

Historiapoliitikkaa koulun opetussuunnitelman avulla

JUKKA RANTALA

ABSTRACT
Memory politics in
history teaching

The national history narratives conveyed by history teaching have been quite homogenous. During the last decades, however, they have become more polyphonic in many countries. However, not everyone has agreed about the direction of the development, which has led to the so-called History Wars in multiple places. This article examines how governments have used history teaching either for strengthening the national identity or widening the collective memory. It explains how the goals of history teaching in Finland have been redefined. This article also considers the need for a more inclusive history narrative in Finnish history teaching.

Johdanto

Valtiot ovat rakentaneet kansakunnille kollektiivisia samaistumiskohteita kansallisten merkkipäivien, muistomerkkien ja historianopetuksen avulla. Historian käyttämistä tietyn tarkoituksen saavuttamiseen, kuten kansallisen identiteetin vahvistamiseen, kutsutaan historiapolitiikaksi (Hentilä 2001; Torsti 2008, 61–71). Se millaisia tarinoita menneisyyskertomukseen sisällytetään tai jätetään pois, liittyy muistin politiikkaan. Muistin politiikka -käsitteellä viitataan siihen, että muistamisessa on aina kyse valinnoista.

Kanadalainen historiandidaktikko Peter Seixas (2000) on erotellut historianopetuksen suuntaukset kollektiiviseen muistiin ja tiedonalalähtöisyyteen perustuvaan sekä postmoderniin lähestymistapaan. Kansallisuusaatteen myötä historiaa alettiin käyttää kansakuntien rakentamisessa. Historioitsijat loivat suuren kansallisen kertomuksen, jota välitettiin kansakunnan tietoisuuteen muun muassa kouluopetuksessa. Tämä kollektiivisen muistin vahvistamiseen pyrkivä historianopetuksen suuntaus oli vallalla 1900-luvun loppupuolelle saakka, jolloin tiedonalalähtöinen historianopetus haastoi sen etenkin monissa angloamerikkalaisissa maissa. Historianopetus

alettiin nähdä kansallista yhtenäisyyttä lujittavan identiteettiaineen sijaan ajattelun taitoja koulivana taitoaineena. Tuoreimmassa, postmodernissa lähestymistavassa puolestaan ei niinkään pyritä koulimaan opiskelijoiden kykyä 'oikean menneisyyden' selvittämiseen kuin erilaisten menneisyyskertomusten ja niiden yhteiskunnallisen käytön ymmärtämiseen. (Elmersjö ym. 2017.)

Suomessa valtion harjoittama historiapolitiikka näkyi etenkin 1900-luvun historianopetuksessa: ensimmäisen tasavallan aikana koulu kasvatti valkoisen Suomen arvoihin, toisen maailmansodan jälkeisessä oppikirjapuhdistuksessa koulukirjoista poistettiin neuvostovastaisuudet ja toisen tasavallan historianopetuksessa itänaapurista puhuttiin varoen. Yhteisiä samaistumiskohteita kansalle luotiin historian myytien avulla (ks. Ahonen 2017). Nämä suomalaisuuden myytit perustuivat aikansa historian tutkimukseen, mutta niitä ylläpidettiin kouluopetuksessa. Määritellään suomalaisen omakuvaa ne ovat pitäneet yhteisöä koossa. 1990-luvun puolivälistä lähtien historianopetusta ohjaavissa opetussuunnitelmissa alettiin korostaa tiedonalalähtöisyyttä. Opetussuunnitelmien muuttuessa 2000-luvulla normiasiakirjoiksi valtiolle

tuli entistä paremmat mahdollisuudet ohjata historianopetusta. (Rantala ja Ahonen 2015.)

Artikkelissa tarkastelen perusopetuksen ja lukio-koulutuksen uusia historian opetussuunnitelmia ja sitä, millaista identiteettikasvatusta ne tukevat. Jotta lukija saisi käsityksen historianopetuksesta käydyistä kamppailuista ja siitä, millaisia vaihtoehtoja opetussuunnitelman laatijoilla on ollut työnsä jäsentämisessä, tarkastelen aluksi kansallisten menneisyyskertomusten asemaa historianopetuksessa. Kytken historianopetuksen päämääristä käytyjä kiistoja historiapolitiikkaan ja koulun rooliin kansallisen identiteetin vahvistajana. Artikkelin loppupuolella käsitteelen historian kouluopetuksen tavoitteiden ja sisältöjen määrittelyä sekä sitä, miten kansallinen menneisyyskertomus näyttäytyy uusissa historian opetussuunnitelmissa. Lopuksi pohdin koulun identiteettikasvatuksen tehtävää ja inklusiivisen kansallisen menneisyyskertomuksen tarvetta nyky-Suomessa.

Kansallinen identiteetti ja kollektiivinen muisti

Ihmisten historiallinen identiteetti rakentuu asioista, jotka ovat tapahtuneet edeltävien sukupolvien edustajille, mutta joiden jatkumoon yksilöt liittävät itsensä. Yksilöllä voi olla monia identiteettejä, mutta valtioiden olemassaolon kannalta on oleellista, että yksilöt kiinnittyvät kansakunnan menneisyyskertomukseen ja identifioituvat näin kansakunnan jäseneksi (ks. Wertsch 2002, 67–72). Kansakunnan yhteinen menneisyyskertomus voidaan nähdä kansakuntaa koossa pitäväksi liimaksi. Sitä vahvistettaessa pyritään korostamaan yhteisöä koossapitävää menneisyyskerrontaa ja unohtamaan kansaa jakavia asioita. Historianopetuksessa tämä on näkynyt niin sanotun parhaan tarinan lähestymistapana, jossa kollektiivista muistia rakennetaan ryhmän vallitsevan identiteetin pohjalta (Seixas 2000).

Ranskalainen sosiologi Maurice Halbwachs (1992) toi kollektiivisen muistin käsitteen tutkimukseen. Sillä tarkoitetaan yhteisön tai ryhmän sosiaalisesti rakentamaa yhteistä käsitystä menneisyydestä. Kollektiivisen muistin käsite on sikäli pulmallinen, että kansakunnan kaltaisen laajan yhteisön voi tulkita jakavan yhteisen menneisyyskäsityksen, mutta kansakunta jakautuu myös eri ryhmiin, joilla ei ole yhteistä muistia. Historioitsija Juha Siltala (2014) on todennut, että kollektiivisella muistamisella tuotetaan

sekä sankarihistoriaa että vaihtoehtoista uhriushistoriaa. Konkreettinen esimerkki tästä Suomessa on sisällissodan perintö, jota historian julkisissa esityksissä käsiteltiin pitkään toisin kuin kansanomaisessa historiassa (Heimo ja Peltonen 2003). Kollektiivinen muisti ei säily itsestään, vaan sitä on ylläpidettävä ja tuotava uusien yleisöjen saataville. Kollektiivisen muistin sisältö ei ole pysyvä, vaan se muuttuu nykyisyyden tarpeiden ja tulevaisuuden odotusten muokatessa tapaa tarkastella menneisyyttä.

Historianopetuksessa välitetyt suomalaisuuden myytit ovat rakentaneet kollektiivisen muistin ohella historiatietoisuutta eli sitä, miten ihmiset selittävät menneisyyden avulla nykyisyyttä ja miten he orientoituvat tulevaisuuteen.¹ Menneisyydestä esiin nostetut asiat rakentavat ihmisten tulevaisuushorisonttia. Selviytyminen sodista on valanut suomalaisiin uskoa pärjäämiseen myös tulevissa koettelemuksissa (Ahonen 1998). Selviytyjäkansan myytin voi siten nähdä kansakunnan voimavarana. Kansakunnan menneisyyskertomus voi kuitenkin kääntyä yhteisöä hajottavaksi voimaksi, mikäli jotkin ryhmät suljetaan sen ulkopuolelle. Siten ei ole yhdentekevää, miten kollektiivista muistia pyritään muokkaamaan.

Poliittinen eliitti pyrkii vaikuttamaan kansakunnan yhteiseen muistiin niin sanotulla virallisella historiakulttuurilla, johon myös historianopetus lukeutuu. Kansakunnan rakentamisen kaudella historianopetus esimerkiksi välitti käsitystä Suomen kehityksestä kohti itsenäistä kansallisvaltiota ja toisen maailmansodan jälkeen sen tilalle nostettiin myytti selviytyjäkansasta (Ahonen 2017). Suomalaisen identiteetti onkin aiemmin rakentunut pitkälti talvisodan kaltaisten poliittisen historian merkkipaalujen varaan (Ahonen 1998, 129–132; Rantala 2012).

