahdtaa paikoin sana retoriikka, kun Toropainen käsittelee johtavan porvariston naisten suullista ja varsinkin kirjallista argumentaatiota heidän ajaessaan asioitaan. Useammin Toropainen kuitenkin tyytyy vain siteeraamaan tai referoimaan porvarisnaisten sanomisia ja kirjallisia ilmaisuja. Kaiken kaikkiaan porvarisnaisten retoriikkaa ja ylipäänsä esiintymistapaa – niin kyyneleiden julkista vuodattamista kuin kirousten esittämistä ja väkivallantekojakin – olisi voinut pohtia enemmän ja kootummin, esimerkiksi leski Elin Sägerin kirjeiden kohdalla, joita Toropainen luonnehtii värikkäiksi ja taitavasti laadituiksi. Lukija kaipaisi esimerkkejä ja syvällisempää analyysiä. Kysymys kietoutuu myös tutkittavan aikakauden sukupuolirooleihin samoin kuin Toropaisen itsensäkin esiin nostamaan kysymykseen valasta myös alhaalta ylöspäin suuntautuvana vaikutta-

misena, mitä on suomalaisessakin tutkimuksessa tarkasteltu varhaismodernin ajan yhteiskunnan osalta. Tältä osin aineistot mahdollistaisivat tervetulleen jatko-tutkimuksen.

Yksi Toropaisen tutkimuksen sivutuloksista näyttäisi olevan demografisten rakenteiden vaikutus niin patriarkaalisesta järjestyksen toteutumiseen kuin sen ongelmiin. Toropaisen perusteltu tulkinta siitä, että aviomiehet olivat johtavissa porvaritalouksissa useimmiten ainakin kymmenisen vuotta vaimojaan vanhempia, selittää sitä, miten miesvaltainen yhteiskunta ja ideologia saattoivat toimia – kyse oli myös nuoremman alituisesta vanhemman ja kokeneemman tahtoon. Toisaalta ikäero selittää myös Margareta Kittin murheellisen elämäntarinan kautta kuvattuja säröjä patriarkaalisesta järjestyksessä, kun nuori vaimo ei sopeutunutkaan vanhemman miehen elämäkumppaniksi vaan myrkytti tämän. Samoin ikäeron seuraamukset näyttäisivät tulleen esiin oikeuspöytäkirjoista välittyvinä toistuvina asetelmina, joissa lapset tai muut sukulaiset joko auttavat äitiä/anoppia tai uhkaavat hänen etujaan – isä/appi oli siis vaimoiaan vanhempana useimmiten jo kuollut. Ikäero saattaa selittää myös niitä tapauksia, joissa aviomiehen tulkittiin menettäneen järkensä – nykyisin diagnoosi saattaisi olla dementia tai Alzheimerin tauti.

Toropaisen päätulokset vaikuttavat hyvin realistisilta. Vaikka työn pääotsikkoon valittua päättäväinen-adjektiivia voisi pitää tutkittavien naisten glorifointina, Toropainen tuo esiin, etteivät kaikki porvarisnaiset suinkaan kyenneet tai halunneet osallistua liiketoimintaan. Kaiken kaikkiaan tutkimus havainnollistaa, että varhaismodernin ajan naisten yrittäjyyteen liittyi monenlaisia ongelmia, mistä kertoo jo se, että elinkeinoa harjoittaneet tai taloudellista itsenäisyyttä tavoitelleet naiset esiintyvät usein oikeuspöytäkirjojen sivuilla, niin vastaajina kuin kantajina.

MARKO LAMBERG, FT, PROFESSORI
TUKHOLMAN YLIOPISTO

Kenraali K. L. Oeschin sotilaskunnan palautus

Vesa Määttä: K. L. Oesch ylivoimaa vastassa. Gummerus 2015. 453 sivua. ISBN 9789512092611.

Vuonna 1999 ilmestyi everstiluutnantti Helge Seppälän teos *Karl Lennart Oesch: Suomen pelastaja*. Teoksen nimi puhui puolestaan. Jatkosotakriittikkona tunnettu Seppälä oli laatinut Oeschin elämäntyötä valottavan ja sitä kunnioittavan elämäkerran. Nyt filosofian tohtori, sotahistorioitsija Vesa Määttä on laatinut Oeschistä uuden elämäkerran. Sen taustalla on vahva tukiryhmä, Oeschin muistoyhdistys, jonka asettama työryhmä on sparrannut kirjoittajaa. Primus moottorina on toiminut kuitenkin Sveitsin entinen suurlähettiläs Josef Bucher. Syntyperäisenä Sveitsin kansalaisena Oeschia pidetään suurimpana sveitsiläisenä sotapäällikkönä sitten Wilhelm Tellin.

Määttän teos on tieteellinen elämäkerta, ammattitutkijan työtä. Siinä on tukeva alaviitejalka ja laaja aineisto. Alkuperäismateriaalia ja kirjallisuutta on tutkittu ja hyödynnetty tarkoin. Teoksessa käydään Oeschin elämänvaiheet yksityiskohtaisesti ja huolellisesti lävitse. Ne nivelletään onnistuneesti laajemmin historialliseen taustaansa. Niinpä lukijalle selviää sekkin, että luonnon ystävä Lennu Oesch oli alun perin passifisti, ja kerrotaan, miksi mieli muuttui.

