

# **Kulttuurin käsite lukion historian kurssissa Kulttuurien kohtaaminen. Analyysi Euroopan ulkopuolisten alueiden historian valinnaiskurssin kehityksestä 1990–2010-luvuilla**

**Jan Löfström**

*Artikkelissa tarkastellaan lukion historian valinnaiskurssia Kulttuurien kohtaaminen, joka käsittelee Euroopan ulkopuolisten alueiden historiaa. Siinä kysytään, millaiset edellytykset kurssilla on ohjata lukiolaisnuoria refleктоimaan kriittisesti kulttuuristen kategorioiden ja kulttuuri-identiteettien rakentumista ja julkista käyttöä. Artikkelissa analysoidaan kurssin muotoutumista 1990-luvulta alkaen opetussuunnitelmien ja oppikirjojen sekä ylioppilastutkinnon koekysymysten pohjalta.*

## **Kansallisesta kohti postkoloniaalista historian opetusta**

Monissa maissa historia lienee ollut maantiedon ja äidinkielen ohella eniten erilaisia kansakuntaprojekteja tukenut ja kansallista identiteettiä vahvistanut koulun oppiaine. Länsieurooppalaisia historian opetuksen perinteitä kokonaisuutena katsoen voidaan sanoa, että historian opetus on luonut ja uusintanut myös eurooppalaista identiteettiä: historiallisen kertomuksen eräs tärkeä toimija on ollut Eurooppa. Sen kilpakumppani, vihollinen tai kertomukseen sisältyvä eurooppalaisten toimien kohteena oleva ”toinen” on ollut vaihtelevasti Kiina, Japani, afrikkalaiset, Etelä-Amerikan intiaanit, antiikin Persia ja usein erityisesti arabit sekä islamilainen maailma. Länsi-Euroopan maiden historian oppikirjoissa ja oletettavasti paljolti myös opetuksessa on usein esiintynyt mentaalinen maisema, jonka muodostavat ”me” eli Eurooppa ja ”he” eli Euroopan tai laajemmin länsimaiden ulkopuolinen maailma. (Chal-land 2009.)

Postkoloniaalisen teorian edustajat kuten kirjallisuuden- ja kulttuurintutkijat Edward Said, Gayatri Spivak, Homi Bhabha ja Dipesh Chakrabarty ovat 1970-luvulta lähtien korostaneet, että symbolisilla erotteluilla on poliittisia, sosiaalisia ja siten myös aineellisia seurauksia. Kulttuurisia eroja esimerkiksi ulottuvuuksilla rationaalinen–irrationaalinen ja moderni–perinteinen on tuotettu ja niillä on ikään kuin selitetty ja oikeutettu nykyiset globaalit valtarakenteet ankkuroimalla ne oletettuihin ”meidän” (länsimaat) ja ”heidän” (muut) kulttuurieroihin. Kulttuurisia eroja tuottava puhe on siinä mielessä symbolisen vallan käyttöä, jolla on konkreettisia vaikutuksia maiden, kansojen ja väestöryhmien erilaisiin asemiin talouden ja politiikan rakenteissa. (Said 1994; Bhabha 1995; Chakrabarty 1990.) Osin samoja kriittisiä näkökohtia on esitetty 1970-luvulta lähtien antropologian piirissä, kun on pohdittu etnografian poliittisuutta ja tieteenalan perinteisiä tapoja kuvata tutkimuskohteenaan olevia kulttuureita (mm. Clifford & Marcus 1986; Marcus & Fischer 1999).

Postkoloniaalisella eli jälkikoloniaalisella näkökulmalla on ollut tärkeä paikka 2000-luvulla myös kulttuurienvälisestä (kansalais)kasvatuksesta käydyissä keskusteluissa, joissa on kehoitettu reflektiivisyyteen kulttuurierojen representaatioiden poliittisten vaikutusten suhteen (mm. Andreotti 2007, 2011; Riitaoja 2013). Jälkikoloniaalisen näkökulman merkitys historian opetukselle on tiedostettu. Esimerkiksi International Society for History

Didactics valitsi 2013 kongressinsa teemaksi kolonialismin, dekolonialismin ja postkolonialismin. Opiskelijoiden kulttuurienvälistä kompetenssia vahvistavan historian opetuksen tavoitteet – kulttuuristen kategorioiden dekonstruointi, tietoisuus kulttuurisista erotteluista ”meidän” ja ”toisten”, omien arvojen ja käsitysten tarkastelu ulkopuolisen silmin – ovat pitkälti yhteneväisiä postkoloniaalisen teorian painotusten kanssa (Nordgren & Johansson 2014, 6–7). Keskeinen kysymys on, mitä historialliset kertomukset ”muista” kertovat myös ”meistä” itsestämme.

Ruotsalainen historian didaktiikan tutkija Maria Johansson (2011) on pohtinut, millä tavoin historian opetus voi edistää oppilaiden kulttuurienvälistä kompetenssia. Tällä kompetenssilla Johansson tarkoittaa “tietoja, asenteita ja valmiuksia, joita kansalaiset tarvitsevat voidakseen toimia aktiivisesti ja pätevästi globaalin sekä monikulttuurisen yhteiskunnan jäsenenä nyt ja huomenna” (Johansson 2011, 115). Hän on konstruoinut havainnollisen asetelman siitä, mitä interkulttuurinen historian opetus on ollut ja millaista sen tulisi olla eräiden asiantuntijoiden – Rosa Dunn, Kenneth Nordgren, James Banks – mielestä. Näiden tutkijoiden mukaan interkulttuurinen historian opetus on tarjonnut kehittyneimmilläänkin vain “lisäperspektiivejä” historiaan ja tarkastellut länsimaisen kulttuurin rinnalla muita kulttuureita ikään kuin erillisinä kohteina. Interkulttuurisessa historian opetuksessa kannattaisi kuitenkin asettaa tavoitteeksi, että “toisten” historian opiskelu johtaisi arvioimaan uudelleen “oman” ryhmän historiaa ja vakiintuneita historiallisia, esimerkiksi kansallisvaltioiden kehityksen varaan rakentuvia kertomuksia. Kysymys siitä, miten kulttuurit syntyvät ja muuntuvat, tulisi olla keskiössä. (Johansson 2011, 116–118.) Suomessa Arja Virta on tarkastellut monikulttuurisuuskasvatuksen erilaisia suuntauksia (Virta 2008, 46–48), joista kriittinen ja vasemmistolainen koulukunta ovat painotuksissaan lähellä muun muassa James Banksin (2010, 242–244) transformatiiviseksi luonnehtimaa interkulttuurisen kasvatuksen linjaa.

Suomalaisessa lukiossa on vuoden 2003 opetussuunnitelman perusteista alkaen ollut tarjolla historian valinnaiskurssi nimeltä Kulttuurien kohtaaminen. Se muodostui itse asiassa jo vuoden 1994 lukion opetussuunnitelman perusteiden pohjalta. Käsite kulttuuri on ollut näkyvästi läsnä kurssin tavoitteissa ja sisällöissä, ja siten kurssin voi katsoa tarjoavan luontevan ympäristön pohtia kulttuurisiin erotteluihin ja symbolisen vallan käyttöön liittyviä teemoja, joita postkoloniaalinen teoria sekä moderni antropologia ovat nostaneet esiin. Nimen perustella on perusteltua myös odottaa, että kurssilla ainakin jossain määrin tarkastellaan erilaisia kulttuurisia taustoja edustavien väestöryhmien kohtaamiseen liittyviä kulttuurisia prosesseja. Täytyykö tämä odotus? Kutsutaanko opiskelijat erittelemään, millaisia merkityksen antamisen prosesseja on kulttuurienvälisissä kohtaamisissa, ja ohjataanko heitä pohtimaan käsitteen kulttuuri käyttöä ja kulttuuristen erottelujen vaikutuksia? Vastaus edellyttäisi tutustumista itse opetustilanteisiin ja siihen, miten kurssi eri kouluissa toteutetaan. Tässä artikkelissa paneudutaan kuitenkin kurssin tavoitteiden ja sisältöjen tulkintaa koulussa ohjaaviin tekijöihin – opetussuunnitelmien perusteisiin, oppikirjoihin ja ylioppilaskoetehtäviin. Näistä lähtökohdista eritellään, millaiset ovat kurssin mahdollisuudet vastata odotuksiin, joita postkoloniaalisesta näkökulmasta historian opetukselle on asetettu.

Näkökulmaa ei ole välttämätöntä luonnehtia nimenomaan postkoloniaaliseksi, mutta interkulttuurista kasvatusta sekä historian opetusta koskevassa keskustelussa nimike postkoloniaalinen on pitkälti vakiintunut kattamaan tietynlaiset kriittiset näkökulmat kulttuuriin kategorioihin ja niiden käyttöön. Keskeistä näkökulmissa on reflektiivisyys sen suhteen, että nuo kategoriat ovat historiallisesti rakentuneita ja että niillä selitetään ja oikeutetaan väestöryhmien välisiä valtasuhteita, etenkin ”meidän” ja ”toisten” välillä. Kulttuuristen kategorioiden muuttuvuuden ymmärtäminen ja valtavirtahistorian uudet vaihtoehtoiset

lukutavat ovat Johanssonin (2011, 117) hahmotelmassa myös modernin interkulttuurisen historian opetuksen elementtejä. Kulttuurien kohtaaminen -kurssin opetussuunnitelmaa, oppikirjoja ja ylioppilaskoetehtäviä peilataan seuraavassa näihin kehyksiin ja arvioidaan, minkälaista kulttuurin käsitettä ja kulttuurien lukemisen tapaa ne tuottavat.