Mediayhteiskunnassa virallisen historiakulttuurin vaikutus kollektiiviseen muistiin on kuitenkin heikentynyt. Stuart Hall (1999, 69–70) näkee kehityksen johtavan siihen, että osa ihmisistä vieraantuu suurten kansallisten kertomusten kaltaisista narratiiveista toisten tarrautuessa niihin entistä vahvemmin. Tästä on viitteitä suomalaistenkin keskuudessa (esim. van den Berg 2007, 262). Itsenäisen Suomen juhluuden yhteydessä päivälehtien mielipideosastoilla keskusteltiin siitä, kuinka suomalaisten olisi vihdoin päästävä eroon kollektiiviseen identiteettiimme iskostuneesta selviytyjäkansanarratiivista, joka kiinnittyy sodista selviämiseen, ja nostettava tilalle esimerkiksi hyvinvointivaltion rakentamisen menestystarina. Kollektiivisen muistin uudistuminen ei kuitenkaan

voi tapahtua ylhäältä johdetusti – ei edes koulun opetussuunnitelmia muuttamalla –, sillä se edellyttää, että korvaavien sisältöjen pitää olla laajalti hyväksytympiä kuin korvattavat sisällöt.

Yhtenä viitteenä käynnissä olevasta kollektiivisen muistin muuttumisesta Suomessa voi pitää peruskoulutuksen nousemista sotia merkittävämmäksi historian ilmiöksi suomalaisten historiatietoisuutta mittaavassa kyselyssä (ks. Torsti 2012, 99–101). Vastaavanlaisia tuloksia on saatu sittemmin myös nuorille tehdyissä kyselyissä (Rantala 2015). On myös muita merkkejä, jotka viittaavat kansallisen omakuvan muutokseen. Ehkä tulevaisuudessa suomalaiset tunnistavat itsensä soturikansan sijasta rauhanrakentajakansan jäsenenä; myytti, jota muun muassa historian oppikirjat tänä päivänä välittävät (Ahonen 2017). Onkin syytä tarkastella, miten opetussuunnitelma valtion historiapolitiikan ilmentymänä heijastaa käynnissä olevaa muutosta.

Historian opetussuunnitelmien mukaan historianopetuksella tuetaan oppilaiden identiteetin rakentumista. Yhteinen käsitys identiteettikasvatuksen laadusta kuitenkin puuttuu (ks. Seixas 1993, 244–245). Suomessa historian opetussuunnitelmaratkaisuja on jonkin verran puitu julkisuudessa (esim. Ahonen 2015, alaviite 7). Keskusteluissa historiandiktikot ovat puolustelleet historianopetuksen muuttamista vahvemmin ajattelun taitoja koulivaksi oppiaineeksi ja tarvetta tarkastella asioita monista eri perspektiiveistä. Historianopetuksen merkitys kansallisen identiteetin lujittajana puolestaan on korostunut niiden poliitikkojen puheissa, jotka näkevät globalisaation uhkaavan kansallisvaltion olemassaoloa. Etenkin perussuomalaiset ovat esittäneet paluuta historianopetukseen, jossa korostuu kansallinen historia ja Suomen historia kerrotaan menestystarina (Perussuomalaiset 2011, 8–9.) Suomessa historianopetus ei ole kuitenkaan noussut valtakunnalliseksi keskustelun aiheeksi samalla lailla kuin maailmalla, jossa historianopetuksen päämääristä käydyt kamppailut ovat kehittyneet verbaalisiksi historiasodiksi.

Historianopetuksesta käydyt kamppailut

1900-luvun lopulla monien angloamerikkalaisten maiden historianopetus painotti suurmiehistä ja merkittävistä tapahtumista koostuneen sisältökaanonin sijasta historiallisen ajattelun taitojen opiske-

lua. 2000-luvun taitteessa puhkesi kuitenkin historiasotia, joissa kamppailtiin historianopetuksen päämääristä ja sisällöistä (Clark 2008; Clark 2009; Elmersjö ym. 2017; Granatstein 1998; Grever ja Stuurman 2007; Macintyre ja Clark 2003; Nash ym. 2000; Seixas 1993; Stuurman ja Grever 2007; Symcox 2002; Symcox ja Wilschut 2009; Windschuttle 1994). Historiasotia oli ollut aiemminkin, mutta tällä kertaa jakolinjat muodostuivat suurta kansallista kertomusta ja siten yhtenäistä historiallista identiteettiä ajavien kulttuurikonservatiivien sekä historian tiedonkäsitteilyn valmiuksien opettamista kannattaneiden kulttuuriliberaalien välille.

Kanadan tapaus kuvaa osuvasti, mistä tämänkin päivän historiasodissa on kyse. Vaikka Kanadassa erilaisten vähemmistöjen sisällyttämisellä kansakunnan tarinaan oli vuosikymmenten mittaiset perinteet, historianopetuksen perusteet nousivat kansallisen kiistelyn kohteeksi. Se sai alkunsa historioitsija Jack Granatsteinin (1998) julkaistua teoksensa, jossa hän esitti vallitsevan historiapolitiikan johtavan kansallisen yhtenäisyyden rapautumiseen. Hänen mukaansa koulujen historianopetuksessa olisi pitänyt keskittyä kuvaamaan sitä, miten kanadalaiset ovat ponnistelleet yhteisiin päämääriin sen sijaan, että opetus uppoutui käsittelemään erilaisiin vähemmistöihin liittyviä historiateemoja. Granatstein oli huolissaan kanadalaisen kollektiivisen muistin pirstoutumisesta ja siitä, etteivät kanadalaiset jatkossa enää tuntisi kuuluvansa samaan kansakuntaan.

Samoihin aikoihin monet länsimaiden johtajat huolestuivat kansallisen identiteetin asemasta ja alkoivat vaatia kansallisen painotuksen lisäämistä historianopetukseen. Kamppailussa historianopetuksen tehtävän määrittelystä poliitikot korostivat kollektiivisen muistin vahvistamisen ja historiakasvattajat historiatiedon luonteen opiskelun tärkeyttä (Ahonen 2015; Harris 2013; Harris ja Burn 2016; Stuurman ja Grever 2007, 1–2).

Vaatimus kansallisen identiteetin vahvistamisesta historian avulla on esiintynyt kuluvan vuosikymmenen aikana eri puolilla maailmaa. Yhdysvalloissa joidenkin osavaltioiden historianopetuksesta poistettiin maan intiaanisotien ja orjuuden kaltaisten synkkien jaksojen käsittely ja Venäjällä tuotettiin valtiojohdon määräyksestä kouluille kansallismielinen oppikirja sekä hyväksyttiin laki, jonka perusteella toisen maailmansodan aikaisista tapahtumista loukkaavia tulkintoja tehnyt voidaan tuomita vankeuteen (Law 2014; Létourneau 2017, 231; Mikkonen 2013; Saari-

koski 2014; Taylor ja Macintyre 2017, 626–630). Historian kansallismielinen kaanon elää tällä hetkellä vahvana erityisesti monissa Itä-Euroopan ja itäisen Keski-Euroopan maissa (Ahonen 2016). Kuitenkin myös Alankomaissa, Tanskassa ja Englannissa on palattu kulttuurikonservatiivien vaatimuksista kansallisten tapahtumasisältöjen opettamiseen (Ahonen 2017, 177–182; Grever 2008; Harris ja Burn 2016).

Monoliittisen kansallisen identiteetin vahvistamiseen tähtäävä historianopetus on kohdannut vastarintaa valtioissa, joissa yhtenäisen kansallisen identiteetin määrittely on ollut vaikeaa. Britanniassa on keskusteltu etnisten vähemmistöjen unohtamisesta historianopetuksesta. Myös kansallisten vähemmistöjen, kuten walesilaisten näkymättömyys historianopetuksessa on nostettu esille (esim. Kearney 1994; Visram 1994; Wilkinson 2014). Siinä missä esimerkiksi Ranskassa vähemmistökulttuurit on pyritty sulauttamaan kansalliseen identiteettiin, Britanniassa on yritetty ajatella kansakuntaa uudella tavalla (Grever 2007; Guyver 2006; vrt. Jalava 2017, 112).