Tekstimassasta vain kolmannes käsittelee talvisodan, välirauhan ja jatkosodan aikaa. Toisin kuin monissa muissa kenraalien elämäkeroissa tilaa ei ole uhrattu sellaiselle yleiselle sotahistorialle, jossa kohdehenkilö ei ole nimenomaisesti mukana. Määttä käy tutkimuksellista keskustelua Kannaksen taisteluista muun muassa vuonna 2000 väitelleen Tapio Tiihosen kanssa, mutta vielä enemmän olisi voinut valottaa Oeschin omaa roolia KaJoKE:n johdossa vähäisen komentoelimensä tukemana. Määttä on voinut tukeutua myös ensimmäiseen Kannaksen suurtaisteluja koskevaan analysoivaan teokseen, Oeschin itsensä vuonna 1956 kirjoittamaan *Suomen kohtalon ratkaisu Kannaksella v. 1944*, joka on kestänyt hyvin aikaa.

Oesch ei ollut kansanmies, ahkera ja vastuuntuntoinen kylläkin. Hän oli Mannerheimin arvostama ja vaikeissa paikoissa tämän luottokomentaja, mutta heidän keskinäiset välinsä eivät olleet mutkattomat, vaikka herroilla oli pitkä yhteistyö takanaan. Kirjassa on selvitetty tarkoin myös Oeschin voimien ehtymistä ja sairastumista 23.8.1941. Määttän mukaan kyseessä oli liikarasitus. Jos Mannerheimille olisi kerrottu hermo-

rasituksesta, Oeschin sotilasura olisi voinut jatkua toisin, mikä ei olisi ollut pieni asia.

Oeschin uran keskeiset vaiheet sotilaana ovat yleisesti tunnetut: jääkäri, pataljoonankomentaja vapausodassa, sotakorkeakouluopinnot Ranskassa, Sotakorkeakoulun johtaja, nouseva ura yleisesikunnan päällikönä, Rannikkoryhmän komentaja Viipurinlahdella talvisodan kriittisinä päivinä, IV armeijakunnan komentaja jatkosodan hyökkäysvaiheessa Karjalan kannaksen takaisvaltauksessa, neuvostoarmeijan hyökkäyksen torjuja Syväriellä talvella 1942 sekä Karjalan kannaksen joukkojen komentaja kesällä 1944. Myöhemmät vaiheet eivät ole olleet asianharrastajillekaan selviä. Valvontakomission aikana koettiin asekätkentäjuttu ja oltiin tekemisissä Valvontakomission esittämän Lista 1:n kanssa. Utuinen tieto on monelle ollut se, että Oeschkin oli telkien takana. Syy ei kuitenkaan ole tiedossa.

Moni sotahistorian harrastaja allekirjoittanee seuraavan arvion. Toisen maailmansodan aikana Suomen etevin armeijan tai armeijakunnan komentaja oli K. L. Oesch, divisioonankomentaja Einar Vihma ja operaatioiden suunnittelija Valo K. Nihtilä. Oesch sai kuitenkin sotavankien kohtelusta sotaylioikeudessa 12 vuoden kuritushuonerangaistuksen, joka aleni korkeimmassa oikeudessa kolmen vuoden vankeudeksi. Nihtilän tuomio oli viisi vuotta kuritushuonetta. Kumpaakaan ei jälkikäteen hyvitetty. Vihmaa olisi kenraali Gustav Hägglundin (2011) teoksen *Värikkäät kenraalit* mukaan luultavasti syytetty karkurien ammuttamisesta, ellei hän olisi kaatunut lhantalassa.

Ei ollut kaukana, että Oeschin saama sotaylioikeuden tuomio olisi pysynyt korkeimmassa oikeudessa. Kolme jäsentä – kaikki ammattituomareita – äänesti 12 vuoden säilyttämisen puolesta. Kolmen vuoden tuomio perustui sotaylioikeuden tuomion kumoamista tarkoittavan kuuden jäsenen (neljä ammattituomaria ja kaksi sotilasjäsentä) kantaan. Näistä yksi, oikeusneuvos Kaarle Oskari Laitinen, olisi hylännyt syytteen. Huomionarvoista on, että Laitisen perustelut ovat seikka-peräiset ja vahvemmin argumentoidut kuin muiden.

Yrjö Jylhän sanat *Vaienneissa voittajissa* kuuluvat: ”Ja rinnalla tuntuimme tuomion, muu kunnia meille on arvoton, katinkultaa kiitos ja maine”. Entä sitten, jos sotilas onkin menettänyt kunniansa, niin kuin Oeschille tavallaan kävi. Lakimies Ilmari Turja kuvaa tilannetta näytelmänsä *Päämajassa* loppureplikeissa. Ylipäällikkö toteaa Viipurin menettäneestä prikaatin komentajasta, ettei tätä kuitenkaan ammuta. Päämajamestari vastaa, että tälle tapahtui vieläkin pahempaa, hän menetti kunniansa. Tämä asetelma on ollut keskeisenä syynä

Vesa Määtän teokselle. Kyseessä on sotilaskunnian palautus siltä osin, kuin sellaisesta voi olla kysymys. Kun itsenäinen Suomi täyttää sata vuotta, Oeschiä tulisi joka tapauksessa muistaa ja kunnioittaa Helge Seppälän sanoin Suomen pelastajana.

Eläissään Oesch ei kiitosta Suomen valtiolliselta johdolta saanut. Oikeusministeri Urho Kekkonen syytti häntä kovin sanoin eduskunnassa ja suhtautui tähän presidenttinä hyvin kylmänkiskoisesti. Kekkonen oli muutenkin kalsea jääkärikenraaleita kohtaan joitain poikkeuksia lukuun ottamatta, mutta miksi juuri Oesch oli erityisesti hänen tulinjallaan? Oeschiä ei haudattu valtion kustannuksella, eikä hautajaisissa ollut valtiollaan edustusta. Puolustusvoimat eivät sentään missään vaiheessa kääntäneet Oeschille selkänsä.