## **Kulttuurien kohtaaminen -kurssin tavoitteet ja sisältö opetussuunnitelman perusteissa**

Kurssi Kulttuurien kohtaaminen on ollut suomalaisissa lukioissa syventävänä kurssina tarjolla vuoden 2003 lukion opetussuunnitelman perusteista alkaen. Sillä on kuitenkin pitempi historia: lukion opetussuunnitelman perusteissa vuonna 1994 lausuttiin, että historian yhden valinnaiskurssin teema voisi olla ”Euroopan ulkopuolisen maailman” historia. Kurssin tavoitteista ja sisällöstä todettiin tuolloin lyhyesti: “Jonkin Euroopan ulkopuolisen korkeakulttuurin kehitystä ja nykyistä olemusta voidaan tarkastella sekä kulttuurien yhteentörmäyksen tai mukautumisen ja yhdentymisen että kulttuurin nykyisen vaikutuksen kannalta” (LOPS 1994, 99).

Historian ainekohtainen osuus lukion opetussuunnitelman perusteissa 1994 poikkesi suuresti aikaisemmasta, sillä historian kurseihin tuli enemmän temaattisuutta. Yksi kurssi käsitteli Euroopan kulttuurihistoriaa antiikista nykypäivään ja yksi globaalia – tosin ensisijaisesti länsimaiden – yhteiskunnallis-taloudellista kehitystä neoliittisesta vallankumouksesta nykyisyyteen. Pakollisen historian opetuksen määrä pieneni. Temaattisten kurssien etuna pidettiin mahdollisuutta keskittää huomio suuriin historiallisiin kokonaisuuksiin mielekkäästi, vaikka historian opetuksen tuntimäärä laski. Euroopan ulkopuolisen maailman historialla oli uusissa historian pakollisissa kurseissa pieni osuus, mutta sille ehdotettiin opetussuunnitelman perusteissa nyt kokonaista – tosin valinnaista – omaa kurssia. Historian ja yhteiskuntaopin opettajien liitto HYOL ry oli tärkeässä asemassa, kun opetussuunnitelman perusteiden historian osuus luotiin. Käytännössä Euroopan ulkopuolisen maailman historian kurssin sisällön kuitenkin määrittelivät oppikirjojen tekijät. Ensimmäinen oppikirja kurssia varten julkaistiin 1996, ja normin tasolla kurssin tavoitteet ja sisältö määriteltiin vasta 2003 lukion opetussuunnitelman perusteissa. (Sirikka Ahonen, haastattelu 11.10.2013; Virta 1998, 93–99.)

Euroopan ulkopuolisten alueiden historiaa ei toki ollut unohdettu opetussuunnitelmien perusteissa aiemminkaan. Arja Virta (2013) on arvioinut, että sillä itse asiassa näyttää olleen opetussuunnitelmissa enemmän tilaa 1970-luvulla kuin 1990- ja 2000-luvuilla. Toisaalta teema kulttuurinen moninaisuus on samalla ajanjaksolla tullut vahvemmin esiin opetussuunnitelman perusteiden yleisessä osassa. (Virta 2008, 38–42.)

Kulttuurien kohtaaminen -kurssin tavoitteet ja sisältö on ilmaistu aika lyhyesti lukion opetussuunnitelman perusteissa 2003, jos vertailukohtana on, miten paljon tarkemmin muiden historian kurssien sisältö on kuvattu. Opetussuunnitelmassa todetaan kurssista näin (LOPS 2003, 181–182): Kurssilla tarkastellaan valinnaisesti jonkun tai joidenkin kulttuuri-piirien ominaispiirteitä ja nykyaikaa sekä kulttuurien välistä vuorovaikutusta. Kulttuuri ymmärretään kokonaisvaltaisena käsitteenä. Käsiteltävät kulttuurialueet valitaan Euroopan ulkopuolelta.

### *TAVOITTEET*

*Kurssin tavoitteena on, että opiskelija*

- *tuntee kulttuurin peruskäsitteitä ja oppii ymmärtämään omasta kulttuuristaan poikkeavan kulttuurin arvomaailmaa ja elämäntapaa*
- *ymmärtää henkisen kulttuurin, yhteiskuntarakenteen, talouselämän ja luonnonolosuhteiden keskinäisen riippuvuuden*
- *tuntee tarkasteltavan kulttuurin historiallisen kehityksen sekä sen vuorovaikutuksen muiden kulttuurien kanssa*
- *oppii analysoimaan kulttuurin erilaisia ilmenemismuotoja esimerkiksi taiteissa, uskonnossa ja sosiaalisissa rakenteissa*
- *osaa ottaa huomioon kulttuuritaustojen erilaisuuden vuorovaikutustilanteissa.*

### *KESKEISET SISÄLLÖT*

*Tarkasteltavaksi kulttuurialueeksi valitaan yksi tai useampi seuraavista:*

- *Afrikka*
- *arktiset kulttuurit*
- *Australian ja Oseanian alkuperäiskulttuurit*
- *Intia*
- *Islamin maailma*
- *Japani*
- *Kiina*
- *Korea*
- *Latinalainen Amerikka*
- *Pohjois-Amerikan alkuperäiskulttuurit*

Eräät kohdat näyttävät ilmentävän dynaamista kulttuurikäsitteen tulkintaa. Tekstissä puhutaan kulttuurien välisestä vuorovaikutuksesta ja henkisen kulttuurin, talouden ja yhteiskuntarakenteen sekä luonnonolosuhteiden välisestä riippuvuudesta. Siellä myös todetaan, että kurssilla kulttuuri ymmärretään “kokonaisvaltaisena käsitteenä”, mikä lienee muistutus siitä, että kulttuurin käsitettä ei pitäisi tulkita kapeasti ja elitistisesti. Tavoitteet ”[oppilas] tuntee kulttuurin peruskäsitteitä ja oppii ymmärtämään omasta kulttuuristaan poikkeavan kulttuurin arvomaailmaa ja elämäntapaa [sekä] osaa ottaa huomioon kulttuuritaustojen erilaisuuden vuorovaikutustilanteissa” viittaavat siihen, että kurssi pyrkii osaltaan tukemaan eri väestöryhmien rakentavaa kanssakäymistä ja auttamaan oppilaita analysoimaan sekä arvostamaan kulttuurista moninaisuutta.

Tekstissä on kuitenkin myös muotoiluja, jotka antavat aihetta väittää, että kulttuuri ja kulttuuri-identiteetti ymmärretään staattisiksi. Tekstissä puhutaan nimittäin muun muassa ”kulttuuripiirin ominaispiirteistä” ja ”[oppilaan] omasta kulttuurista poikkeavan kulttuurin arvomaailmasta ja elämäntavasta”. Näyttää siltä, että kulttuurit voidaan selvästi erottaa toisistaan ja että on tärkeää kiinnittää huomiota nimenomaan kulttuurien eroihin, etenkin oman ja toisten kulttuurien välillä. On sinänsä hyvä, että teksti muistuttaa kulttuurin olevan kokonaisvaltainen käsite, ei vain taiteen ja tieteen ja “korkeakulttuurin” synonyymi, mutta viittaus kokonaisvaltaisuuteen saattaa johtaa ajatukseen, että kulttuuri tavallaan determinoi ihmisten – ainakin “toisten” – elämää. Kun myös otetaan tavoitteeksi, että “[oppilas] osaa ottaa huomioon kulttuuritaustojen erilaisuuden vuorovaikutustilanteissa”, näyttää siltä, että kulttuuria ja kulttuurien eroa tarjotaan keskeiseksi ihmisten toiminnan selittäjäksi. Tekstissä toki viitataan henkisen kulttuurin, yhteiskuntarakenteen, talouden sekä luonnonolojen väliseen riippuvuuteen ja sen ymmärtämiseen, mutta kurssikuvauksen kokonaisuudessa paino

on kulttuurisen vuorovaikutuksen ja vieläpä kulttuuristen erojen, ei yhtenevyyksien, opiskelussa.

Opetussuunnitelman perusteet antaa kehyykset kulttuurien vuorovaikutuksen ja erojen tarkastelulle selvästi tilaan ja maantieteeseen liittyvin käsittein: kurssin sisältöhän on määriteltä esittämällä luettelo valinnaisista käsiteltävistä “kulttuurialueista”. Ne ovat “islamin maailmaa” lukuun ottamatta maantieteellisin termein rajattuja, kuten Kiina, Intia ja “arktiset kulttuurit”. Tällainen tilan ja kulttuurin yhteensulattaminen on ollut usein juuri sellainen symbolinen ja mentaalinen operaatio, jolla kulttuureista on tehty selvästi toisistaan erillisiä yksiköjä, kuten maantieteilijä Doreen Massey (Massey & Jess 1995) on todennut.