On myös kysytty, onko kansallisen historian opettaminen lainkaan mielekäästä (Grever ym. 2011). Hollantilais- ja brittinuorille tehdyssä kyselyssä selvisi, että alle puolet osallistujista näki kansallisen historian tuntemisen kunnan kansalaisuuden edellytyksenä ja etniseen vähemmistöön kuuluvista vain joka kolmas näki yhteisen historian yhdistävän ihmisiä (Harris ja Reynolds 2014, 469; Ribbens 2007). Yhdysvalloissa, Australiassa ja Kanadassa tehdyt historiatietoisuustutkimukset puolestaan osoittavat kansallisen suurkertomuksen jääneen etäiseksi koulunsa käyneelle aikuisväestölle (Clark 2014, 90). On esitetty myös huoli siitä, millainen historiatietoisuus kehittyy vähemmistöjen edustajille, jos vähemmistöt jätetään pois kansakuntien kertomuksista (esim. Harris ja Reynolds 2014). Yksinomaan valtaväestöön keskittyvän historiaopetuksen on havaittu johtavan vähemmistöjen oman menneisyysnarratiivin omaksumiseen koulun ulkopuolella (Epstein 2009; ks. myös Hawkey ja Prior 2011). Valtaväestön historiaan perustuva sisältökaanon ei siten välttämättä edistä kansallisen eheyden säilyttämistä.

Paikoitellen historianopetuksesta vastaavat tahot ovat nähneet kansallisen historian niin kiistanalaiseksi tai hankalaksi, että siitä on luovuttu. Näin tapahtui muun muassa Flanderissa, jossa kansallinen historia on 1990-luvulta lähtien korvautunut eurooppalaisella perspektiivillä. Patrioottisen diskurssin tilalle tuotiin demokratian, ihmisoikeuksien, suvaitse-

vaisuuden ja solidaarisuuden käsittelyä. Taustalla ei ole niinkään Euroopan unioni tai Euroopan neuvosto – jotka ovat olleet rakentamassa yhteistä narratiivia eurooppalaisen identiteetin perustaksi (Sassatelli 2009) – vaan Belgian sisäinen kahtiajako hollanninkieliseen Flanderiin ja ranskankieliseen Valloniaan. Kun liittovaltion historianopetuksen painotuksista ei päästy yksimielisyyteen, Belgian eri osille annettiin päätäntävalta historianopetuksen järjestämisestä. Hollannin-, ranskan- ja saksankieliset yhteisöt pääsivät näin harjoittamaan omaa historiapolitiikkaansa. Kansallisen identiteettikasvatuksen sijasta Flanderissa on siitä lähtien kiinnitetty huomiota erilaisten yksilöllisten ja sosiaalisten identiteettien olemassaoloon. (Van Nieuwenhuyse ja Wils 2015.)

Flanderissa kouluopetus ja yleisemmin historia-kulttuuri unohtavat Belgian kansallisen historian (Wils 2009, 23). Tämä on johtanut siihen, että nuoret näyttävät samaistuvan yleiseurooppalaisiin arvoihin ja omaksuvan transnationaalisen identiteetin. He kokevat kansallisen identiteetin liian kapeakatseisena ja ulossulkevana. Nuorten kriittinen suhde belgialaisuuteen selittyyneen kansallisen menneisyyskertomuksen puuttumisella. (Van Nieuwenhuyse ja Wils 2015.)

Esimerkkinä kollektiivisen muistin onnistuneesta muuttamisesta voi pitää Etelä-Afrikkaa, jossa tämän päivän tarpeista käsin on onnistuttu luomaan apartheidin jälkeiseen politiikkaan perustuva narratiivi vapaasta ja demokraattisesta valtiosta. Siitä on muodostunut kollektiivisen muistin perusta varsinkin nuorille ikäluokille (Wasserman 2016; ks. myös Ahonen 2012, 118–119; vrt. Angier 2017). Sitä vastoin Espanjassa Francon jälkeinen ’unohtamisen politiikka’, jossa poliittisten ryhmien yhteisellä sopimuksella sisällissota ja sen jälkeiset vääryydet pyrittiin tietoisesti unohtamaan, ei onnistunut yhtä hyvin muokkaamaan kollektiivista muistia, sillä vallasta syrjäytyneet alkoivat 2000-luvulla kirjoittaa uudelleen historiaansa (Kekkonen 2016, 328, 350–351, 354, 364).

Kanadassa moninäkökulmainen historianopetuksen suuntaus ei vaihtunut kansallismielisen kaanonin opettamiseen. Ratkaisun taustalla voi nähdä pyrkimyksen ohjata opetus sisältöjen sijasta historiallisen ajattelun taitojen opiskeluun ja halun historianopetuksen käyttämisestä yhteiskunnan moninaistumisen tukemiseen (Sandwell 2012; Seixas 2010; vrt. Léotourneau 2017). Näistä samoista syistä monet valtiot – Suomi mukaan luettuna – ovat pyrkinneet laajentamaan historian toimijoiden kirjoa opetussuunnitelmien avulla. Kouluopetuksessa opetussuunnitelmien

laatijoiden ohella muistin politiikkaa harjoittavat kuitenkin myös opettajat ja oppikirjojen tekijät, eivätkä kaikki heistä noudata opetussuunnitelmaa. Kanadan kansallisen kieli- ja kulttuurivähemmistön kollektiivista muistia tutkineet Jocelyn Létourneau ja Sabina Moisan (2004) ovat viitanneet näin käyvän varsinkin tilanteissa, joissa opetussuunnitelma haastaa yhteisön perinteistä menneisyyskertomusta. Opetussuunnitelman avulla toteutettavalla historiapolitiikalla onkin parhaat onnistumisen mahdollisuudet siinä tilanteessa, jossa kollektiivisen muistin uudet sisällöt ovat jo laajalti saavuttaneet ihmisten hyväksynnän.

Kaanonin puuttuminen perusopetuksen opetussuunnitelmasta

Valtiot voivat puuttua historianopetukseen koulujen tarkastusten ja oppikirjojen ennakkotarkastusten avulla. Suomi on siitä poikkeuksellinen maa, ettei meillä ole koulutarkastajia eikä oppikirjojen ennakkotarkastusta. Suomessa ei myöskään ole perusopetuksessa valtakunnallisia kokeita, jotka muualla toimivat opetuksen ohjausmekanismina. Suomessa valtion ainoa keino puuttua historianopetukseen on opetussuunnitelman kautta. Siksi opetussuunnitelma on merkityksellinen asiakirja tarkasteltaessa valtion harjoittamaa historiapolitiikkaa kouluopetuksessa.

Valtakunnallinen opetussuunnitelma koostuu yleisestä osasta, jossa määritellään kouluopetuksen yleiset suuntaviivat ja oppiainejakoisesta osasta, jossa esitetään kunkin oppiaineen opetuksen tavoitteet, sisällöt ja arviointikriteerit. Yleisen osan ratkaisut ohjaavat oppiainekohtaista työtä. Opetussuunnitelmaprosessin johdossa olevat Opetushallituksen virkamiehet luovat työlle suuntaviivat ja ohjaavat työn etenemistä. He myös sitouttavat oppiainetyöryhmän opetussuunnitelman yleisen osan ratkaisuihin. 2000-luvun opetussuunnitelmien yleisissä osissa identiteettikasvatuksen lähtökohtana on ollut oppilaiden oman identiteettikasvun tukeminen. Kansallinen tai suomalainen identiteetti vilahdaa vain muutaman kerran näissä monisatasivuisissa asiakirjoissa, mikä kertoo opetussuunnitelman laatijoiden tietoisesta ratkaisusta olla määrittelemättä niitä.²

Kansallisen identiteetin murenemisesta ei ole kannettu huolta, koska kyselyiden ja tutkimusten mukaan suomalaisnuoret kiinnittyvät kansakuntaan. Suomalaisen historiatietoisuutta selvittäneessä tutkimuk-

sessä nuorempien, alle 30-vuotiaiden vastaajien näkemykset erosivat monilta osin vanhempien vastaajien näkemyksistä, mutta itsenäisyyden tärkeyttä he korostivat muiden ikäryhmien vastaajien tavoin (Torsti 2012, 92–94). Nuorten vahva isänmaallisuus on näkynyt myös Nuorisobarometreissa (esim. Harinen ja Kivijärvi 2010, 162). Vähemmälle huomiolle on kuitenkin jäänyt se, että kansallinen kertomus on saamassa rinnalleen muita kertomuksia (ks. Knuuttila 2009, 77, 89–90).

Osa nuorista näkee yhteiskunnallisten muutosvoimien tulevan ulkoapäin ja luottaa talouden voimien yliveraisuuteen. He eivät usko yksittäisten toimijoiden, politiikan tai edes valtioiden kykenevän muuttamaan kehityksen suuntaa. (Van den Berg 2007, 261; van den Berg 2012, 240–241.) Tämä saattaa selittää heillä kansallisen identiteetin rinnalle tai sen sijaan kehittyneet erilaiset identiteetit. Nämä nuoret uskovat omaan menestymiseensä globaaleilla markkinoilla, ja he ovat valmiita siirtymään opiskelun ja työn perässä maasta toiseen.