Oesch katkeroitui ja koki sodasta johtuvia painajaisia niin kuin moni muukin. Vaikka hän oli säilyttänyt työkykynsä, hänelle ei ollut tarjolla sotien jälkeen merkittäviä tehtäviä. Sotakirjailijana hän ei saanut kunniaohjorin arvoa toisin kuin Harald Öhquist ja Erik Heinrichs. Hänen johtamilleen Kannaksen joukoille ei annettu omaa päiväkäskyä torjuntataisteluista.

Vertailu Taavetti Laatikaiseen on miltei verta hyttävä. Laatikainen, joka oli Oeshin sijaisena kadoksissa IV armeijakunnan väliaikaisena komentajana, sai Mannerheim-ristin jo 3.10.1941 muun muassa operaatioista, joilla tuettiin Viipurin valtausta. Oesch sai sen vasta kesäkuussa 1944, Nihtilälle sitä ei annettu koskaan, vaikka he olivat jatkosodan hyökkäysvaiheen menestyksellisimmän taistelun Viipurin valtauksen suunnittelijoita ja toteuttajia. Laatikainen, joka oli merkittävästi vastuussa puolustusvalmistelujen laiminlyömisestä Länsi-Kannaksella, ylennettiin sodan jälkeen jalkaväenkenraaliksi. Sen sijaan klassiseksi tulleen ilmaisuuden mukaan Oesch unohdettiin ylentää.

Määtän kirjassa on selvitetty hyvin yksityiskohtaisesti Oeschin vaiheet vangittuna ja tuomittuna sodan jälkeen. Lisäksi kirjassa on varsin poikkeuksellinen osio, oikeusneuvos Erkki-Juhani Taipaleen laatima kahden sivun mittainen arvio Oeschin oikeudenkäynnistä. Sen hän on tehnyt sekä entisen korkeimman oikeuden tuomarina että Suomen Asianajajaliiton puheenjohtajanakin toimineen entisen asianajajan kokemuksella tutustuttuaan oikeudenkäyntiaineistoon. Se, että kirjassa on näin tehty, vaikuttaa perustellulta. Ei olisi uskottavaa, että historiantutkija olisi voinut esittää tarkan juridisen analyysin tuomioistuinratkaisuksista, ja pelkkä viittaus haastattelussa esitettyyn arvioon olisi ollut liian heiveröinen.

Oeschiä avusti rikosprosessissa arvostettu asianajaja Heikki Borenus (vanhempi), joka avusti myös T. M.

Kivimäkeä sotasyllisyysprosessissa. Nämä oikeudenkäynnit olivat kuitenkin luonteeltaan erilaisia. Sotasyllisysoikeudenkäynti oli poliittinen toisin kuin oikeudenkäynnit suomalaisia sotilaita kohtaan. Jatkosodan jälkeen perustettiin Sotavankileirien tutkimuskeskus ja sille valvontaelin. Tätä toimintaa valvontakomissio seurasi ja ohjeistikin.

Näyttöä ei sen sijaan ole siitä, että Valvontakomissio olisi painostanut tuomioistuimia, joissa sotilaat olivat syytettyinä. Edes huhua ei ole siitä, että korkeimman oikeuden tuomareihin olisi yritetty vaikuttaa. Käytettävissä olevien tietojen mukaan ei olekaan uskottavaa, että tuomioistuinten jäsenet eivät olisi voineet toimia itsenäisesti. Eri asia on, millaisia paineita nämä ovat muuten kokeneet. Arvelivatko jotkut, että kun yksi kenraali tuomitaan, moni muu säästyy?

Oesch tuomittiin sotaylioikeudessa 17 käskynalaisen sotavangin taposta. Perusteena oli, että hän olisi 18.11.1941 määrännyt säädösten vastaisesti kurin tiukentamisesta tukahduttamalla niskoittelu- ja kiihotusyritykset ampumalla. Korkein oikeus muutti sotaylioikeuden päätöstä merkittävästi. Oesch ei ollut antanut sellaista määräystä kuin sotaylioikeudessa oli mainittu. Sen sijaan korkein oikeus (sen enemmistö) katsoi Oeschin kyseisessä tilaisuudessa antaneen ohjeita niin epämääräisessä muodossa, että hänen alaisensa ovat voineet niiden johdosta antaa käskykirjeen, joka on johtanut sotavankien ampumiseen. Oeschin katsottiin myös laiminlyöneen sen valvomisen, että hänen käskynsä on ymmärretty oikein.

Erkki-Juhani Taipale katsoo kantaansa tarkoin perustellen, ettei Oesch ollut syyllistynyt siihen rikokseen,

josta hänet tuomittiin. Kysymys oli paljolti siitä, että alaiset pyrkivät vierittämään omista teoistaan syllisyyden Oeschille. Tästä aiheutui myös se, että näyttö jutussa oli ristiriitaista. Kenraali asetettiin vastuuseen alaistensa toiminnasta esittämättä, minkä näytön perusteella tällainen vastuu on voinut syntyä. Sen sijaan siitä oli selkeä näyttö, että Oesch oli antanut 27.9.1941 sotavankien kohtelua koskevan ohjeen, joka perustui voimassa olevaan oikeuteen. Yleisesikuntaupseerin olisi pitänyt osata toimia tämän ohjeen mukaisesti. Sinänsä sotavankien kohtelussa oli ongelmia, kun ei ollut varauduttu sellaiseen vankimäärään, jota Oeschin armeijakunta sai. Siksi vankien kohtelua jouduttiin ohjeistamaan.