Kurssin sisältökuvauksessa mainitut maantieteelliset kulttuuriset alueet sijaitsevat itse asiassa kaikki Euroopan rajojen ulkopuolella. Kurssin julkilausutut oppimistavoitteet ovat yhteensopivia sen kanssa, että kurssilla tarkasteltaisiin kulttuurien kohtaamisen historiaa ja dynamiikkaa eurooppalaisissa yhteiskunnissa eri yhteiskuntaluokkien tai kieli- tai uskonnollisten ryhmien välisissä suhteissa, mutta se mahdollisuus ohitetaan opetussuunnitelman perusteissa tyystin. Tavoitteissa ei ole mitään siitä, että oppilaan tulisi ymmärtää, miten “meidän” ja “muiden” kulttuurien jakolinjoja on rakennettu ja käytetty eri tarkoituksiin tai miten luokka-, uskonto- ja kielierot halkovat kulttuureja ja siten kyseenalaistavat yhtenäisyyden. Tekstissä tullaan luoneeksi kuvaa yhtenäisistä kulttuureista, joilla ei ole sisäisiä jännitteitä ja jakolinjoja. Tekstiä lukiessa alkaa vaikuttaa siltä, että tavoitteena oleva ymmärrys kulttuurierojen merkityksestä vuorovaikutustilanteissa koskee itse asiassa vain eurooppalaisten ja ei-eurooppalaisten välisten kohtaamisten tulkintaa. Tämä ei tosin ole yllättävää: eurooppalaisen ja ei-eurooppalaisen symbolinen erottelu on tullut vain vahvemmaksi monien Euroopan maiden historian oppikirjoissa viime vuosikymmeninä (Challand 2009).

Yllä esitetty kritiikki soveltuu osin myös aihekokonaisuuteen Kulttuuri-identiteetti ja kulttuurien tuntemus, joka on 2003 lukion opetussuunnitelman perusteissa yksi niin sanottu aihekokonaisuus. Sen tavoitteissa todetaan muun muassa näin (LOPS 2003, 27–28):

- Opiskelijan tulee tietää, mitä yhteiset pohjoismaiset, eurooppalaiset ja yleisinhimilliset arvot ovat ja miten ne tai niiden puute näkyvät omassa arjessa, suomalaisessa yhteiskunnassa ja maailmassa. Lukion tulee tarjota opiskelijalle runsaasti mahdollisuuksia ymmärtää, miten kulttuuriperintömme on muodostunut ja mikä voi olla hänen tehtävänsä kulttuuriperinnön ylläpitäjänä ja uudistajana. Lukion tulee vahvistaa opiskelijan myönteistä kulttuuri-identiteettiä sekä kulttuurien tuntemusta, joiden perustalta on mahdollista saavuttaa kulttuurien välisen toiminnan taito ja menestyä kansainvälisessä yhteistyössä. Tavoitteena on, että opiskelija*
- tuntee kulttuurikäsitteen erilaisia tulkintoja ja osaa kuvata kulttuureiden erityispiirteitä [...]*
  - on tietoinen omasta kulttuuri-identiteetistään, tietää mihin kulttuuriseen ryhmään hän tahtoo kuulua ja osaa toimia oman kulttuurinsa tulkina [...]*
  - osaa kommunikoida monipuolisesti myös vierailta kielillä kulttuuritaustaltaan erilaisten ihmisten kanssa [...] Opiskelijoita kannustetaan monikulttuuriseen vuorovaikutukseen ja kansainväliseen yhteistyöhön.*

Kulttuurien välinen “toiminnan taito” näyttää tässä olevan yhtä kuin kansainvälinen yhteistyö, ja kulttuurien kohtaaminen on ennen kaikkea kansallisuuksien ja etnisten ryhmien kohtaamista, kuten viittaus vieraisiin kieliin osaltaan kertoo. Kulttuuristen erityispiirteiden

kuvaamisen asettaminen taitotavoitteeksi on puolestaan nähtävissä viestiksi, että kulttuuristen erojen tunnistaminen on kulttuuristen yhtenevyyksien tunnistamista olennaisempaa. Tekstissä tosin viitataan myös “yhteisiin”, oletetusti jaettuihin, pohjoismaisiin ja eurooppalaisiin arvoihin ja avataan tie ajatukselle, että “kulttuuriperintö” ei aina säily ennallaan vaan voi myös uudistua. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 on vastaavanlainen aihekokonaisuus Kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys. Anna-Leena Riitaoja (2013, 128–131) on kritisoinut, että sen kuvauksessa annetaan staattinen kuva kulttuureista ja kulttuuri-identiteetistä sekä homogeeninen kuva suomalaisesta yhteiskunnasta. Kritiikki on osin aiheellinen lukion vastaavassa aihekokonaisuudessa. Omasta kulttuuri-identiteetistään tietoinen opiskelija ja oman kulttuurin tulkkina toimiminen eivät tavoitteina sinänsä implikoivat staattista käsitystä kulttuurista ja kulttuuri-identiteetistä. Kulttuurien tuntemuksesta sekä kulttuuristen erityispiirteiden kuvaamisen taidosta puhuminen luovat kuitenkin kuvan staattisesta kulttuurikäsitteestä, vaikka tekstin laatijat eivät sitä mahdollisesti ole itse niin tarkoittaneet tai edes ongelmaa tiedostaneet.

### **Kulttuurien kohtaaminen -kurssin oppikirjat**

Euroopan ulkopuolisen maailman historia mainittiin vuonna 1994 lukion opetussuunnitelman perusteissa mahdollisena valinnaisen historian kurssin teemana, mutta sen sisältöön ja tavoitteisiin viitattiin siis vain lyhyesti. Ensimmäinen oppikirja kurssia varten julkaistiin 1996 (West ym. 1996), minkä jälkeen kului monia vuosia, ennen kuin kurssille oli tarjolla useita oppikirjoja. Kustantajat tuottivat oppikirjoja ensin uusille pakollisille kurseille, valinnaisten kurssien kirjojen vuoro oli sen jälkeen. Kulttuurien kohtaaminen -kurssia varten julkaistuista oppikirjoista on luettelo artikkelin lopussa.

Suomessa oppikirjoja kirjoittavat ensisijassa opettajat, tutkijat ja yliopisto-opettajat. Tämä pätee myös Kulttuurien kohtaaminen -kurssin oppikirjoihin. Niiden kirjoittajat ovat olleet historian ja eräät uskontotieteenkin asiantuntijoita mutta eivät esimerkiksi antropologeja tai kulttuurintutkijoita. Kulttuurin käsitettä sekä kulttuuri-identiteettejä koskevaa teoreettis-empiriistä analyysiä on tehty viime vuosikymmeninä erityisesti viimeksi mainituilla tieteenaloilla. Kulttuurien kohtaaminen -kurssin oppikirjoissa tarkastelu on kuitenkin melko konventionaalisesti poliittis-historiallinen: oppikirjat käsittelevät Euroopan ulkopuolisten alueiden poliittis-yhteiskunnallisen kehityksen kronologisesti ja tapahtumahistoriallisesti. Useimmat oppikirjat käsittelevät kaikkia opetussuunnitelman perusteiden luettelemia kulttuurialueita. Kirjoissa on vain 180–200 sivua ja rikas kuvitus, joten ne eivät ymmärrettävästi voi tarjota erityisen syvää analyysiä. Lähinnä ne kuvaavat yleispiirteisesti eri kulttuurialueiden poliittisen sekä yhteiskunnallisen ja jossain määrin kulttuurisen historiallisen kehityksen vaiheet.

Opettaja voi toki oppilaidensa kanssa itsenäisesti päättää, mihin kulttuurialueisiin tai temaattisiin kokonaisuuksiin kurssilla keskitytään ja mitä oppikirjaa käytetään, sikäli kun kirjaa edes käytetään. Opetussuunnitelman perusteissa on luettelo käsiteltävistä valinnaisista kulttuurialueista, ja kurssin sisältö voi olla eri lukioissa erilainen. Jotkut historian opettajat ovat rohkaisseet kollegoitaan ammentamaan antropologiasta sekä kulttuurintutkimuksesta kurssilleen näkökulmia ja käsitteitä (ks. Sahi 2001; Sivonen 1996; West 2001). On vaikea sanoa, kuinka paljon tällaisia ratkaisuja opetuksessa on tehty. Opetussuunnitelman perusteissa kuvataan kurssin sisältö hyvin yleisellä tasolla, joten oppikirjat voisivat olla keskenään aika erilaisia, mutta ne ovat itse asiassa varsin samankaltaisia rakenteeltaan ja sisällöltään. Syynä voi olla se, että muusta tarjonnasta selvästi poikkeava kirja on kustantajalle taloudellinen riski, jota ei mielellään oteta.