Muitakin vastaavia heikkoja viitteitä kansallisen identiteetin heikkenemisestä nuorten keskuudessa on näkyvissä. 1990-luvun lopulla toteutetussa Nuoret ja historia -tutkimuksessa suomalaisnuorten vastuksissa näkyi vielä kansallisvaltion merkityksen korostaminen (Ahonen 1997). Kymmenen vuotta myöhemmin yhteiskunnallista osaamista ja asenteita selvittäneessä kansainvälisessä ICCS-tutkimuksessa lähes joka toinen 14-vuotias suomalainen kuitenkin ilmoitti kokevansa itsensä ensin Euroopan ja vasta sitten Suomen kansalaiseksi (Suoninen ym. 2010, 128).³ Myös historiallisen identiteetin rapautumisesta nuorten keskuudessa on merkkejä: Varusmiesten asenteita tutkiessaan nuorisotutkija Mikko Salasuo (2010) havaitsi talvi- ja jatkosodan suuren kertomuksen muuttuneen jokseenkin merkityksettömiksi nuorille näiden perustellessa motivaatiotaan varusmiespalvelukseen. He eivät Salasuon mukaan ammentaneet suhdettaan varusmiespalvelukseen historiasta mutta eivät myöskään tulevaisuudesta – heille se näyttäytyi lähinnä kansalaisvelvollisuutena.

Edellä mainituista muutoksen merkeistä huolimatta kansallinen identiteetti näkyy edelleen oleellisena osana nuorten asenteissa. ICCS-tutkimuksessa hienoinen enemmistö suomalaisnuorista koki itsensä ensisijaisesti Suomen ja toissijaiseksi Euroopan kansalaiseksi. Suomalaisnuorten asenteet omaa maataan kohtaan olivat myös keskimääräistä myönteisemmät. (Suoninen ym. 2010, 123, 128.) Nekin suo-

malaisnuoret, jotka ensisijaisesti identifioituvat Euroopan tai maailman kansalaisiksi kokevat usein itsensä samalla myös suomalaisiksi. Tässä suhteessa suomalaisnuoret eroavat edellä kuvatuista flanderilaisnuorista, jotka eivät halua nähdä itseään belgialaisina.

Kansallisen identiteetin säilymisen kannalta oleellista on kansallisen kertomuksen ja sen pohjalta rakentuneen historiallisen identiteetin välittyminen nuorille (ks. Rösen 2004). Millaista kansallista kertomusta sitten peruskoulussa välitetään?

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa historian-opetuksen yhdeksi tehtäväksi määritellään oppilaiden identiteetin rakentumisen tukeminen (Opetushallitus 2014a, 257). Suomalaisen tai kansallisen identiteetin käsitettä ei tuoreimmassa valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa mainita lainkaan. Alakoulussa, vuosiluokilla 4–6 opiskeltava historia käsittää ajanjakson esihistoriasta 1800-luvulle. Yläkoulun vuosiluokilla 7–8 siitä jatketaan nykyaikaan. Leimallista uudelle opetussuunnitelmalle on, että sisältömäärittelyt ovat väljiä. Kunkin opetussuunnitelmassa määrittelyyn sisällön käsittelyyn opettaja voi käyttää keskimäärin 24 oppituntia. Näin mahdollistetaan historiallisen ajattelun taitojen opiskelu.

Viidestä opetussuunnitelmassa määritellystä alakoulun keskeisestä sisällöstä yksi kohdistuu kokonaan Suomen historiaan. ”Suomi osana Ruotsia” -sisällössä tarkastellaan kehitystä Suomessa 1600–1700-luvuilla. Kahdessa muussa sisällössä kansallinen historia näyttäytyy Suomen asuttamisen ja Ruotsin yhteyteen siirtymisen näkökulmasta. Pääpaino alakoulun historian opetussuunnitelmassa on kuitenkin maailman historiassa. (Opetushallitus 2014a, 258.)

Myös yläkoulun opetussuunnitelmassa historian-opetuksen yhdeksi tehtäväksi määritellään tukea oppilaan oman identiteetin kehittymistä (Opetushallitus 2014a, 415). Opiskeltavat sisällöt määritellään väljästi vastaavalla tavalla kuin alakoulussa. Suomi näyttäytyy yhdessä kuudesta sisältöjen opiskelua määrittävästä otsikosta. ”Suomea luodaan, rakennetaan ja puolustetaan” -sisällön opiskelua ohjaava opetussuunnitelman teksti kertoo, että tarkoitus on perehtyä kulttuurin merkitykseen identiteetin rakentamisessa autonomian ajalla ja itsenäisen Suomen alkutaipaleeseen. Muut keskeiset sisältöalueet ovat ”Teollisuusyhteiskunnan synty ja kehitys”, ”Ihmiset muutokset maailmaa”, ”Suurten sotien aika”, ”Hyvinvointiyhteiskunnan rakentaminen” ja ”Nykyisen maailmanpolitiikan juuret”. (Opetushallitus 2014a, 416.)

Sellaisia kansallisen historian kaanoniin liitettäviä sisältöjä, kuten Porvoon valtiopäivät, sisällissota tai talvi- ja jatkosota ei opetussuunnitelmassa mainita. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, ettei niitä lähtökohtaisesti opetettaisi, vaan sitä, että opetussuunnitelman laatijat ovat jättäneet opettajille vapaat kädet opetuksensa jäsentämiseen. Opettaja voi halutessaan kohdistaa opetuksensa kansalliseen historiaan, mutta opetussuunnitelma mahdollistaa myös globaalin näkökulman valinnan.

Perusopetuksen historian opetussuunnitelma syntyi yhdeksänjäsenisen asiantuntijaryhmän kaksi vuotta kestäneen työn tuloksena. Työryhmä koostui yliopistossa, yliopiston harjoittelukoulussa ja kunnallisissa kouluissa työskentelevistä opettajista. Ryhmän työtä johti Opetushallituksessa historian oppiaineesta vastaava virkamies.

Opetushallitus keräsi opetussuunnitelmaprosessin eri vaiheissa palautetta luonnosversioista. Historian osuudesta kerätty palaute viesti yleistä tyytyväisyyttä tehtyihin ratkaisuihin. Yksittäisistä henkilöistä, paikallisista opetussuunnitelmatyöryhmistä sekä koulujen ja kansalaisjärjestöjen edustajista koostuneet palautteenantajat eivät kommentoineet kansallisen historian kaanonin puuttumista opetussuunnitelmasta. (Krekelä 2014; Opetushallitus 2014b.) Sitä ei kaivattu myöskään opetuksen järjestäjiltä saadussa palautteessa (Opetushallitus 2014c). Vastaavanlainen tyytyväisyys sisältöjen määrittelyyn näyttäytyy Historian ja yhteiskuntaopin opettajien liiton jäseniltään keräämässä kyselyaineistossa (HYOL 2013). Yleinen tyytyväisyys sisältöjen kuvaamiseen opetussuunnitelmassa näyttäisi säilyneen opettajien keskuudessa myös opetussuunnitelman käyttöönoton jälkeen. Vuoden 2017 alussa historianopettajille tehdyssä kyselyssä vain muutama opettaja 537 vastaajan joukossa moitti Suomen historian liian vähäistä painottamista. Vastaajat edustivat noin neljäsosaa kaikista peruskoulujen ja lukioiden historianopettajista. (Ouakrim-Soivio ja Rantala 2017.)

Kansakunnan menneisyuskertomus lukion opetussuunnitelmassa

Lukion historian opetussuunnitelman laatimisessa päädyttiin perusopetuksesta poikkeaviin ratkaisuihin. Kun peruskoulun neljän vuoden historianopiskelua ohjataan yhdellätoista keskeisellä sisällöllä, lukion opetussuunnitelman kolmen pakollisen kurs-

sin kohdalla luetellaan yhteensä 36 opiskeltavaa sisältöä. Sisältöjen korostus nousee esille jo tavoitteiden määrittelyssä: yhdeksi opetuksen tavoitteeksi asetetaan, että ”opiskelija hallitsee Suomen ja maailmanhistorian päälinjat ja keskeisimmät historialliset prosessit taustoineen ja seurauksineen sekä osaa arvioida niiden merkitystä”. Kun opetukseen käytävissä olevan oppituntimäärän suhteuttaa opetuksen sisältöjen määrään herää epäily, miten opetuksen tavoitteissa määriteltyjä historiallisen ajattelun taitoja ehditään käsitellä. Kuhunkin sisältöön – esimerkiksi ”Suomen sisäpolitiikka ja asema kansainvälisessä politiikassa kylmän sodan aikana ja sen jälkeen” – on laskennallisesti käytettävissä kolme oppituntia. (Opetushallitus 2015a, 170–176.)