Tutustuttuani oikeudenkäyntiaineistoon olen tullut samalle kannalle kuin Taipale. Oesch ei saanut osakseen oikeudenmukaista oikeudenkäyntiä eikä hänelle olisi tullut langettaa rikustuomiota. Vertailu sotamies Hytin tapaukseen on tältä osin hämmäntävä: Hytin ampunutta everstiluutnantti S. O. Lindgreniä koskeva syyte hylättiin sotaylioikeudessa, eikä korkein oikeus tätä tuomiota purkanut, vaikka näyttö Lindgreniä vastaan oli varsin selkeä. Oliko ero vain siinä, että Oeschin väitetyt teot kohdistuivat neuvostokansalaisiin ja Lindgrenin valvontakomissiota kiinnostamattomalla tavalla suomalaisen sotilaaseen?

Syyttäjä asennoitui Oeschiin hänen jutussaan silmiinpistävän hyökkäävästi. Hän ja monet sotaylioikeudessa ja korkeimmassa oikeudessa juttua istuneet tuomarit olivat jo tuolloin ja vielä enemmän myöhemmin arvostettuja lakimiehiä. Arvoitukseksi jää, miksi he toimivat niin kuin toimivat.

HEIKKI HALJA, OTT, VT, PROFESSORI
HELSINGIN YLIOPISTO

Tiedemaailma



Kotimaiset muistitietoverkostot tekevät tiedepolitiikkaa

Verkostoituminen on yksi akateemisen maailman nykyisistä lempifraaseista. Erilaisia tieteenalojen sisäisiä ja useita tieteenaloja yhdistäviä verkostoja perustetaan koko ajan. Yksi tuoreimmista on keväällä perustettu KEMU – Kasvatustietohistorian elämäkerta- ja muistitietotutkimuksen verkosto.

Idea verkoston perustamiseen tuli tutkimuskentältä, jossa on tällä hetkellä kasvava joukko elämäkerta- ja muistitietohistoriasta kiinnostuneita kasvatuksen historian tutkijoita.

”Tähän on vaikuttanut erityisesti viime vuosikymmenen ’muistitietobuumin’ yleinen nousu eri tutkimusaloilla. Tämä koskee myös kasvatuksen ja koulutuksen historian tutkimusta, joihin avautuu uusia ja hedelmällisiä näkökulmia, kun menneisyyttä tarkastellaan vaikkapa koulumuistojen ja elämäkertatutkimuksen tarjoamasta näkökulmasta”, pohtivat verkoston johtokuntaan kuuluvat Kaisa Vehkalahti ja Juhani Tähtinen.

Muistitiedon ja sen käyttöön liittyvien metodologisten oivallusten avulla nykytutkimus haastaakin vakiintuneita käsityksiä siitä, miten Suomesta tuli koulutuksen mallimaa. Samalla päästään käsiksi kasvatuksen ja koulutuksen ei-tarkoituksellisiin puoliin monipuolisemmin kuin käyttämällä pelkkiä kirjallisia lähdeaineistoja tai keskittymällä instituutioihin ja koulutuspolitiikkaan.

FOHN verkottuu kansainvälisesti

Tutkimuksellinen kiinnostus synnytti myös vuonna 2005 perustetun Muistitietotutkijoiden verkoston, joka tunnetaan verkoston englanninkielisestä nimestä johdetusta lyhenteestä FOHN (Finnish Oral History Network). Se on alusta lähtien toiminut aktiivisesti paitsi



kansallisen myös kansainvälisen verkostoitumisen kanavana.

”Keskeisin toimintamuoto on joka toinen vuosi pidettävien kansainvälisten symposiumien järjestäminen sekä yhteydenpito ja edustaminen muistitietotutkimuksen kansainvälisillä areenoilla”, kertoo verkoston nykyinen puheenjohtaja Anne Heimo.

Ulla-Maija Peltonen toimi aikaisemmin FOHNin edustajana *Oral History* -julkaisun kansainvälisessä toimituskunnassa ja Heimo on parhaillaan mukana European Social Science History Conference -organisaation Oral History and Life Stories -verkostossa. Myös vuodesta 2006 lähtien joka toinen vuosi järjestetyt symposiumit ovat alusta lähtien tuoneet nimekkäitä alan tutkijoita Suomeen. Järjestyksessään kuudes kansainvälinen symposiumi järjestetään Helsingissä 24.–25.11.2016.

Kansainvälisissä verkostoissa FOHN edustaa paitsi suomalaista muistitietotutkimusta myös pohjoismais-balttilaista muistitietotutkimuksen perinnettä sekä kirjoitettujen aineistojen käyttöä. Esimerkkinä tästä on loppusyksystä julkaistava *Oral History* -lehden teema-

numero, jonka toimittaminen on ollut FOHNilaisten käsissä.

Vahvoista kansainvälisistä verkostoista kertoo myös International Oral History Associationin kesällä tekemä päätös, jonka mukaan järjestön seuraava maailmankongressi järjestetään Jyväskylän yliopistossa kesäkuussa 2018.

Konferenssitoiminta ja tieteellisen keskustelufoorumin tarjoaminen on tähtäimessä myös KEMULLA.

”Pyrimme kokoamaan yhteen kasvatuksen ja koulutuksen historiaan liittyvää elämäkerta- ja muistitietotutkimusta. Lisäksi järjestämme seminaareja, koulutustilaisuuksia ja tulevaisuuden suunnitelmiin kuuluu myös julkaisuysteistyö”, Vehkalahti ja Tähtinen kertovat.

KEMUn ensimmäinen tutkijatapaaminen pidetään Helsingissä 14.10.2016. Ensi keväänä on luvassa FOHNin ja Suomen Historiallisen Seuran kanssa yhteistyössä järjestettävä kansallinen seminaari, joka keskittyy kasvatuksen historian elämäkerta- ja muistitietotutkimukseen.