Seuraavassa käsittelen lyhyesti tarjolla olevia kurssin oppikirjoja ja niiden ratkaisuja tekemieni analyysien pohjalta. Olen analysoinut kirjojen sisältörakennetta, kulttuurin käsitteen käyttöä sekä kuvaa eri kulttuurialueiden yhtenäisyydestä. Olen kiinnittänyt huomiota myös siihen, miten paljon tilaa kirjoissa annetaan kulttuurien kohtaamisiin liittyvien symbolisten erottelujen sekä niiden käytön tarkastelulle. Nämä seikat ovat merkityksellisiä, kun arvioidaan, miten sensitiivisiä oppikirjat ovat postkoloniaalisen teorian, kulttuurintutkimuksen ja modernin antropologian korostamalle kriittiselle ja reflektiiviselle kulttuurikäsitteelle. Oppikirjojen laatijoiden ensisijainen ohjenuora on toki opetussuunnitelman perusteet. Kuten edellä todettiin, lukion opetussuunnitelman perusteissa Kulttuurien kohtaaminen -kurssin kuvauksessa kulttuurin käsite vaikuttaa paikoitellen staattiselta ja yhdenmuakaistavalta, jopa hiukan essentialistiselta. Ei siten ole yllättävää, jos myös kurssin oppikirjoissa kulttuuri ja kulttuurialueet hahmottuvat vakaiksi ja yhtenäisiksi ja jos kulttuurien kohtaamisiin liittyvien tulkintaprosessien ja symbolisten erottelujen problematiikkaa ei niissä käsitellä. Oppikirjojen laatijoilta on silti oikeutettua odottaa, että he tuntevat aihealueensa kannalta keskeistä keskustelua ja sen tärkeimpiä uusia näkökulmia ja ottavat ne jotenkin huomioon. Tässä mielessä kysymys postkoloniaalisten näkökulmien havaittavuudesta Kulttuurien kohtaaminen -kurssin oppikirjoissa ei ole epäreilu.

Kulttuurien kohtaaminen -kurssin oppikirjoissa on tavallista, että ne antavat verraten homogeenisen kuvan kulttuur(e)ista ja että niissä ei ole juuri analyysejä kulttuurien koostamistilanteissa tapahtuvista tulkintaprosesseista, siis kohtaamisen symbolisesta tasosta. Kirjat viittaavat joskus kulttuurialueiden sisäiseen heterogeenisuuteen, kuten lukujen otsikoissa “Intian kulttuurit” ja “Afrikan kulttuurit” (Aalto ym. 2011, 5–7), mutta silloinkin kulttuurinen moninaisuus näyttäytyy esimerkiksi ajallisesti toisiaan seuraavina kausina (Intian varhaiset kulttuurit, hindulaisuus, Gupta-suvun valtakunta, islam ja suurmogulit, brittien herruus, itsenäinen Intia; Aalto ym. 2011, 74–85) eikä yhteiskuntaa leikkaavina alueellisina tai luokkakohtaisina kulttuurieroina. Oppikirjat mainitsevat kulttuurisina muutoksina useinkin uskontojen leviämisen ja häviämisen, kuten Intian ja Etelä-Amerikan uskontokentän muutokset, ja silloin saatetaan lyhyesti kertoa perinteiden sulautumisesta, kuten meksikolaista kuolleiden päivää koskevassa kuvatekstissä: ”[päivässä] yhdistyvät atsteekkien kuolleiden omaisten kunnioittamisen perinne kristilliseen juhlaan.” (Jokiahon ym. 2011, 163; ks. myös 91–101 ja 157–163). Yksittäiselle kulttuurialueelle annettu niukka palstatila ei kuitenkaan salli kuin hyvin kursorisen asioiden käsittelyn, jossa alueen sisäinen kulttuurinen moninaisuus ja yllä mainitun kaltaiset kulttuuriset lainautumis- ja sulautumisilmiöt eivät tule esiin. Myös lukujen otsikoissa esiintyvät yleistävät käsitteet kuten “kiinalainen ajattelu” (Aalto ym. 2011, 96–107) jäävät itse tekstissä – arvatenkin tilan puutteessa – problema-tisoimatta.

Oletettuja kulttuurisia erityispiirteitä kuvataan oppikirjoissa toisinaan jossain määrin stereotyyppisesti, mikä sekin heijastanee pyrkimystä esittää asiat tiiviisti, jolloin nyanssointiin ja problematisointiin ei ole tilaa. Siten esimerkiksi seuraava sähkösanomatyylinen esitys ”japanilaisesta kulttuurista” antaa konventionaalisen ja yksioikoisen kuvan aiheestaan, vaikka sitä ei voine pitää suoraan virheellisenäkään:

*Japanilaiseen kulttuuriin kuuluu oleellisena osana hierarkioiden säilyttäminen ja kohteliaisuus niin perheen keskuudessa kuin työpaikalla. Nuoremmat ja alemmassa asemassa olevat kunnioittavat vanhempia ja ylemmässä asemassa olevia. Japanilaisten käyttäytyminen on muodollisen ystävällistä. Henkilökohtaisia tunteita ei paljasteta. Keskustelussa pyritään säilyttämään kunnioittava tyyli. (Jokiahon ym. 2011, 145.)*

Samankaltaisesti erään oppikirjan “selviytymisoppaiksi” nimetyissä osuuksissa lukija saa informaatiota siitä, mitkä ovat keskeiset normit ja arvot eri kulttuureissa. Väittämä “Uskonto on keskeisellä sijalla intialaisten elämässä” (Aalto ym. 2011, 87) ei sekään ole sinänsä virheellinen, mutta se tekee “uskonnosta” ja “intialaisista” kaksi tiivistä ja tavallaan läpinäkyvätöntä totaliteettia. Samantyyppisiä suoraviivaisia toteamuksia ja kuvauksia on kirjoissa paljon (esim. Kohi ym. 2008, 48; Jokiaho & Putus-Hilasvuori 2011, 35, 119; Aalto ym. 2011, 62–63, 118–119). Ne voivat olla pedagogisesti aivan perusteltavissa, sillä opetuksessa joudutaan usein turvautumaan yksinkertaistuksiin, mutta ne uusintavat helposti stereotyyppisiä kuvia kulttuurisista eroista ja oletetuista tyyppillisistä toisten kulttuurien piirteistä. Se ei ole omiaan edistämään opiskelijoiden refleksiivisyyttä kulttuurien ja kulttuuri-identiteettien tarkastelussa.

Oppikirjat mainitsevat yleensä lyhyesti monikulttuurisuuden käsitteen. Niiden viesti monikulttuurisuudesta on, että kulttuurien välillä on entistä enemmän ja ehkä uudenlaista vuorovaikutusta (mm. Aalto ym. 2011, 10). Käsitys kulttuurisesti homogeenisista yhteiskunnista siis tavallaan kyseenalaistetaan. Kulttuurin ja kulttuuri-identiteetin käsitteitä ei silti problematisoida. Eräessä kirjassa todetaan esimerkiksi: “Maailmanlaajuisen vuorovaikutuksen takia kulttuurit eivät enää ole hajallaan kukin omalla maailman kolkallaan [...] Monikulttuurisuuden käsite viittaa siihen, että yhteiskunnat koostuvat kulttuureiltaan erilaisista kansalaisryhmistä.” (Ahtiainen ym. 1999, 13.) Kulttuurit näyttävät jätettyinä jälleen ennen kaikkea alueellisina, kansallisina tai etnisinä kokonaisuuksina, jotka globaalin vuorovaikutuksen myötä ovat viime aikoina menettäneet tasa-aineisuuttaan ja ikään kuin alkaneet muistuttaa salaattisekoitusta aidosti erilaisine ainesosineen. Olisi tärkeää tuoda tuon tulkinnan rinnalle näkökulma, että kulttuuriset erottelut ovat historiallisesti rakentuvia ja niitä käytetään eri tarkoituksin. Kulttuuristen erottelujen julkisen käytön yhteiskunnallisia seurauksia olisi syytä myös pohtia. Katseen rajaaminen kulttuurien joihinkin oletettuihin erityispiirteisiin jähmettää helposti kuvan kulttuureista näennäisen luonnolliseksi ja epäpoliittiseksi.