Lukion kolmesta pakollisesta kurssista yksi käsittelee Suomen historiaa. Siinä käsitellään keskeisiä muutosprosesseja ja kehityslinjoja autonomian ajan loppupuolelta nykyaikaan. Kurssin yhtenä tavoitteena on, että opiskelija osaa eritellä suomalaisuuteen ja suomalaiseen kulttuuriin eri aikoina kuuluneita ihanteita ja niihin liitettyjä mielikuvia sekä niiden vaikutusta nykypäivän Suomeen. Kurssin sisällöt keskittyvät kansallisen menneisyyskertomuksen perinteisiin rakennusaineisiin eli Ruotsin ajan perinnön, autonomian, itsenäistymisen ja sisällissodan, toisen maailmansodan ja kylmän sodan sekä hyvinvointivaltion rakentamisen käsittelyyn. (Opetushallitus 2015a, 175–176.) Valtakunnallisissa syventävissä kurseissa opiskelija voi valita kurssin, joka käsittelee Suomen kehitystä Ruotsin itämaasta Suomeksi.

Vuonna 2017 tehdyssä kyselyssä lukion opettajat suhtautuivat sisältöjen määrittelyyn peruskoulunopettajia kriittisemmin (Ouakrim-Soivio ja Rantala 2017). Vapaassa vastauskentässä he arvostelivat opetussuunnitelmaa liiasta sisältöpainotuksesta. Myös sisältöjen koostumus herätti vastustusta, kuten seuraavasta lukio-opettajan vastauksesta käy ilmi:

Erityisen kriittisesti suhtaudun pakollisen Suomen historian kurssin muutoksiin. Jo kurssin nimi ”Itsenäisen Suomen historia” ei kuvaa onnistuneesti kurssin sisältöä. On ikävää, että jo 1980-luvun historiografisissa teoksissa vanhentuneeksi tuomittu joulukuun 6. päivän 1917 tirkistyskulma Suomen historiaan on tuotu johtavaksi teemaksi. Entinen kurssin nimi loi kurssille myös temaattista pohjaa, kun saattoi todella keskittyä Suomen historian käännekohtien käsittelyyn, analysoida ja kyseenalaistaa myös sitä, mitä voidaan pitää käännekohtana. Nyt tämä ”itsenäinen Suomi” annetaan

ylhäältä laskeutuneena tarkastelukulmana, minkä voi ymmärtää paluuna takaisin 1920- ja 1930-luvun historiakäsitykseen. Pitänee ilmeisesti kaivaa esille vanhat Mantere-Sarvat, jotta pääsee opetussuunnitelman mukaiseen tunnelmaan.

Identiteettikasvatus näkyy lukion valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa kuvailuna siitä, kuinka historia kulttuurin tuntemusta edistävänä oppiaineena syventää yksilöllistä, kansallista, eurooppalaista ja globaalia identiteettiä (Opetushallitus 2015a, 170). Perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitin opetussuunnitelma lähtee opiskelijan oman identiteettirakennuksen tukemisesta. Tarkemmassa oppiainekohtaisessa käsittelyssä opetussuunnitelma nostaa esille kieli-, kulttuuri-, sukupuoli- sekä alueellisen ja eurooppalaisen identiteetin mutta ei kansallista identiteettiä. Ainoastaan elämäntutkimustiedon syventävän valinnaisen kurssin sisällöissä puhutaan suomalaisen identiteetin historiallisesta rakentumisesta (Opetushallitus 2015a, 202).

Lukion historian opetussuunnitelmassa kansallisen historian sisällöillä on edelleen vahva asema. Ero perusopetuksen historian opetussuunnitelmissa tehtyihin linjauksiin on selvä. Painottaessaan keskeisten sisältöjen oppimista lukion opetussuunnitelma perustuu etenkin Suomen historian kurssin osalta kollektiivisen muistin vahvistamista tukevaan lähestymistapaan. Perusopetuksen opetussuunnitelma sen sijaan on selvästi tiedonalalähtöinen. Opetushallituksen harjoittaman historiapolitiikan suunta onkin tässä suhteessa mielestäni kateissa. Asia selittynee osittain sillä, että lukion uusi opetussuunnitelma on viisitoista vuotta sitten laaditun edellisen opetussuunnitelman päivitys. Opetussuunnitelmaa työstettiin tavallista pienemmillä resursseilla ja lyhyemmässä ajassa (Opetushallitus 2015b). Ilmeisesti lukiokoulutuksen kokonaisuudistusta odotettaessa (ks. OKM 2017) Opetushallitus ei katsonut tarvetta opetussuunnitelman perusteelliseen uudistamiseen. Nähtäväksi jää, miten perusopetuksen uuden opetussuunnitelman mukaan opiskelevat nuoret kohtaavat jatkossa lukion historianopetuksen. Entä miten ylipäätään käy kansalliselle identiteetille, kun sitä ei pyritä vahvistamaan opetussuunnitelmien avulla?

Syitä kansallisen kaanonin poisjättämiselle perusopetuksen opetussuunnitelmasta

Osa tutkijoista ei näe kansalliseen identiteettiin kasvattamista ongelmallisena, mikäli historianopetus perustuu moniarvoisen demokratian esimerkkeihin (esim. Barton ja Levstik 2004, 64). Joidenkin tutkijoiden mielestä kansallisen identiteetin nostaminen opetuksen päämääräksi saattaa kuitenkin johtaa asioiden kriitikkömään käsittelyyn, jakoon 'meihin' ja 'muihin' sekä siitä johtuvaan viholliskuvien vahvistumiseen (Sant ym. 2015, 355; Seixas 2000).

Suomalaiset opetussuunnitelman laatijat ovat tulkitani mukaan tietoisesti välttäneet kansallisen ja suomalaisen identiteetin määrittelyä estääkseen jaon 'meihin' ja 'muihin' syntymisen kouluopetuksessa. Ratkaisu selittynee kansallisen identiteetin määrittelyn vaikeudella aikana, jolloin maahanmuutto ja sitä seurannut kulttuurinen moninaistuminen ovat herättäneet kysymyksen kansallisen identiteetin sisällöstä (ks. Smeekes ja Verkuyten 2015). Maailmalla on nähty, mihin esimerkiksi etniseen ryhmäjäsenyyteen perustuva kansallisen identiteetin määrittely saattaa johtaa. Kun kollektiivisen muistin rakentumiseen tähtäävä kouluopetus on jättänyt jotkin ryhmät pois kansakunnan yhteisestä kertomuksesta, näiden ryhmien edustajat ovat voineet kiistää koulun välittämän historiakuvan (ks. Stearns 2000). Valtaväestön edustajat ovat taas saattaneet kokea maahanmuuton ja kulttuurisen moninaistumisen uhkaavan oman identiteettinsä jatkuvuutta (Mähönen ja Celikkol 2017, 124).

Maailmalla on myös esimerkkejä siitä, miten historianopetuksella luotua jakoa 'meihin' ja 'muihin' on yritetty välttää. Aiemmin vahvasti jakautuneissa Belgiassa ja Etelä-Afrikassa valtiot luopui pyrkimyksestä kontrolloida kollektiivisen muistin sisältöä historianopetuksella. Historianopetuksella pyrittiin yhteiskunnallisen koheesion lisäämiseen tarjoamalla nuorille välineitä erilaisten menneisyyskertomusten käsittelyyn (Angier 2017, 165; Nieuwenhuys ja Wils 2015). Peter Seixasin (2000; 2007) mukaan jako 'meihin' ja 'muihin' onkin vältettävissä historianopetuksella, joka keskittyy avaamaan historian tiedonmuodostuksen perusteita ja prosessoimaan tietoa (ks. myös Nordgren 2017). Historianopetuksen tehtävä on auttaa ymmärtämään toiseutta. Tähän ratkaisuun nähdäkseni perustuu perusopetuksen uusi opetussuunnitelma Suomessa.