Verkostoituminen kannattaa

Nykyisessä yliopistomaailmassa hyvät yhteistyösuhteet ovat tutkijoille välttämättömiä. Verkostoituminen ei ole kuitenkaan tärkeää ainoastaan yksittäisille tutkijoille vaan sillä voi olla myös tiedepoliittista merkitystä.

”Verkostojen avulla voidaan nostaa esille uusien tutkimussuuntauksien ja syystä tai toisesta marginaaliseen asemaan jääneiden tutkimusalojen näkyvyyttä. Lisäksi tieteellisillä seuroilla on tiedepoliittista sananvaltaa ja niiden kautta on mahdollista saada myös tutkijoiden näkemyksiä kuuluville tiedemaailmassa”, Vehkalahti ja Tähtinen muistuttavat.

”Tieteellisten verkostojen ja yhdistysten tehtävänä on koota eri alojen asiantuntijoita yhteen sekä edustaa heitä muilla foorumeilla. Verkostoihin voi myös ottaa yhteyttä ja kysyä lisätietoja tai peräänkuuluttaa asiantuntijoita”, Heimo jatkaa.

Molempien muistitietoverkostojen edustajat toivoivatkin, että nuoret tutkijasukupolvet löytäisivät tieteelliset seurat ja tutkijaverkostot nykyistä laajemmin ja hyödyntäisivät niiden tarjoamia mahdollisuuksia.

Sekä FOHNin että KEMUn toiminta on kaikille avointa ja tilaisuuksiin voivat osallistua niin opiskelijat kuin varttuneet tutkijatkin. Muistitietotutkimuksesta kiinnostuneiden kannattaa myös seurata FOHNin Facebook- ja Twitter-päivityksiä, joista löytyy tietoa muistitietotutkimuksen ajankohtaisista kansainvälisistä kuulumisista.

HEIDI KURVINEN

Tarkempia tietoja verkostoista:

KEMU

www.kasvhistseura.fi/site/?lan=1&page_id=79

www.facebook.com/kasvatusjaika

FOHN

www.finlit.fi/fi/tutkimus/tutkimusverkostot/fohn-muistitietotutkijoiden-verkosto

www.facebook.com/finnishoralhistorynetwork/

twitter.com/fohnfinland

IOHA-konferenssi

www.jyu.fi/en/congress/ioha2018

Uusia nimityksiä

Historian kentällä on tapahtunut jälleen uusia nimityksiä. **Louis Clerc** on valittu Turun yliopiston poliittisen historian professoriksi. Aikaisemmin yliopistonlehtorina työskennellyt Clerc on nimitetty tehtäväänsä 1.8.2016 alkaen. Clercin työskennellessä vierailevana professorina Helmut-Schmidt-Universiteitissä lukuvuoden 2016–2017 virkaa hoitaa kuitenkin dosentti Marja Jalava. Lisäksi Suomen Akatemia on valinnut Turun yliopiston kulttuurihistorian professori **Hannu Salmen** yhdeksi kahdeksasta uudesta akatemiaprofessorista, joiden viisivuotiskausi alkaa vuoden 2017 alussa.

Historiantutkimuksen päivät Turussa vuonna 2017

Neljännet valtakunnalliset Historiantutkimuksen päivät järjestetään Turussa 19.–21.10.2017. Ohjelmassa on kansainvälisten keynote-puheenvuorojen lisäksi työryhmiä sekä vapaamuotoisempaa ohjelmaa.

Konferenssin esitelmäkutsu on nyt auki. Työryhmä- ja esitelmäehdotuksia voi lähettää 5.1.2017 asti osoitteeseen hitu2017@utu.fi.

Järjestäjät toivovat (erityisesti) ehdotuksia työryhmiä, joiden kesto on puolitoista tuntia (kolme esitelmää ja keskustelu mahdollisine kommentaattorei-

neen). On kuitenkin mahdollista ehdottaa myös yksittäistä esitelmää, jonka järjestävät sijoittavat sopivaan työryhmään.

Ehdotuksia voi tehdä niin suomen, ruotsin kuin englannin kielellä. Abstraktien sopiva pituus on noin tuhat merkkiä ja niihin tulee merkitä esittäjän/esittäjien nimi ja yhteystiedot.

Konferenssin pääpuhujiksi ovat lupautuneet median ja viestinnän tutkimuksen professori Pelle Snickars (Uumajan yliopisto) ja feministisen tutkimuksen professori Maria Tamboukou (University of East London), joka on myös Centre for Narrative research -tutkimuskeskuksen varajohtaja. Päivien kolmas puhuja täydentyy syksyn 2016 aikana.

Historiantutkimuksen päivien järjestäjinä toimivat turkulaiset historia-alan oppiaineet Turun yliopistossa (kulttuurihistoria, poliittinen historia, Suomen historia, yleinen historia) ja Åbo Akademiassa (yleinen historia, pohjoismainen historia) yhteistyössä Suomen Historiallisen Seuran kanssa.

Lisätietoja löytyy osoitteesta:

www.utu.fi/fi/sivustot/hitu2017/

ihmisten historiakiinnostuksessa, tietokirjojen suosiossa, historiaa elävöittävässä tapahtumisissa ja opetus-työssä. Apo Roselius arvioi, että historioitsijoille tulee olemaan kysyntää monimutkaisen maailman ja mutkistuvien prosessien selittäjinä ja tulkkina.

Sen sijaan uusien medioiden puolella historioitsijoiden ja tutkimuksen vaikutus nähtiin heikompana. Yhtäältä sananvapauden ja riippumattoman tutkimuksen arvo ja toisaalta sananvapaustilanteen heikkeneminen nousi esiin. Yleisenä ajatuksena oli, että historiantutkijoiden on tärkeää ilmaista asiansa yleistajuisesti, jotta heidän työllään olisi vaikutusta yhteiskunnassa. Samalla keskustelijoita askarrutti, saadaanko tutkimusta ylimalkaan esimerkiksi päättäjien tietoon.