Oppikirjoissa kulttuurien kohtaamiset ovat lähinnä valtioiden ja muiden poliittisten toimijoiden välisiä suhteita, ja huomion keskipisteenä ovat kohtaamisten poliittiset, väestölliset ja sosiaaliset seuraukset. Erään kirjan luvuissa “Kiina kohtaa lännen” ja “Kulttuurit kohtaavat – intianikulttuurit tuhoutuvat” (Kohi ym. 2008, 52, 142) on tarkasteltu kohtaamisten edellä mainittuja seurauksia makrotasoisesti, kohtaamisten symbolisia merkityksiä aikalaisille käsitellään sen sijaan niukasti. Tämä pätee myös moniin muihin kirjoihin. Kohtaamistilanteisiin liittyvät merkityksenantoprosessit ja eri toimijoiden tulkinnat kulttuurisista eroista olisivat tärkeä ja kiinnostava ja myös oppilaiden kulttuurienvälisen kompetenssin kehitykselle keskeinen asia. Kirjoissa on aineksia kulttuurien kohtaamisten symbolisen tason käsittelyyn. Esimerkiksi eräessä kirjassa on kuva krikettiä pelaavista intialaislapsista ja teksti “Siirtomaa-aika vaikutti myös intialaisten vapaa-ajan harrastuksiin. Intia ja Pakistan ovat maailman johtavia krikettimaita.” (Kohi ym. 2008, 75.) Kuvan ja tekstin kokonaisuus tuntuisi kutsuvan oppilaan erittelemään, mitä symbolisia merkityksiä tietyn kulttuuri-ilman – kriketin – omaksumisessa ja säilyttämisessä on ollut. Kutsua ei kuitenkaan tule, ja kuva saattaa helposti jäädä illustraatioksi. Kirja siis käsittelee kulttuurien kohtaamisten seurauksia mutta ei itse kohtaamista. Huomion kohteena ei ole se, miten ihmiset ovat tulkinneet kokemuksiaan kohtaamistilanteessa, vaan mitä poliittisia, sosiaalisia ja taloudellisia makrotasoisia seurauksia kohtaamisella on ollut. Yleisesti ottaen oppikirjojen tekstit ovat suhteellisen konventionaalista kronologista selostusta Euroopan ulkopuolisten alueiden poliittis-sosiaalisesta kehityksestä ja kontakteista eurooppalaisiin. Tämä on ehkä ymmärret-



tävä valinta historian oppiaineen perinteiden kannalta, mutta se jättää käyttämättä mahdollisuuden suunnata oppilaiden huomio kulttuuristen erottelujen ja kulttuuri-identiteettien rakentumiseen sekä erottelujen merkitykseen ja käyttöön.

Lukion opetussuunnitelman perusteissa 2003 Kulttuurien kohtaaminen -kurssille ei ehdoteta antropologisia eikä sosiologisia käsitteitä, joilla analysoida, miten ihmiset ovat toimineet erilaisten symbolisten järjestelmien kohdatessa. Kurssin tavoitteen ja sisällön kuvauksessa ei siis ole esimerkiksi käsitteitä kuten assimilaatio, segregatio tai integraatio, jotka ovat usein keskeisiä kulttuurisen vuorovaikutuksen analyysissä. Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994 olivat tässä lähempänä antropologista ja kulttuurintutkimuksellista näkökulmaa, vaikka niissä puhuttiinkin essentialisoivalta kuulostavalla tavalla kulttuurien “olemuksesta”. Perusteissa ohjeistettiin: “Jonkin Euroopan ulkopuolisen korkeakulttuurin kehitystä ja nykyistä olemusta voidaan tarkastella sekä kulttuurien yhteentörmäyksen tai mukautumisen ja yhdentymisen että kulttuurin nykyisen vaikutuksen kannalta” (LOPS 1994, 99). Lainauksessa tarjotaan opettajille käsitteellisiä välineitä, joilla lähestyä kulttuurisen muutoksen prosesseja sekä niiden tulkintoja. Samanlaisia välineitä ei ole vuoden 2003 lukion opetussuunnitelmien perusteissa, kuten edellä nähtiin.

Lukion historian opetussuunnitelman rakenteen uudistuttua 1990-luvun puolivälissä eräänlainen mahdollisuuksien ikkuna antropologian tyyppisiin näkökulmiin kulttuurien vuorovaikutuksen opiskelussa oli ainakin raollaan, mutta se sulkeutui, kun oppikirjat vähitellen sementoivat Kulttuurien kohtaaminen -kurssiin perinteisen kronologisen ja poliittis-sosiaalishistoriallisen rakenteen. Oppikirjojen johdannot ja sanasto-osiot kyllä esittelevät käsitteet kuten etnosentrismi, assimilaatio ja orientalismi, ja kirjoissa on joskus myös lyhyt selostus antropologiasta. Yllä mainitut käsitteet eivät kuitenkaan tule näkyviin kirjojen perusjäsennyksessä, joka on kronologinen, ei temaattinen. Kirjoissa on harjoitustehtäviä, joissa tulee analysoida historiallisissa dokumenteissa välittyviä maailmankuvia ja arvoja, mutta niitäkin on melko vähän. Näkökulmia, joissa pureuduttaisiin tulkintojen ja merkitysten antamisen prosessiin kulttuurien kohtaamistilanteissa, avataan oppikirjoissa verraten niukasti, vaikka opetussuunnitelman perusteissa juuri tällaiset näkökulmat näyttäisivät olevan tavoiteltavia.

Kulttuurien kohtaaminen -kurssin oppikirjat ovat kattavia sekä maantieteellisesti että ajallisesti, käsittelevähän ne useita kulttuurialueita ja niiden aikaperspektiivi ulottuu esihistoriasta nykyhetkeen. Niissä on kuitenkin niukasti pohdintaa siitä, miten ihmiset ovat tehneet tulkintoja kohtaamistilanteissa kulttuurijärjestelmien välillä. Esimerkiksi nationalistisen ajattelun historiassa on nähtävissä kulttuuristen tulkintojen törmäyksiä, ja sulautumisia niin eurooppalaisten ja ei-eurooppalaisten välillä kuin eurooppalaisen porvariston ja työväestön välillä, mutta oppikirjoissa nationalismi käsitellään poliittis-yhteiskunnallisena liikkeenä eikä niinkään kulttuurisena tulkintajärjestelmänä. Silloin vaikkapa intialaisissa ja afrikkalaisissa nationalismin muodoissa ilmenevät kulttuurien kohtaamisen jäljet ja kerrostumat, ja ennen kaikkea niitä selittävät neuvotteluprosessit historiallisten toimijoiden tasolla, jäävät huomiotta. Juuri ne olisivat kuitenkin arvokas tarkastelun kohde yritettäessä ymmärtää kulttuurien muutosta ja kulttuuristen erottelujen rakentumista, muuttumista ja vakiintumista.

Euroopan ulkopuolisia yhteiskuntia käsitellään muissakin historian kursseissa kuin Kulttuurien kohtaaminen. Niissä näkökulmana ovat globaali taloudellis-sosiaalinen ja demografinen kehitys, länsieurooppalaisen kulttuurin muotoutuminen sekä kansainvälinen poliittinen järjestelmä. Euroopan ulkopuoliset yhteiskunnat ovat niissä lähinnä kolonisaation kohteita ja länsimaiden poliittis-sotilaallisia vastustajia. Eräät tutkijat ovat katsoneet,

että nuo representaatiot tuottavat helposti erottelun “me–he”, jossa osapuolina ovat länsimaisen sivilisaation edustajat – myös oppikirjan lukija – ja “toiset” (Kurkela 2012; Mikander 2012). Periaatteessa kansainvälinen järjestelmä olisi jäsennettävissä myös siten, että länsimaalaiset toimijat eivät ole pääosassa, mutta kurssien sisältökuvaukset lukion opetussuunnitelmien perusteissa käytännössä estävät tämän. Sama koskee kahta muutakin pakollista historian kurssia, joten kurssi Kulttuurien kohtaaminen antaa luultavasti parhaimmat mahdollisuudet siihen, että Euroopan ulkopuolisten yhteiskuntien jäsenet esiintyisivät historiallisen kertomuksen keskeisinä subjekteina. Ongelmana kurssissa kuitenkin on, että siinä ei oikein fokusoida sellaiseen kulttuuristen merkityksenantojen ja tulkintojen prosessien analyysiin, joka olisi tärkeä valmius juuri kulttuuristen erottelujen syntyminen ja käytön ymmärtämisessä.

Nämä Kulttuurien kohtaaminen -kurssin piirteet eivät ole vain akateeminen ongelma, vaan niillä on merkitystä myös, kun laaditaan koetehtäviä ylioppilastutkintoa varten.

### **Kurssi Kulttuurien kohtaaminen ylioppilastutkinnon historian kokeessa**

Vuodesta 2006 ylioppilastutkinnossa on ollut mahdollista suorittaa erillinen historian koe. Aiemmin oli vain yksi reaaliaineiden koe, ja kokelaat saattoivat valita vapaasti, minkä aineiden tehtäviin he vastasivat. Vuosina 1997–2005 reaalikokeen historian ja yhteiskuntaopin osion tehtävistä kaksi kohdentui Euroopan ulkopuolisten alueiden historiaa käsittelevään kurssiin. Vuodesta 2006 kokeessa on ollut yksi tehtävä, joka kohdentuu suoraan kurssiin Kulttuurien kohtaaminen. Vuosina 2006–2008 kurssista tosin oli myös ylimääräinen vaihtoehtotehtävä siksi, että koetehtävät kohdennettiin historian kursseihin hiukan eri tavalla vuodesta 2006 alkaen, eikä kokelaiden haluttu joutuvan keskenään eriarvoiseen asemaan sen vuoksi, että kaikki eivät kenties olleet voineet varautua muutokseen samalla tavoin etukäteen.