Vaikka kouluopetuksen tarkoitus on avata nuoril-

le historian tiedonluonnetta ja varustaa heidät kriittisillä tiedonkäsittelyvalmiuksilla, opetus ei silti ole vapaa muistin politiikasta: opetussuunnitelmien laatijat ovat valinneet historianopiskelun sisällöt; myös opettajat ja oppikirjojen tekijät päättävät, mitä asioita he sisällyttävät koulun kautta välitettävään menneisyyskertomukseen.⁴ Kuten edellä olen tuonut esille, opetussuunnitelmat ja etenkin perusopetuksen opetussuunnitelma antavat kuitenkin opettajille mahdollisuuden rakentaa uudenlaista menneisyyskertomusta ja määritellä kansallista identiteettiä tuoreella tavalla. Historianopetuksen tavoitteissa korostetaan nykyään moniperspektiivisyyttä, sitä että asioita tarkastellaan erilaisten toimijoiden näkökulmasta. Käytännössä tämä tarkoittaa perehtymistä voittajien ohella myös häviäjien näkökulmaan ja vähemmistöjen perspektiivin ottamista huomioon valtaväestön menneisyyskuvauksessa. Historianopetuksen lähtökohdat Suomessa sopivatkin yhteen eurooppalaiseen identiteettiin liitetyn 'yhtenäisyys erilaisuudessa' -periaatteen kanssa. Siinä historia kuvautuu erilaisten kulttuurien jatkuvana rinnakkaiselona ja moninaisuus nähdään kehitysongelmien sijasta voimavarana ja rikkautena. Erilaisten kertomusten vuoropuhelu kuuluu olennaisesti 'yhtenäisyys erilaisuudessa' -periaatteen mukaiseen historianopetukseen.

Mielestäni kuitenkin usein liioitellaan kouluopetuksen merkitystä yksilön ja kollektiivisen identiteetin kehittämisessä. Muistin politiikkaa ei enää tänä päivänä voi hallita kouluopetuksen avulla samalla lailla kuin aikana, jolloin epävirallisen historiakulttuurin määrä ja saatavuus olivat toista kuin nykyään. Monet tutkijat viittaavat kouluopetuksen vähäiseen merkitykseen historian sisältöjen opettamisessa (esim. Rosenzweig ja Thelen 1998, 12; Tosh 2008; Wineburg ym. 2007). Internetin ja sosiaalisen median aikakaudella ihmiset luovat oman identiteettinsä koulun ulkopuolelta saamiensa virikkeiden avulla, ja nuoret omaksuvat samaistumisen kohteensa mediasta.

Muistamisen muodot ja samaistumisen kohteet ovat moninaistuneet. Nuorten historiakäsitysten rakentumisessa koulu ja kansalliset traditiot ovat menettäneet merkitystään. Internetin ja virtuaalisten pelien kaltaisten uusien historiakulttuurin välittäjäkanavien merkitys on puolestaan kasvanut. Hollantilaisten historiandidaktikkojen, Siep Stuurmanin ja Maria Greverin kymmenen vuoden takainen havainto historiakulttuurin muuttumisesta entistä rikkaammaksi ja monisyisemmäksi mutta samalla pirstoutuneemmaksi ja labyrinthimaiseksi pätee myös tämän

päivän Suomessa (Stuurman ja Grever 2007, 10–11). Internetin myötä menneisyyttä koskevan tiedon saatavuus on monikertaistunut eikä se tue yhtenäisen kollektiivisen muistin muodostumista nuorille. Mediakulttuurin muutoksesta seurannut menneisyyttä koskevan informaation ylenmääräisyys on johtanut siihen, ettei heille synny yhtenäistä kollektiivista muistia. Eri alakulttuurit jakavat muistojaan ja rakentavat identiteettinsä yli valtioiden ja kulttuurien rajojen.⁵ (Ks. Korhonen 2016, 248.) Tätä ilmiötä on kuvattu identiteettien vapaana markkinataloutena ja identiteettien maailmanmarkkinoina (esim. Billig 1995, 133; Giddens 1999).

Edellä kuvaamani historiakulttuurin muutoksen lisäksi väestön moninaistuminen on haastanut kollektiivisen muistin sisällön. Niin sanottujen uusien suomalaisten suvun muistelukerronta ei enää kytkeydy kansallisen historian merkkipaaluihin. Oppilaiden kulttuuristen taustojen erilaisuus pitäisi siksi ottaa huomioon tämän päivän historianopetuksessa (Virta 2008, 160–164, 168). Hyväksymällä erilaisia menneisyyskertomuksia voidaan välttää ulossulkevan narratiivin syntyminen (Ahonen 2001, 190). Historianopetuksessa olisi myös tärkeää opettaa nuoria käsittelemään epävirallisen historiakulttuurin välittämiä erilaisia ja usein myös keskenään ristiriitaisia menneisyyskertomuksia sekä antaa valmiuksia sisällyttää erilaisia kertomuksia suomalaisuudesta yhteiseen inklusiiviseen identiteettiin.

Koska historianopetuksella ei entiseen tapaan voida tukea kansallisen identiteetin rakentumista, perusopetuksen opetussuunnitelmassa luovuttiin kansallisen sisältökaanonin määrittelystä ja opetuksen tehtäväksi määriteltiin vahvistaa oppilaiden tiedonkäsittelyvalmiuksia. Edellä kuvaamani yhteiskunnan ja historian välittäjäkanavien muutoksen takia myös edessä häämöttävässä lukiokoulutuksen uudistuksessa olisi kollektiivisen muistin vahvistamisen sijasta vahvemmin suuntauduttava tiedonalälhtöiseen tai jopa postmoderniin historianopetukseen. Se olisi looginen jatko Opetushallituksen perusopetuksen opetussuunnitelmassa linjaamalle historiapolitiikalle.

KIIITOKSET

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

VIITTEET

¹ Vaikka käytän historiatietoisuutta tässä kollektiivisena käsitteenä, se on lähinnä yksilöihin liittyvä entiteetti. Ryhmän tai yhteiskunnan tasolla se on silti merkittävä heuristinen väline, kuten Kalle Pihlainen (2011) on todennut. On esimerkiksi havaittu, että kansallisvaltion sisällä eri sukupolvien ja etnisten ryhmien historiatietoisuudet poikkeavat toisistaan (ks. Angier 2017).

² Suomalaisen identiteetin määrittely tai sen puuttuminen opetussuunnitelman yleisen osan tekstissä ei noussut keskusteluun historian oppiaineen opetussuunnitelmatyöryhmässä. Myöskään opetussuunnitelmista kerättyssä palautteessa ei puututtu kansallisen identiteetin näkyvyyteen opetussuunnitelmassa. Opetussuunnitelman laadintaan liittyvä kuvailu perustuu kokemuksiini vuosien 2004 ja 2014 perusopetuksen historian opetussuunnitelmatyöryhmien jäsenenä.

³ Vuoden 2016 ICCS-tutkimuksessa vastaajia ei pantu valitsemaan suomalaisen ja eurooppalaisen identiteetin ensisijaisuutta. Tutkimuksen mukaan nuorten eurooppalainen identiteetti oli kuitenkin entisestään vahvistunut. Suomalaisilla oli kaikista tutkimukseen osallistuneiden maiden nuorista vahvin eurooppalainen identiteetti. (Mehtäläinen ym. 2017, 8.) Nuorille suunnattujen kyselyjen vastaukset poikkeavat aikuisväestölle tehtyjen kyselyjen (esim. Eurobarometrit) vastauksista, mikä selittynee identiteetti-muodostuksessa tapahtuneilla muutoksilla. Tarkastelen tätä asiaa kirjoitukseni lopuksi. Toisaalta nuorten keskusteluanalyysiin perustuvan tutkimuksen mukaan nuorten on hankalaa käsitellä eurooppalaista identiteettiä. Tämä viestii eri tutkimusmenetelmin kerätyn tiedon problematiikasta, mikä liittyy paitsi yksilöiden identiteettiä myös historiatietoisuutta selvittäviin tutkimuksiin. (Ks. Lestinen ym. 2017.)

⁴ Kansallisen narratiivin läpätunkevuudesta ks. Stolare 2017.

⁵ Tänä päivänä kouluopetuksessa pyritään hyödyntämään koulun ulkopuolisia, non-formaaleja oppimisympäristöjä. Perusopetuksen historian opetussuunnitelmassakin kehoitetaan opettajia innostamaan oppilaita hankkimaan tietoa koulun ulkopuolisesta historiakulttuurista, kuten peleistä, elokuvista ja kirjallisuudesta (Opetushallitus 2014a, 416). Oppilaiden henkilökohtainen elämämpiiri sekä sieltä hankitut tiedot ja taidot otetaan näin osaksi virallista koulukulttuuria, mikä muutama vuosikymmen sitten olisi ollut ennenkuulumatonta.

LÄHTEET

Ahonen, Sirkka. 1997. Historical consciousness of Finnish adolescents. Teoksessa Magne Angvik ja Bodo von Borries (toim.), *Youth and history: A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. Hamburg: Körber-Stiftung, A257–A261.