Tutkimuksen ja tuotannon välisen suhteen katsottiin hämärtyneen haitallisesti. Mikko Ylikangas muistutti, että tutkimuksessa keskeistä on kuitenkin aina laadukas tutkimus, joka on vaikuttavuuden edellytys. Samanhenkisesti Janne Virkkunen totesi, että tutkittu tieto tarjoaa parempia tuloksia kuin propaganda ja vääristely. Historiantutkijat eivät kannata kaikkea vastuuta alansa arvostuksesta, mutta monien kuulijoiden oli varmaan helppo nyökkäillä professori Lähteenmäen toteamukselle: "Ajat on kovat, ja meidän täytyy ryhdistäytyä."

ANU LAHTINEN

Historiantutkimuksen vaikuttavuudesta

SHS avasi syyskautensa 5.9.2016 Tieteiden talolla paneelikeskustelulla, jossa pohdittiin historiantutkimuksen vaikuttavuutta. Puhujiksi oli kutsuttu professori Laura Kolbe (HY), professori Maria Lähteenmäki (UEF), FT Aapo Roselius sekä päätoimittaja emeritus Janne Virkkunen. Puhetta johti professori Tiina Kinnunen ja kommenttipuheenvuoroja esitti Suomen Akatemian ohjelmapäällikkö Mikko Ylikangas.

Keskustelun lähtökohtana oli, että tutkimukseen kohdistuu yhä suurempia ja myös keskenään ristiriitaisia vaatimuksia: niin laatua kuin vaikuttavuutta pitäisi parantaa. Mutta mitä vaikuttavuudella oikeastaan tarkoitetaan, miten sitä voidaan arvioida, ja miksi tutkimuksen pitäisi olla vaikuttavaa? Voiko vaikuttavuutta ylimalkaan ennakoita?

Puheenvuoroissa todettiin, että historian lähteet ja tutkimus ovat yhä useampien ulottuvilla, mutta tutkijoiden yhteydet poliittiseen päätöksentekoon ovat heikentyneet – esimerkiksi professoreita on enää vähän kansanedustajina tai näkyvillä politiikan paikoilla. Historiantutkimuksen vaikuttavuutta nähtiin

Reform and Revolution in Europe, 1917–19: Entangled and Transnational Histories

16–18.3.2017 Tampereen yliopistossa

Venäjän helmi/maaliskuun 1917 vallankumous käynnisti Suomessa perustuslaillisen kuohunnan ajanjakson, joka johti sisällissotaan ja lopulta kompromissina syntyneeseen tasavaltalaiseen hallitusmuotoon heinäkuussa 1919. Tämä kansainvälinen tieteellinen konferenssi tarkastelee ensimmäisen maailmansodan poliittisia, kulttuurisia, aatteellisia ja yhteiskunnallisia vaikutuksia Euroopassa keskittyen erityisesti uusien kansallisvaltioiden itsenäistymiseen. Suomen itsenäistymisprosessi suhteutetaan kansainväliseen kehitykseen kiinnittämällä erityistä huomiota yllirajaiseen vuorovaikutukseen.

Konferenssin pääpuhujina toimivat:

Prof. Richard Bessel (York), *A transnational revolution: The challenges of the First World War and the crises of the legitimacy of the established political order.*

Prof. Krassimira Daskalova (Sofia), *Reform, revolution and transformations of gender orders: A European comparison.*

Dr. Bill Kissane (LSE), *Civil wars in a comparative perspective.*

Prof. Jörn Leonhard (Freiburg), *1917 and the Global Revolution of Rising Expectations.*

Prof. Henrik Meinander (Helsinki), *A Scandinavian Path to Democracy? European Perspectives and Comparisons.*

Konferenssi on osa Suomi 100 -juhlavuoden ohjelmaa ja sen järjestävät Suomen Historiallinen Seura, Historian huippuyksikkö ja Tampereen yliopisto. Esitelmäehdotusten takaraja on jo umpeutunut, mutta paikalle voi tulla kuuntelemaan toisten esitelmää.

Lisätietoja löytyy konferenssin nettisivuilta: www.uta.fi/yky/en/his/conference/1917/

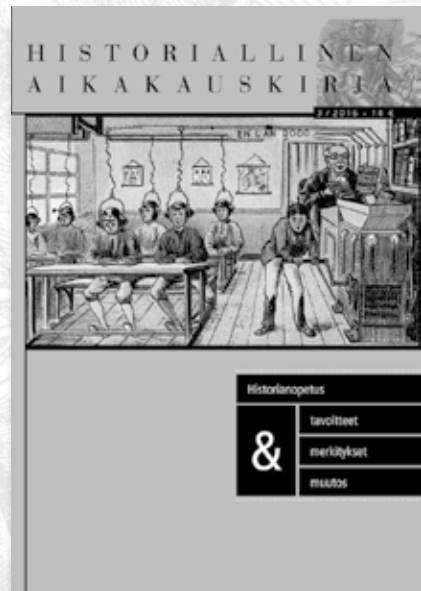
TILAA HISTORIALLINEN AIKAKAUSKIRJA

Historiallinen Aikakauskirja on neljä kertaa vuodessa ilmestyvä tiedelehti, jossa käsitellään laajasti ja monipuolisesti ajankohtaisia kysymyksiä uusimman tutkimuksen valossa.

Tämän vuoden tuoreimmassa numerossa teemana on historian opetus. Itsenäisyyden juhluvuonna 2017 luodetaan muun muassa kansallisen historian merkitystä. Lisäksi lehdessä julkaistaan yksittäisiä artikkeleita, katsauksia, keskustelupuheenvuoroja ja kirja-arvioita.