Lain mukaan ylioppilastutkinnossa selvitetään, miten kokelas on omaksunut lukion opetussuunnitelman perusteissa mainitut tiedot ja taidot. Perusteet kuvaavat historian opetuksen tavoitteet ja sisällön niin yleisellä tasolla, että historian koetehtävät laativa työryhmä on melko vapaa tulkitsemaan, millaisia tehtävät voivat olla. Työryhmän ei tarvitse ottaa huomioon oppikirjojen sisältöä, mutta se pyrkii laatimaan tehtävät siten, että ne eivät jyrkästi poikkeaisi kirjojen sisältämästä opetussuunnitelman perusteiden tulkinnasta. Kurssin Kulttuurien kohtaaminen sisältö voi olla eri kouluissa erilainen ja painottua eri kulttuurialueisiin. Olen toiminut vuodesta 2000 tehtäväryhmän jäsenenä, ja käsitykseni mukaan ryhmä on pitänyt tärkeänä, että kurssiin kohdentuva tehtävä on laadittu niin, että se voidaan kytkeä useiden Euroopan ulkopuolisten kulttuurialueiden historiaan. Ryhmällä on kuitenkin ollut hiukan vaikeuksia laatia kurssista koetehtäviä siksi, että kurssin kuvaus opetussuunnitelman perusteissa ei oikeastaan sisällä sellaisia analyttisiä käsitteitä, jotka liittyvät kulttuurien kohtaamisen dynamiikkaan siten kuin juuri vaikkapa käsite assimilaatio tai integraatio.

Ylioppilastutkinnon kokeet ovat ”isojen panosten kokeita” (*high stakes test*) eli niiden tuloksilla on oppilaille suuri merkitys. Niillä on helposti korkea *backwash*-efekti (Au 2007) siten, että kokeen sisältö vaikuttaa siihen, millä tavoin oppilaat valmistautuvat tuleviin kokeisiin. Efekti vaikuttaa opettajiinkin silloin, kun kyseessä on koe, joka on laadittu muualla: opettajat muuttavat opetustaan kokeen suuntaan. *Backwash*-efektin hyvin tiedostaen historian ylioppilaskokeet laativa työryhmä on halunnut tehtävillään lähettää kouluille aika ajoin viestin, että myös antropologian ja kulttuurintutkimuksen näkökulmat ovat mahdollisia Kulttuurien kohtaaminen -kurssissa. Useimmiten ryhmä on kuitenkin arvioinut, että

poliittis-historialliseen kehitykseen fokusoivat perinteiset kysymyksenasettelut ovat lähempänä kouluopetuksen todellisuutta ja siten kokelaille tavallaan reiluja. Koetehtävien laatijat ovat siis jonkin verran pyrkineet mukautumaan kouluopetukseen.

Vuosina 1997–2008 historian ylioppilaskokeissa oli siis kaksi ulkoeurooppalaisten yhteiskuntien historiaan kohdentuvaa koetehtävää. Lähes aina yksi tehtävä käsitteli poliittis-yhteiskunnallista kehitystä ja toinen kulttuurien kohtaamisten dynamiikkaa. Jälkimmäisissä tehtävissä tavoitteena oli, että niitä voitaisiin käsitellä minkä tahansa kulttuurialueen kehityksessä ja kokelaat voisivat hyödyntää niissä omaa erityistietämystään joltain alueelta. Näissä tehtävissä oli antropologinen ulottuvuus, jollaiseen 1994 lukion opetus suunnitelman perusteissa oli viitattu. Seuraavat ovat esimerkkejä tästä (sulkeissa tutkintokerta ja koetehtävän numero):

*Tarkastele perinteisen arvomaailman ja länsimaisten vaikutteiden kohtaamista jonkin Aasian tai Afrikan maan kulttuurissa ja elämäntavassa tällä vuosisadalla. (Syksy 1998, 14.)*

*Kehitysyhteistyö on myös kulttuurien kohtaamista. Tarkastele kahden valitsemasi esimerkin valossa, millä tavoin kulttuurierot on kehitysyhteistyöhankkeissa pyritty ottamaan huomioon. Tarkastele myös seurauksia, joita kulttuurierojen sivuuttamisesta on ollut niissä. (Syksy 2001, 9.)*

*Kun maahanmuuttajat asettuvat uuteen kotimaahansa, tapahtuu jokin seuraavista kolmesta prosessista: 1) assimilaatio eli täydellinen sulautuminen valtakulttuuriin, 2) segregatio eli eristäytyminen tai eristäminen valtakulttuurista erilliseksi osakulttuuriksi tai 3) integraatio eli asettuminen osaksi muuta yhteiskuntaa oman kulttuurin silti säilyttäen. Valitse yksi kohdema ja pohdi, miten eri vaihtoehdot ovat siellä toteutuneet. (Kevät 2004, 10.)*

Uusimuotoinen reaalikoe (“ainereali”) on järjestetty vuodesta 2006 alkaen. Vuosina 2006–2013 historian kokeissa on ollut yhteensä 22 tehtävää, jotka ovat kohdentuneet kurssiin Kulttuurien kohtaaminen. Osa kysymyksistä fokusoivat kulttuuri-ilmiöiden kehitykseen, erilaisia kulttuurisia taustoja omaavien väestöryhmien kohtaamiseen sekä kulttuurisia eroja koskeviin väitteisiin ja niiden tulkintaan. Osa kysymyksistä puolestaan fokusoivat Euroopan ulkopuolisten yhteiskuntien poliittis-yhteiskunnalliseen kehitykseen. Näissä kysymyksissä avainsanoja ovat usein olleet kolonialismi tai nationalismi. Eräiden tehtävien fokus on moniulotteinen, mutta perusasetelma on kuitenkin selvä: jos tehtävät jaetaan yllä mainittuihin kahteen ryhmään, jälkimmäinen ryhmä on selvästi isompi. Omassa jaottelussani ensimmäiseen ryhmään sijoittuu kuusi, toiseen kuusitoista koetehtävää<sup>[1]</sup>. Seuraavat esimerkit ovat ensimmäisen ryhmän tehtävistä:

*Käsitteillä kreolisaatio, synkretismi ja hybridikulttuuri viitataan ilmiöön, jossa eri kulttuureista peräisin olevien aineiden yhdistyessä muodostuu esimerkiksi uusia kieliä tai uskonnollisia perinteitä. Tarkastele esimerkin avulla tämän ilmiön eri piirteitä. (Kevät 2013, 8.)*

*Islamilainen maailma nähdään nykyään usein kulttuurisesti yhtenäisenä. Arvioi näkemystä esimerkkien avulla. (Syksy 2006, 8a.)*

[Kaksi sitaattia aikalaisilta 1500- ja 1600-luvuilta.] *a) Miten Cadamoston ja Jannequinin kokemukset paikallisväestön kohtaamisesta poikkeavat toisistaan ja miten arvioit näiden kuvausten luotettavuutta tietolähteenä? b) Millaiset tekijät vaikuttivat siihen, että eurooppalaisten saapumiseen suhtauduttiin eri historiallisissa tilanteissa eri tavoin?* (Syksy 2006, 7.)

Seuraavat ovat puolestaan esimerkkejä jälkimmäisen ryhmä koetehtävistä:

*On esitetty, että globalisaation seurauksena maapallo on muuttunut maailmankyläksi. Pohdi, kuinka osuva väite on.* (Syksy 2012, 8.)

[Kaksi sitaattia aikalaisilta 1900-luvulta.] *a) Miten lainausten näkemykset eurooppalaisten vaikutuksesta eroavat toisistaan? b) Minkälaisia positiivisia ja negatiivisia seurauksia eurooppalaisten harjoittamalla siirtomaavallalla on ollut valitsemallasi Euroopan ulkopuolisella alueella?* (Syksy 2010, 8.)

*Miksi naisten yhteiskunnallisen aseman parantaminen on osoittautunut erityisen hyväksi keinoksi kohentaa kehitysmaiden oloja?* (Syksy 2009, 8.)

*Selosta, millaisia muotoja kansallisuusaate on saanut ja millaisia vaikutuksia sillä on ollut valitsemallasi Euroopan ulkopuolisella alueella 1800- ja 1900-luvuilla?* (Kevät 2009, 8.)

Erilaisten kulttuurien kohtaamistilanteiden ja kulttuurisia eroja koskevien väitteiden tulkittehtävät ovat siis olleet uusimuotoisen reaalikokeen aikakaudella 2006–2013 harvalukuisempia kuin tehtävät, jotka käsittelevät poliittis-yhteiskunnallista historiaa. Vanhan ”yleisreaalikokeen” loppukaudella 1997–2005 ne olivat sen sijaan tavallisia: kulttuurien kohtaamisen dynamiikkaa koskeva tehtävä oli lähes joka tehtäväsarjassa yhtenä niistä kahdesta tehtävästä, jotka kohdentuivat Euroopan ulkopuolisten maiden historiaan. Kouluille harjoitusmateriaaliksi tehtyyn historian mallikokeeseen vuonna 2005 sisältyi siihenkin tehtävä, jossa tuli analysoida kulttuurien kohtaamistilanteisiin liittyviä historiallisia dokumentteja. Miksi tällaiset antropologiaa tai kulttuuritutkimusta lähenevät tehtävät ovat suhteellisesti harvinaistuneet ”ainerealin” aikakaudella? Osin selitys lienee, että kurssiin suoraan kohdentuvien tehtävien määrä laski uusimuotoisessa reaalikokeessa yhteen. Koska tuon yhden koetehtävän teemoja on syytä varioida tutkintokerrasta toiseen, antropologistyyppisiä tehtävänasetteluja ei ole ollut enää tilaisuus rakentaa yhtä usein kuin ennen.