Ahonen, Sirkka. 1998. *Historiaton sukupolvi? Historian vastaanotto ja historiallisen identiteetin rakentuminen 1990-luvun nuorison keskuudessa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Ahonen, Sirkka. 2001. Politics of identity through history curriculum: Narratives of the past for social exclusion – or inclusion? *Journal of Curriculum Studies* 33, 179–194.

Ahonen, Sirkka. 2012. *Coming to terms with a dark past: How post-conflict societies deal with history*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Ahonen, Sirkka. 2015. Historiaa ilman suuria kertomuksia. *Historiallinen Aikakauskirja* 113, 60–72.

- Ahonen, Sirkka. 2016. Kaanonin paluu. Historianopetuksen politiikkaa idässä ja lännessä. *Historiallinen Aikakauskirja* 114, 254–266.
- Ahonen, Sirkka. 2017. *Suomalaisuuden monet myytit. Kansallinen katse historian oppikirjoissa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Angier, Kate. 2017. In search of historical consciousness: An investigation into young South Africans' knowledge and understanding of 'their' national histories. *London Review of Education* 15:2, 155–173.
- Barton, Keith ja Levstik, Linda. 2004. *Teaching history for the common good*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Berg, Marko van den. 2007. *Yksi historia monimutkaistuvassa maailmassa. Historian olemus ja historian suuret kertomukset luokanopettajaopiskelijoiden historiatietoisuudessa*. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Berg, Marko van den. 2012. Havaintoja suomalaisnuorten historiatietoisuudesta. Teoksessa Pilvi Torsti, *Suomalaiset ja historia*. Helsinki: Gaudeamus, 236–241.
- Billig, Michael. 1995. *Banal nationalism*. London: Sage Publications.
- Clark, Anna. 2008. *History's children: History wars in the classroom*. Sydney: University of New South Wales Press.
- Clark, Anna. 2009. Teaching the nation's story: Comparing public debates and classroom perspectives on history education in Australia and Canada. *Journal of Curriculum Studies* 41, 745–762.
- Clark, Anna. 2014. Inheriting the past: Exploring historical consciousness across the generations. *Historical Encounters. A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education* 1, 88–102.
- Conrad, Margaret, Erican, Kadriye, Friesen, Gerald, Létourneau, Jocelyn, Muise, Delphin, Northrup, David ja Seixas, Peter. 2013. *Canadians and their pasts*. The Pasts Collective. University of Toronto Press.
- Elmersjö, Henrik Åström, Clark, Anna ja Vinterek, Monika (toim.) 2017. *International perspectives on teaching rival histories: Pedagogical responses to contested narratives and the History Wars*. London: Palgrave Macmillan.
- Epstein, Terrie. 2009. *Interpreting national history: Race, identity, and pedagogy in classrooms and communities*. London: Routledge.
- Giddens, Anthony. 1999. *Runaway world: How globalisation is reshaping our lives*. London: Profile Books.
- Guyver, Robert. 2006. More than just the Henries: Britishness and British history at Key Stage 3. *Teaching History* 122, 15–23.
- Granatstein, Jack Lawrence. 1998. *Who killed Canadian history?* Toronto: Harper-Collins.
- Grever, Maria. 2007. Plurality, narrative and the historical canon. Teoksessa Maria Grever ja Siep Stuurman (toim.), *Beyond the canon: history for the twenty-first century*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 31–47.
- Grever, Maria. 2008. National pride and prejudice: Teaching history in societies with many nationalities. *Canadian Issue* (Fall 2008), 44–51.
- Grever, Maria ja Stuurman, Siep (toim.) 2007. *Beyond the canon: History for the twenty-first century*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Grever, Maria, Pelzer, Ben ja Haydn, Terry. 2011. High school students' views on history. *Journal of Curriculum Studies* 43, 207–229.
- Halbwachs, Maurice. 1992 [1925]. *On collective memory*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hall, Stuart. 1999. *Identiteetti*. Tampere: Vastapaino.
- Harinen, Päivi ja Kivijärvi, Antti. 2010. Kenen joukoissa? Kosmopoliittinen sukupolvi ja kysymykset kansallisesta lojaliteetista. Teoksessa Sami Myllyniemi (toim.), *Puolustuskanalla. Nuorisobarometri 2010*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, Nuorisotutkimusverkosto & Nuorisosaian neuvottelukunta, 158–168.
- Harris, Richard. 2013. The place of diversity within history and the challenge of policy and curriculum. *Oxford Review of Education* 39, 400–419.
- Harris, Richard ja Burn, Katharine. 2016. English history teachers' views on what substantive content young people should be taught. *Journal of Curriculum Studies* 48, 518–546.
- Harris, Richard ja Reynolds, Rosemary. 2014. The history curriculum and its personal connection to students from minority ethnic backgrounds. *Journal of Curriculum Studies* 46, 464–486.
- Hawkey, Kate ja Prior, Jayne. 2011. History, memory cultures and meaning in the classroom. *Journal of Curriculum Studies* 43, 231–247.
- Heimo, Anne ja Peltonen, Ulla-Maija. 2003. Memories and histories, public and private: after the Finnish Civil War. Teoksessa Katharine Hodgkin ja Susannah Radstone (toim.), *Contested pasts: The politics of memory*. London: Routledge, 42–56.
- Hentilä, Seppo. 2001. Historiapoliitikka. Holocaust ja historian julkinen käyttö. Teoksessa Jorma Kalela ja Ilari Lindroos (toim.), *Jokapäiväinen historia*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 26–49.
- HYOL 2013. *Historian ja yhteiskuntaopin opettajien liiton kyselyaineisto*. Helsinki: Historian ja yhteiskuntaopin opettajien liitto.
- Jalava, Marja. 2017. Nationalismin monet kasvot. Teoksessa Kari Enqvist, Ilari Hetemäki ja Teija Tiilikainen (toim.), *Kaikki vapaudesta*. Helsinki: Gaudeamus, 107–119.
- Kearney, Hugh. 1994. Four nations or one? Teoksessa Hilary Bourdillon (toim.), *Teaching history*. London: Open University, 49–52.
- Kekkonen, Jukka. 2016. Kun aseet puhuvat. *Poliittinen väkivalta Espanjan ja Suomen sisällissodissa*. Helsinki: Art House.
- Knuutila, Kyösti. 2009. Historiallinen muutos ja kansallinen kertomus Suomalaiset ja historia -esitutkimuksessa. Julkaimaton poliittisen historian pro gradu -tutkielma Helsingin yliopiston valtiotieteellisessä tiedekunnassa.
- Korhonen, Kuisma. 2016. Kulttuurinen muisti ja kirjallisuus. Teoksessa Kari Väyrynen ja Jarmo Pulkkinen (toim.), *Historian teoria. Lingvivistisestä käänteestä mahdolliseen historiaan*. Tampere: Vastapaino, 237–269.
- Krekela, Tuuli. 2014. Koonti historian ja yhteiskuntaopin perusteluonnoksiin tulleista nettikommenteista. Opetushallituksen harjoittelija Tuuli Krekelän laatima yhteenveto perusteluonnosten verkkokommentoinnista 15.4.–15.5.2014. Tekijän hallussa.
- Law 2014. Law to counter attempts to infringe on historical memory in relation to events of World War II, 2014, <http://en.kremlin.ru/events/president/news/20912>. Viitattu 26.9.2017.
- Lestinen, Leena, Autio-Hiltunen, Marjo ja Kiviniemi, Ulla. 2017. Suomen nuorten käsityksiä kansallisesta identiteetistään ja eurooppalaisuudestaan. *Kasvatus* 48, 96–109.