Vuoden 2017 vuosikerta maksaa entiseen tapaan **45 €**, ja sillä pääsee myös **Historian Ystävien Liiton** jäseneksi. Korkeakouluopiskelijoille vuosikerta maksaa vain **30 €**. Suomen Historiallisen Seuran jäsenille hinta on **33 €** (+ seuran jäsenmaksu).

Tarjouksena **kaikki 31.12.2016 mennessä** tehdyt uudet vuosikertatilaukset saavat kaupan päälle numeron 4/2016.



- Liityn Historian Ystävien Liittoon (45 € = Historiallisen Aikakauskirjan tilausmaksu)
- Liityn Historian Ystävien Liittoon, olen korkeakouluopiskelija (30 € = Historiallisen Aikakauskirjan tilausmaksu)
- Tilaan lehden Suomen Historiallisen Seuran jäsenetuna (33 € ja seuran jäsenmaksu)

Nimi

Lähiosoite

Postitoimipaikka

Lipuke lähetetään kirjekuoressa osoitteella:

Historiallinen Aikakauskirja/Julia Burman
Historian Ystävien Liitto
Kirkkokatu 6
00170 Helsinki

Lähetäjä maksaa normaalin kirjemaksun.

Tilauksen voi tehdä myös verkossa:
www.historiallinaikakauskirja.fi

HISTORIALLINEN AIKAKAUSKIRJA

Tilaukset, osoitteenmuutokset ja muut muistutukset voi tehdä sähköpostitse os. shs@histseura.fi, puh. 09 228 69351 tai osoitteeseen: Julia Burman, Suomen Historiallinen Seura, Tieteiden talo, Kirkkokatu 6, 00170 Helsinki

Taloudenhoitaja: Historiallinen Aikakauskirja c/o Kansan Arkisto / Raimo Parikka, Vetehisenkuja 1, 00530 Helsinki
puh. 050 538 9476, sähköposti: raimoparikka@gmail.com

Toimitussihteeri: Heidi Kurvinen, heidi.kurvinen@oulu.fi. Kirjoittajalla on oikeus julkaista Historiallisessa Aikakauskirjassa julkaisemansa kirjoitus viimeisenä, julkaisuluvan saaneena versiona omatoimisesti ja ilman erillistä sopimusta vuoden viiveellä yliopistollisissa rinnakkaisjulkaisuarkistoissa. Tämä koskee myös niitä tieteellisiä julkaisutietokantoja, joiden kanssa Historiallinen Aikakauskirja on tehnyt erillisen asiaa koskevan sopimuksen. Elektra-sopimuksesta johtuen kirjoittajalla ei ole lupaa julkaista kirjoituksen taitettua versiota.

Käsitteily: Käsitteilytoimet pyydetään lähettämään Open Journals System -alustan kautta os. <http://ojs.tsv.fi/index.php/haik> tai päätoimittajalle osoitteeseen anu.lahtinen@utu.fi tai anu.z.lahtinen@helsinki.fi

Tilaaminen: Lehden voi tilata viereisen sivun tilauskupongilla tai verkossa lehden kotisivuilla osoitteessa: www.historiallinenaikakauskirja.fi.

Tilaaajat saavat maksutta käyttöönsä Historiallisen Aikakauskirjan digilehden, joka on luettavissa osoitteessa: <http://www.historiallinenaikakauskirja.fi/digilehti>.

Hinnat 2016: Historian Ystävien Liiton jäsenmaksu on 45 €, korkeakouluopiskelijoilta 30 €, yhteisöltä 55 €.

Maksuihin sisältyy Historiallisen Aikakauskirjan vuosikerta. Tilaushinta Suomen Historiallisen Seuran jäseniltä on 33 €. Vuosikertatilaus kirjakaupassa yms. 55 €. Em. tilausmaksut peritään erikseen alkuvuodesta. Irtonumeron hinta 14 €.

Pankkiyhteys: Danske Bank, IBAN FI70 8000 1700 0750 48. Jäljellä olevia lehden vanhoja numeroita on helpoimmin saatavilla Tiedekirjan myymälästä Snellmaninkatu 13, 00170 Helsinki, www.tiedekirja.fi, avoinna ma–pe klo 10–16, puh. 09 635 177. Vanhoja lehden numeroita voi tilata myös muiden kirjakauppojen välityksellä. Vanhojen numeroiden hinnat kappaleelta: vuoteen 2000 4 €/kpl kpl, vuodet 2001–2010 8 €/kpl ja vuodet 2011–2015 14 €/kpl.

Painatus: Forssa Print, Esko Aaltosen katu 2, 30100 Forssa.

Historian Ystävien Liitto

Puheenjohtaja: Päätoimittaja *Janne Virkkunen*
Sihtööri ja rahastonhoitaja: *Julia Burman*, Tieteiden talo, Kirkkokatu 6, 00170 Helsinki, puh. 09 228 69351, toimisto@historianyst.fi, www.historianyst.fi, varmimmin tavoitettavissa ke 16–17 lukukausien aikana.

Pankkiyhteys: Nordea IBAN FI51 1572 3000 3631 19

Liiton keskeinen tehtävä on tukea Historiallisen Aikakauskirjan julkaisemista. Liitto edistää muutoinkin historian harrastusta ja tutkimista mm. järjestämällä tilaisuuksia ja kursseja sekä tutustumismatkoja. Liitto on myös palkinnut ansiokkaita historiateoksia sekä ylioppilaskirjoitusten reaaliarvosanojen vastaajia.

Jäsenmaksu on 45 €, opiskelijoilta 30 € vuodessa.