Opettajat eivät oman kokemukseni mukaan pitäneet kulttuurien kohtaamistilanteiden tulkitsemista koskevia tehtäviä huonoina (olin 2000-luvulla usein mukana opettajien kokouksissa, joissa tehtäväryhmä sai palautetta kokeesta), mutta kritiikkiä tuli siitä, että tehtävissä toistui kovin usein sama teema – eurosentrisen ajattelun analyysi – ja sama formaatti – kaksi historiallista lähdettä, joiden eroja tuli tarkastella ja selittää. Tällaiset tehtävät vähenivätkin uusimuotoisen reaalikokeen käynnistysvaiheen jälkeen. Sekä kevään että syksyn 2013 historian kokeissa kurssiin kohdentuva tehtävä liittyi jälleen kulttuurien kohtaamistilanteisiin (katso esimerkki edellä). Hankaluutena tehtävänlaatijoiden kannalta on kuitenkin edelleen, että opetussuunnitelman perusteet eivät tarjoa antropologista tai kulttuuritutkimuksen käsitteistöä, jonka varassa voisi varioida monipuolisesti kulttuurien kohtaamistilanteita koskevia tehtävänasetteluja.

Koetehtävien laatijoilla ei tässä tilanteessa ole ollut juuri muuta mahdollisuutta kuin kohdentaa koetehtävät ulkoeurooppalaisten yhteiskuntien poliittis-yhteiskunnalliseen kehitykseen. Se on opetussuunnitelman perusteiden kannalta oikeutettu ratkaisu, ja se vastaa oppikirjojenkin näkökulmia ja painotuksia. Vaikeutena on kuitenkin ollut, että koska tehtävien tulisi olla käsiteltävissä eri kulttuurialueiden kannalta (kokelaat ovat voineet opiskella eri kouluissa eri alueita), tehtävät tulisi fokusoida johonkin monilla eri kulttuurialueilla esiintyneeseen poliittis-yhteiskunnalliseen ilmiöön, ja sellaisia on lukion historian opetuksessa tarjolla melko niukasti – niitä ovat lähinnä kolonialismi, imperialismi ja nationalismi. Taloudesta, väestökehityksestä sekä yhteiskunnallisesta tasa-arvosta voidaan myös laatia kurssille luontevia koetehtäviä. On kuitenkin vaikea varioida näihin teemoihin liittyviä kysymyksenasetteluja, joten koetehtävät kulkevat usein samaa latua ja seuraavat historian opetuksen vakiintuneita painotuksia poliittis-yhteiskunnallisiin teemoihin. Kulttuurien kohtaamisen dynamiikka on niissä harvoin tarkastelun varsinaisena kohteena.

Kokelaiden vastauksia Kulttuurien kohtaaminen -kurssin ylioppilaskoetehtäviin olisi kiinnostavaa tutkia sen kannalta, millä tavoin kokelaat ovat käsitelleet nimenomaan kulttuurieroja ja niiden rakentumista koskevia kysymyksiä. Näissä on usein kyseessä historiallisissa lähteissä esiintyvien kulttuuristen kategorisointien tulkinta ja vertailu. Ilona Herlin (2011) analysoi pro gradu -työssään historian ylioppilaskoevastauksissa esiintyneitä Euroopan ja islamin representaatioita. Nuo koevastaukset tosin liittyivät tehtäviin, joissa ei käsitelty kulttuurien kohtaamisia tai kulttuurierojen tulkintaa vaan poliittis-yhteiskunnallisia kehitysilmioitä, kuten juuri nationalismia ja eurooppalaista kolonialismia ja sen purkautumista. Herlinin työn kaltainen tutkimus olisi arvokas toteuttaa myös kulttuurien kohtaamista ja muuntumista sekä kulttuuristen erojen tulkintaa koskevien koetehtävien vastauksista. Se antaisi ainakin joitain viitteitä siitä, missä määrin koetehtävien laatijoiden odotukset kokelaiden valmiuksista tarkastella kulttuuristen erotteluiden sekä kulttuurin käsitteen historiallista rakentuneisuutta ovat olleet ylipäänsä realistisia.

## **Näkymä tulevaisuuteen**

Lukion opetussuunnitelman perusteiden 2003 oppimistavoitteet kurssille Kulttuurien kohtaaminen vaikuttavat aluksi siltä, että kurssilla avattaisiin näkökulmia muun muassa kulttuureiden kohtaamistilanteiden dynamiikkaan. Tarkemmin katsottaessa huomataan, että sisältöjen kuvauksessa ei kuitenkaan tarjota käsitteitä, jotka tukisivat kulttuurien kohtaamistilanteisiin liittyvien merkitysten ja tulkintojen analyttistä tarkastelua. Sen vuoksi kurssista tulee helposti aika tavanomainen poliittis-historiallinen kronologinen kertomus Euroopan ulkopuolisten yhteiskuntien kehityksestä, varsinkin poliittisista konflikteista eurooppalaisten kanssa. Lukion opetussuunnitelmien perusteissa 1994 oli raotettu ovea sille, että kurssin näkökulmiksi tulisivat antropologiset kulttuurista muutosta ja interaktiota jäsentävät käsitteet, kuten mukautuminen ja yhdentyminen. Se reitti kuitenkin sulkeutui vähitellen, kun oppikirjat sementoivat kurssin rakenteen ja sisällön 1990-luvun loppua kohti ja kun lukion opetussuunnitelman perusteet 2003 sinetöivät ne myös normitasolla. Ylioppilastutkinnon historian kokeen tehtävät kurssista ovat käsitelleet useimmiten perinteisen poliittis-yhteiskunnallisen kehityksen teemoja.

Vuosina 1997–2005 kurssin tehtävissä oli antropologisia tehtävänasetteluja useammin kuin uusimuotoisen reaalikokeen aikana vuodesta 2006 lähtien. Tehtävien laatijana olen itse osasyllinen kehitykseen, jonka syitä olen hahmotellut. Ylioppilastutkinnon kokeiden tehtävät ovat kouluille viesti siitä, mitä taitoja ja tietoja opetuksessa olisi tärkeää pyrkiä

edistämään. Historian kokeen potentiaalia rohkaista (tai painostaa) opettajia ja opiskelijoita harjoittelemaan kulttuurien kohtaamistilanteisiin liittyneiden merkitysten analyysiä ei ole käytetty sittenkään kovin paljon. Vaikeus on siinä, että kokeen kouluille antaman viestin ei kannata olla kovin etäällä siitä, mitä opettajat pystyvät opettamaan ja mihin oppikirjat antavat tukea. Tehtävien laatijoiden dilemma on, kuinka paljon tehdä sellaisia avauksia, jotka ovat opetussuunnitelman perusteiden kanssa sinänsä linjassa, mutta joiden voi olettaa saapuvan oppikirjoihin ja opetukseen vain hitaasti.

Alussa viitattiin Maria Johanssonin (2011) hahmotelmaan siitä, mitä interkulttuurinen historian opetus on ollut ja millaista sen tulisi olla. Kulttuurien kohtaaminen -kurssi on tähän kehukseen sijoitettuna edustanut todennäköisesti sellaista historian opetusta, joka tarjoaa ”lisäperspektiivejä”, sekä länsimaista historian perusnarratiivia täydentäviä kertomuksia, mutta joka ei problematisoi eikä aseta kyseenalaiseksi tuota perusnarratiivia. Se ei kutsu pohtimaan kulttuuristen erottelujen rakentumista, niiden käyttöä tai niiden vaikutuksia. Tavoiteltavaa on, että Kulttuurien kohtaaminen -kurssi rohkaisisi oppilaita erittelemään näitä kysymyksiä, muun muassa sitä, miten ”meidän” ja ”muiden” kulttuureita koskevia representaatioita rakennetaan ja käytetään ja miten niihin liittyvät historian kertomukset kannattelevat myös erilaisia valtasuhteita. Tämä vastaisi modernin kulttuurienvälisen kasvatuksen tavoitteita (ks. Riitaoja 2013).

Yllä sanottu merkitsisi käytännössä sitä, että historian opettajien olisi syytä opiskella uusia, ehkä lähinnä antropologian ja kulttuurintutkimuksen näkökulmia, teorioita ja käsitteitä voidakseen viedä opetustaan edellä mainittujen tavoitteiden suuntaan. Se on paljon vaadittu, sillä historian opettajat ovat yleensä myös yhteiskuntaopin opettajia ja he ovat siten joutuneet tavallisesti suorittamaan historian ja kasvatustieteen opintojen lisäksi valtiopöytäopin, sosiologian, taloustieteen ja juridiikan opintoja. Työnjako yhtäältä historiaan ja toisaalta yhteiskuntaoppiin keskittyvien opettajien kesken voi kuitenkin tulevaisuudessa kehittyä siten, että osa opettajista paneutuu uudelleenlaisiin, esimerkiksi juuri antropologisiin tai kulttuurintutkimuksellisiin näkökulmiin.