- Létourneau, Jocelyn. 2017. Teaching national history to young people today. Teoksessa Mario Carretero, Stefan Berger ja Maria Grever (toim.), *Palgrave handbook of research in historical culture and education*. London: Palgrave Macmillan, 227–242.
- Létourneau, Jocelyn ja Moisan, Sabina. 2004. Young people's assimilation of a collective historical memory: A case study of Quebecers of French-Canadian heritage. Teoksessa Peter Seixas (toim.), *Theorizing historical consciousness*. Toronto: University of Toronto Press, 109–128.
- Macintyre, Stuart ja Clark, Anna. 2003. *The History Wars*. Melbourne: Melbourne University Press.
- Mehtäläinen, Jouko, Niilo-Rämä, Mikko ja Nissinen, Virva. 2017. *Nuorten näkemys Euroopasta nyt ja lähitulevaisuudessa. Kansainvälisen ICCS 2016 -tutkimuksen Eurooppa-arviointi*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Mikkonen, Simo. 2013. Historianopetuksen muutos venäläisittäin. *Kasvatus & Aika* 7:4, 79–84.
- Mähönen, Tuuli Anna ja Celikkol, Göksu. 2017. Suomi kansainvälistyy – Entä sitten? Nuorten reaktioita kasvavaan kulttuuriseen moninaisuuteen. Teoksessa Sami Myllyniemi (toim.), *Katse tulevaisuudessa. Nuorisobarometri 2016*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, Valtion nuorisoneuvosto & Nuorisotutkimusverkosto, 123–135.
- Nash, Gary B., Crabtree, Charlotte ja Dunn, Ross E. 2000. History on trial: *Culture wars and the teaching of the past*. New York: Vintage Books.
- Nordgren, Kenneth. 2017. Powerful knowledge, intercultural learning and history education. *Journal of Curriculum Studies* 49:5, 663–682.
- OKM 2017. *Lukioselvitys. Kooste lukion nykytilaa ja kehittämistarpeita koskevista selvityksistä ja tutkimuksista*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Opetushallitus 2014a. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2014b. *Perusopetuksen opetussuunnitelmaluonnosten verkkosivukommentit, kevät 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2014c. *Opetuksen järjestäjiltä kerätty avoin palaute Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista niiden valmisteluvaiheessa*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2015a. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2015b. *Lukion opetussuunnitelman perusteiden päivittäminen*. http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetus-suunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/lukiokoulutus/lopsi2016/103/0/lukion_opetussuunnitelman_perusteiden_pai-vittamisen_suuntaviivat. Viitattu 20.12.2017.
- Ouakrim-Soivio, Najat ja Rantala, Jukka. 2017. Historianopettajien tyytyväisyyttä opetussuunnitelmien perusteisiin mittaavan kyselyn vastaukset. Tekijöiden hallussa.
- Perussuomalaiset 2011. *Suomalaiselle sopivin. Perussuomalaiset r.p:n eduskuntavaaliohjelma 2011*. https://www.perussuomalaiset.fi/wp-content/uploads/2013/04/Perussuomalaisien_eduskuntavaaliohjelma_2011.pdf. Viitattu 10.10.2017.
- Pihlainen, Kalle. 2011. Historia, historiatietoisuus ja menneisyyden käyttö. *Kasvatus & Aika* 5, 5–17
- Rantala, Jukka. 2012. *Lapset historiakulttuurin kuluttajina*. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Rantala, Jukka. 2015. Young Finns see the First World War as insignificant for Finnish history. *Kirchliche Zeitgeschichte-Contemporary Church History* 28:1, 80–90.
- Rantala, Jukka ja Ahonen, Sirkka. 2015. *Ajan merkit. Historian käyttö ja opetus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Ribbens, Kees. 2007. A narrative that encompasses our history: Historical culture and history teaching. Teoksessa Maria Grever ja Siep Stuurman (toim.), *Beyond the canon: History for the twenty-first century*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 63–76.
- Rosenzweig, Roy ja Thelen, David. 1998. *The presence of the past: Popular uses of history in American life*. New York: Columbia University Press.
- Rüsen, Jörn: Historical consciousness: Narrative, structure, moral function and ontogenetic development. Teoksessa Peter Seixas (toim.): *Theorizing historical consciousness*. Toronto: University of Toronto Press, 63–85.
- Saarikoski, Laura. 2014. Arvomaailmat törmäävät. *Helsingin Sanomat* 19.10.2014 B 4.
- Salasuo, Mikko. 2010. Nuorten suhde sotiemme suureen kertomukseen. Teoksessa Sami Myllyniemi (toim.), *Puolustuskanalla. Nuorisobarometri 2010*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, Nuorisotutkimusverkosto & Nuorisosaian neuvottelukunta, 191–196.
- Sandwell, Ruth. 2012. “We were allowed to disagree, because we couldn't agree on anything”: Seventeen voices in Canadian debates over history education. Teoksessa Tony Taylor ja Robert Guyver (toim.), *History Wars and the classroom: Global perspectives*. Charlotte: Information Age Publishing, 51–76.
- Sant, Edda, González-Monfort, Neus, Santisteban Fernández, Antoni, Pagès Blanch, Joan ja Oller Freixa, Montserrat. 2015. How do Catalan students narrate the history of Catalonia when they finish primary education? *McGill Journal of Education* 50, 341–362.
- Sassatelli, Monica. 2009. Becoming Europeans: *Cultural identity and cultural policies*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Seixas, Peter. 1993. Parallel crises: History and the social studies curriculum in the USA. *Journal of Curriculum Studies* 25, 235–250.
- Seixas, Peter. 2000. Schweigen! die Kinder! Or does postmodern history have a place in the schools? Teoksessa Peter Stearns, Peter Seixas ja Sam Wineburg (toim.), *Knowing, teaching and learning history*. New York: New York University Press, 19–37.
- Seixas, Peter. 2007. Who needs a canon? Teoksessa Maria Grever ja Siep Stuurman (toim.), *Beyond the canon: History for the twenty-first century*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 19–30.
- Seixas, Peter. 2010. A modest proposal for change in Canadian history education. Teoksessa Irene Nakou ja Isabel Barca (toim.), *Contemporary public debates over history education*. Charlotte: Information Age Publishing, 11–26.
- Siltala, Juha. 2014. Kollektiivinen muisti – kuka on se, joka muistaa? *Duodecim* 130, 2449–2458.
- Smeeke, Anouk ja Verkuyten, Maykel. 2015. The presence of the past: Identity continuity and group dynamics. *European Review of Social Psychology* 26:1, 162–202.
- Stearns, Peter N. 2000. Student identities and world history teaching. *History Teacher* 33, 185–192.
- Stolare, Martin. 2017. Did the Vikings really have helmets with horns? Sources and narrative content in Swedish upper primary school history teaching. *Education* 3–13 45, 36–50.
- Stuurman, Siep ja Grever, Maria. 2007. Introduction: Old canons and new histories. Teoksessa Maria Grever ja Siep Stuurman (toim.). *Beyond the canon: History for the twenty-first century*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 1–16.

- Suoninen, Annika, Kupari, Pekka ja Törmäkangas, Kari. 2010. *Nuorten yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet. Kansainvälisen ICCS 2009 -tutkimuksen päätulokset*. Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitos.
- Symcox, Linda. 2002. *Whose history? The struggle for national standards in American classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Symcox, Linda ja Wilschut, Arie (toim.) 2009. *National history standards: The problem of the canon and the future of teaching history*. Charlotte: Information Age Publishing.
- Taylor, Tony ja Macintyre, Stuart. 2017. Cultural wars and history textbooks in democratic societies. Teoksessa Mario Carretero, Stefan Berger ja Maria Grever (toim.), *Palgrave handbook of research in historical culture and education*. London: Palgrave Macmillan, 613–635.
- Torsti, Pilvi. 2008. Historiapolitiikkaa tutkimaan. Historian poliittisen käytön typologian kehittäminen. *Kasvatus & Aika* 2:2, 61–71.
- Torsti, Pilvi. 2012. *Suomalaiset ja historia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Tosh, John. 2008. *Why History Matters*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Van Nieuwenhuysse, Karel ja Wils, Kaat. 2015. Historical narratives and national identities: A qualitative study of young adults in Flanders. *Belgisch Tijdschrift voor Nieuwste Geschiedenis. Journal of Belgian History. Journal of Belgian History* 45:4, 40–72.
- Virta, Arja. 2008. *Kenen historiaa monikulttuurisessa koulussa*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Visram, Rozina. 1994. British history: whose history? Black perspectives on British history. Teoksessa Hilary Bourdillon (toim.), *Teaching history*. London: Open University, 53–61.
- Wassermann, Johan. 2016. "This is what really happened." First-year university students' version of the history of South Africa. Esitelmä International research association for history and social sciences education -järjestön konferenssissa Bragassa, Portugalissa 8.9.2016.
- Wertsch, James V. 2002. *Voices of collective remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wilkinson, Matthew L. N. 2014. The concept of the absent curriculum: the case of the Muslim contribution and the English National Curriculum for history. *Journal of Curriculum Studies* 46, 419–440.
- Wils, Kaat. 2009. The evaporated canon and the overvalued source: History education in Belgium. Teoksessa Linda Stmcox ja Arie Wilschut (toim.), *National history standards: The problem of the canon and the future of teaching history*. Charlotte: Information Age Publishing, 15–31.
- Windschuttle, Keith. 1994. *The killing of history: How a discipline is being murdered by literary critics and social theorists*. Paddington: Mcleay Press.
- Wineburg, Sam, Mosborg, Susan, Porat, Dan ja Duncan, Ariel. 2007. Common belief and the cultural curriculum: An intergenerational study of historical consciousness. *American Educational Research Journal* 44, 40–76.