Maksuun sisältyy Historiallisen Aikakauskirjan vuosikerta. Jäseneksi ilmoittaudutaan sähköpostitse, puhelimitse tai postittamalla viereisen sivun palvelulipuke. Yhteystiedot ovat yllä.

Liiton julkaisusarjoja ovat Historian Aitta ja Historiallinen Kirjasto, joissa kummassakin on ilmestynyt parikymmentä teosta vuodesta 1929 alkaen. Liiton julkaisuja myy Tiedekirja, osoite ja puh. nro yllä.

Suomen Historiallinen Seura

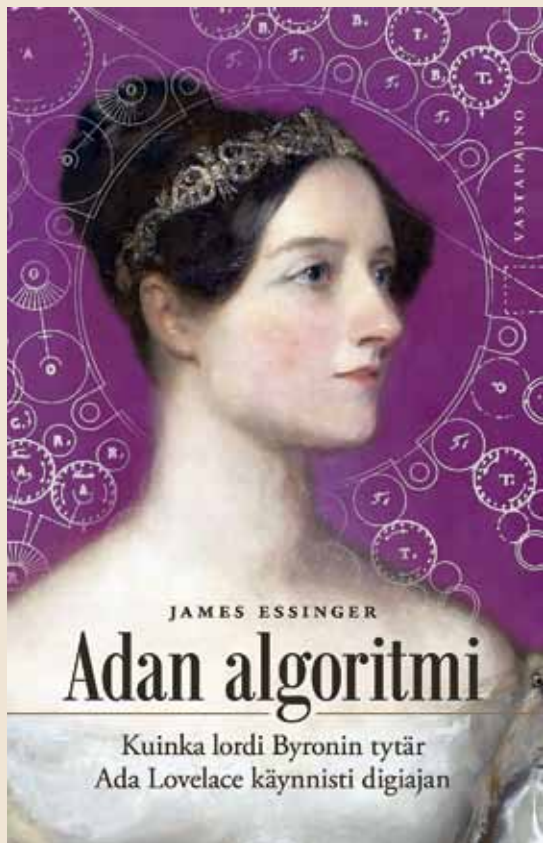
Puheenjohtaja: professori *Tiina Kinnunen*
Varapuheenjohtaja: dosentti *Marja Jalava*
Toiminnanjohtaja: *Julia Burman*, Tieteiden talo, Kirkkokatu 6, 00170 Helsinki, puh. 09 228 69351, shs@histseura.fi, www.histseura.fi, varmimmin tavoitettavissa ke 16–17 lukukausien aikana.

Seuran vuosijäsenet (jäsenmaksu 25 €, opiskelijat 23 €) voivat jäsenalennuseduin, jotka koskevat myös Historian Ystävien Liiton, Historiallisen Yhdistyksen, Suomen Kirkkohistoriallisen Seuran, Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran, Suomen Sotahistoriallisen Seuran, Suomen Sukututkimusseuran, Svenska Litteratursällskapetin, Suomen Muinaismuistoyhdistyksen, Työväenhistorian ja perinteen tutkimuksen seuran ja Taidehistorian Seuran jäseniä, ostaa Seuran kaikkia julkaisuja Tiedekirjasta.

Tiedekirja, Snellmaninkatu 13, 00170 Helsinki, ma–pe 10.00–16.30, p. 09 635 177, tiedekirja@tsv.fi.

Muuten Seuran julkaisuja välittävät Akateeminen kirjakauppa, Suomalainen Kirjakauppa, Yliopistokirjakauppa ja Kirjavälitys. Seuran jäseneksi voivat liittyä kaikki historiasta kiinnostuneet.

HISTORIAA KÄYTÄNNÖSSÄ JA TEORIASSA



James Essinger
ADAN ALGORITMI
Kuinka lordi Byronin
tytär Ada Lovelace
käynnisti digiajan
250 s. | lokakuu

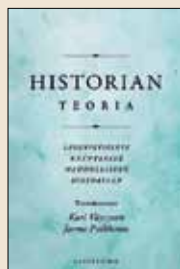
Kaikki
Vastapainon
saatavilla olevat
kirjat osoitteesta
kauppa.vastapaino.fi
Tervetuloa!



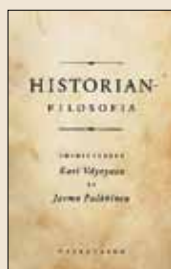
Marjo Laitala &
Vesa Puuronen
YHTEISKUNNAN TAHRA?
Koulukotien kasvattien
vaietut kokemukset
286 s.



Richard Sakva
TAISTELU UKRAINASTA
Kuinka idän ja lännen
intressit törmäsivät
500 s. | lokakuu



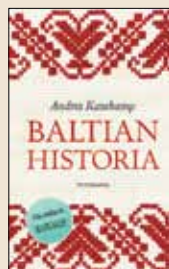
Kari Väyrynen &
Jarmo Pulkkinen (toim.)
HISTORIAN TEORIA
Lingvistisestä käänteestä
mahdolliseen historiaan
300 s. | marraskuu



Kari Väyrynen &
Jarmo Pulkkinen (toim.)
HISTORIANFILOSOFIA
Klassikkoajattelijat
antiikista nykypäivään
436 s.

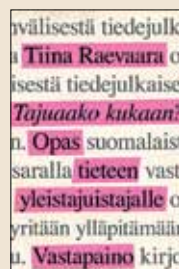


Ville Kivimäki &
Kirsi-Maria Hytönen (toim.)
RAUHATON RAUHA
Suomalaiset ja sodan
päättymisen 1944–1950
363 s.



Andres Kasekamp
BALTIAN HISTORIA
349 s.

POKKARI



Tiina Raevaara
TAJUUAKO KUKAAN?
Opas tieteen
yleistajuustajalle
202 s.