Olennaista on myös, että sikäli kun tulevissa lukion opetussuunnitelman perusteissa edelleenkin on kurssi Kulttuurien kohtaaminen, sen sisältökuvaus laaditaan sellaisten käsitteiden varaan, jotka tarjoavat opettajille ja oppikirjojen tekijöille välineitä ottaa kulttuuria sekä kulttuurisia muutoksia ja erotteluja koskevat prosessit analysoitaviksi entistä terävämmiin. Uskoakseni se merkitsisi sitä, että sisältö rakentuisi käytännössä enemmän jonkin temaattisen, kuin kronologisen jäsennyksen mukaiseksi. Kulttuurien kohtaaminen on ajassa tapahtuva prosessi, mutta kronologisen jäsentämisperiaatteen käyttö kurssilla ei ole ongelmaton: kronologisen historian opetuksen sisältörakenteen vaara on, että se kapeuttaa helposti katseen kausaaliteettien tarkasteluun kulttuuristen erottelujen merkitysten ja käytön analyysin kustannuksella (ks. Löfström & Hakkari 2003). Arja Virta on esittänyt, että historian opetussuunnitelmiin olisi syytä rakentaa sisältöjä, joissa tarkastellaan erillisten kulttuurien sijasta maailman verkottuneisuutta ottamalla fokukseseen globaaleja yhteisiä aiheita (Virta 2008, 167–168). Kulttuuristen erottelujen ja kulttuurin muuntumisprosessien analysoimisen painottaminen historian opetuksessa olisi sovitettavissa hyvin yhteen sen ehdotuksen kanssa.

Kiitän Sirkka Ahosta, Anna-Leena Riitaojaa, Arja Virtaa ja nimettömiä arvioitsijoita tekstin aiempien versioiden kommentoinnista.

## **Viitteet**

[1] Ensimmäiseen kategoriaan kuuluvat tehtävät Kevät 2006, 7 / Syksy 2006, 7 / Syksy 2006, 8a / Kevät 2008, 7 / Syksy 2011, 8 / Kevät 2013, 8 / Syksy 2013, 8. Toiseen kategoriaan kuuluvat tehtävät Kevät 2006, 8a / Kevät 2007, 7 / Kevät 2007, 8A / Syksy 2007, 7 / Syksy 2007, 8a / Kevät 2008, 8a / Syksy 2008, 7a / Syksy 2008, 8 / Kevät 2009, 8 / Syksy 2009, 8 / Kevät 2010, 8 / Syksy 2010, 8 / Kevät 2011, 7 / Kevät 2012, 8 / Syksy 2012, 8.

*a) Vertaile sitaattien näkemyksiä läntisen maailman ja islamilaisen kulttuurin suhteista. b) Pohdi, millaisia kohtaamistilanteita eurooppalaisen ja islamilaisen kulttuurin välillä on ollut Välimeren alueella 600-luvulta 1800-luvun alkuun asti. (Syksy 2012, 4.)*

## **Lähteet**

Aalto, Jari, Aromaa, Vuokko, Heininen, Simo, Karttunen, Klaus, Laitinen, Kauko, Perheentupa, Johanna, Perho, Irmeli, Saikku, Mikko & Sihvola, Juha 2011. Kaikkien aikojen historia 6. Kulttuurien kohtaaminen. Helsinki: Edita.

Ahtiainen, Marketta, Aromaa, Vuokko, Heininen, Simo, Kauppinen, Sirkku, Perheentupa, Johanna, Perho, Irmeli, Saikku, Mikko & Sihvola, Juha 1999. Maailmankulttuurien aikakirja. Helsinki: Edita.

Jokiahho, Mika & Salo, Pekka 2004. Argos. Kulttuurit kohtaavat. Helsinki: WSOY.

Jokiahho, Mika & Putus-Hilasvuori, Titta 2011. Linkki 6. Kulttuurien kohtaaminen. Helsinki: WSOYpro.

Kohi, Antti, Palo, Hannele, Päivärinta, Kimmo & Vihervä, Vesa 2008. Forum Kulttuurien kohtaaminen. Helsinki: Otava.

LOPS 1994 = Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.

LOPS 2003 = Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Helsinki: Opetushallitus.

POPS 2004 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.

West, Pirjo, Nousiainen, Reino & Kivistö, Jari 1996. Kronos 6. Kulttuurit kohtaavat. Helsinki: Kirjayhtymä.

## **Kirjallisuus**

Andreotti, Vanessa 2007. An ethical engagement with the other: Spivak's ideas on education. *Critical Literacy* 1 (1), 69–79.

Andreotti, Vanessa 2011. (Towards) decoloniality and diversity in global citizenship education. *Globalisation, Societies and Education* 9 (3–4), 381–397.

Au, Wayne 2007. High-stakes testing and curricular control: a qualitative metasynthesis. *Educational Researcher* 36 (5), 258–267.

Banks, James 2010. Approaches to multicultural curriculum reform. Teoksessa James Banks & Cherry McGee Banks (toim.), *Multicultural education: Issues and perspectives*, 7. painos. Hoboken: Wiley, 233–256.

Bhabha, Homi 1995. *The location of culture*. London: Routledge.

Chakrabarty, Dipesh 1990. *Provincializing Europe: Postcolonial thought and historical difference*. Princeton: Princeton University Press.

- Challand, Benoit 2009. European identity and external others in history textbooks (1950–2005). *Journal of Educational Media, Memory, and Society* 1 (2), 60–96.
- Clifford, James & Marcus, George (toim.) 1986. *Writing culture: The poetics and the politics of ethnography*. Berkeley: University of California Press.
- Herlin, Ilona 2011. A shared European history? Perceptions of imperialism and Islam in Matriculation Examination essays and history textbooks. *Julkaisematon pro gradu -tutkielma, Eurooppa-tutkimus/poliittinen historia, Helsingin yliopisto*.
- Johansson, Maria 2011. *Historieundervisning och interkulturell kompetens. Teoksessa Löden, Hans (toim.), Forskning av och för lärare. 14 ämnesdidaktiska studier i historia och samhällskunskap*. Karlstad: Karlstad universitet, 115–130.
- Kurkela, Nina 2012. Eurooppalaista identiteettiä rakentamassa. Lukion historian opetuksen luoma kuva Suomesta osana Eurooppaa 1980-luvulta 2000-luvulle. *Julkaisematon Suomen historian pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto*.
- Löfström, Jan & Hakkari, Johanna 2003. Kohti antropologista historiandidaktiikkaa. *Historiallinen Aikakauskirja* 101 (2), 318–326.
- Marcus, George & Fischer, Michael 1999. *Anthropology as cultural critique: An experimental moment in the human sciences*. Toinen painos. Chicago: University of Chicago Press.
- Massey, Doreen & Jess, Pat (toim.) 1995. *A place in the world? Places, cultures and globalization*. London: Open University Press.
- Mikander, Pia 2012. Othering and the construction of the West. The description of two historical events in Finnish school textbooks. *Critical Literacy* 6 (1), 31–45.
- Nordgren, Kenneth & Johansson, Maria 2014. Intercultural history learning: a conceptual framework. *Journal of Curriculum Studies* [www-lähde] <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220272.2014.956795?journalCode=tcus20#.VHTXeousVqU>> (Luettu 25.11.2014).
- Riitaoja, Anna-Leena 2013. Toiseuksien rakentuminen koulussa. Tutkimus opetus suunnitelmista ja kahden helsinkiläisen alakoulun arjesta. *Julkaisematon kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto, Opettajankoulutuslaitos*.
- Sahi, Sinikka 2000. Me ja muut. *Kleio* 4/2000, 22–26.
- Said, Edward 1994. *Culture and imperialism*. London: Vintage.
- Sivonen, T. 1996. Kulttuurit kohtaavat -kurssin anatomiaa. *Kleio* 3/1996, 21–23.
- Virta, Arja 1998. *Pedagogiikkaa ja etujen vartiointia. Historian ja yhteiskuntaopin opettajien liitto HYOL r.y. 1948–1998*. Helsinki: HYOL.
- Virta, Arja 2008. Kenen historiaa monikulttuurisessa koulussa? *Kasvatusalan tutkimuksia* 39. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Virta, Arja 2013. Perspectives on “other cultures“ in Finnish history curricula, 1970–2004. *International Society for History Didactics Yearbook*, 34, 11–25.
- West, Pirjo 2001. Miten näemme ja kohtaamme vieraan kulttuurin (The West and the Rest). *Kleio*, 4/2000, 27–33.

*PhD Jan Löfström on Jyväskylän yliopiston historiallisen antropologian dosentti ja toimii historian ja yhteiskunnallisten aineiden didaktiikan yliopistonlehtorina Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksella.*