

Historian opetuksen mieli ja mielettömyys

Matti Rautiainen, Mikko Hiljanen,
Rene Ranka, Matti Rantonen

Historian opetuksen mieli ja mielettämyys

Osuuskunta Jyvä-Ainola

(c) kirjoittajat

ISBN 978-952-5353-52-5

Kopijyvä
Jyväskylä 2012

“Tarkoitukseni on osoittaa, miksi opetusta ilman elävöittämistä, tietoa ilman toimintaa ja historiaa liian kalliina liiallisuutena ja ylellisyytenä – kuten Goethe jo antoi ymmärtää – on vakavasti vihattava. Niin, vihattava, koska meiltä puuttuu kaikkea tarpeellistakin ja koska ylenmääräinen on välttämättömyyksien vihollinen. Totta kai me tarvitsemme historiaa, mutta aivan eri syistä kuin tiedon puutarhoissa maleksivat joutilaat, vaikka he jaloudessaan halveksisivatkin meidän karkeita ja hienostumattomia tarpeitamme. Toisin sanoen me tarvitsemme sitä elämää ja toimintaa varten...”
(Nietzsche 1999, 9.)

Sisällys

Johdanto	9
Historian ja yhteiskuntaopin arvo nykypäivänä	12
Menneisyyden tulkinnat ja tulkitsijan taidot muuttuvassa maailmassa	17
Miksi historian opetus aloitetaan vasta 5. luokalta?	32
Historian opetuksen mediaseksikkyys	40
Lopuksi – Miksi historiaa pitää opiskella?	50
Kirjallisuus	55
Kirjoittajat	58

LUKIJALLE

Tämä kirjoituksen alkuhetki on syksyssä 2011. Istuimme Jyväskylän yliopiston Musica -rakennuksen kahvilassa juttelemassa (jälleen kerran) historian opetuksen mielekkyydestä ja mielettömyydestä. Keskusteluissa kulki kaksi teemaa: inspiroituminen historian opetuksen mahdollisuuksista sekä opetuksen nykytilan hyvinkin kriittinen ja kärjekäs ruodinta.

Koska koimme tarvetta saada tätä keskustelua jäseny-neempään muotoon, aloimme kirjoittaa niistä asioista, jotka koimme erityisen merkityksellisiksi. Lopputulos, eli kirjoituksen muoto ja sen julkaisufoorumi oli tässä vaiheessa vielä epäselvä, mutta koska ensimmäisistä versioista tuli pelkistäviä, muutosta vaativia ja nykytilan epäkohtia kärjistetysti osoittavia, aloimme kutsua tekstiä pamfletiksi.

Sanomamme tuskin jäänee epäselväksi. Historialla on erityinen asema koulussa. Siksi meidän tulisi kunnioittaa ja rakastaa tuota vastuullista ja samalla kiehtovaa tehtävää, johon meidän tulee suhtautua äärimmäisellä vakavuudella unohtamatta naurua. Toivomme, että tämä teksti antaa luki-

jalle ryhtiä noihin molempiin ihmiselämään erottamattomasti kuuluviin asenteisiin.

Vaikka lähtökohtamme ovat historiassa ja sen opettamisessa, toivomme, että esiin nostettavat tietoon ja sen muutokseen liittyvät pohdinnat herättävät ajatuksia tietotyöläisissä myös historianopettajiston ulkopuolella. Nykyään tiedon arvo on jossain muualla kuin sen omaamisessa.

Kiitämme erityisesti herra Friedrich Nietzscheä, jonka vuonna 1873 ilmestynyt teos *Historian hyödyistä ja haitasta elämälle* on toiminut ajatteluamme ruokkivana lähtökohtana.

Jyväskylässä 7.10.2012

Tekijät

JOHDANTO

Vuonna 2012 valmistui kaksi julkaisua, jotka määrittävät yhteiskunnallisten aineiden - historian ja yhteiskuntaopin - tulevaisuuden opetusta. Ensimmäinen näistä on Opetus- ja kulttuuriministeriön asettaman työryhmän mietintö: Tulevaisuuden perusopetus – valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako sekä toinen Opetushallituksen yhteiskunnallisten aineiden oppimistulosten seuranta-arvioinnin raportti.

Opetus- ja kulttuuriministeriön uuden tuntijakosuunnitelman mukaan historian ja yhteiskuntaopin opetusta tulisi tulevaisuudessa lisätä yhdellä viikkotunnilla. Lisättävä viikkotunti kohdennettaisiin mietinnön mukaan alakouluun, jossa se käytettäisiin yhteiskuntaopin opettamiseen viidennellä ja kuudennella luokalla. Uudistuksen myötä sekä historiaa että yhteiskuntaoppia opetettaisiin rinnakkain alakoulun kahdella viimeisellä luokalla. Nykyisessä järjestelmässä historia aloitetaan viidennellä luokalla, yhteiskuntaopin opetus puolestaan toteutetaan yleensä siten, että peruskoulun viimeinen vuosi on pyhitetty oppiaineelle. Suunnitelman taustalla on

pyrkimys kannustaa nuoria kiinnostumaan politiikasta ja yhteiskunnallisista asioista. Tutkimusten mukaan suomalaiset nuoret ovat Euroopan passiivisimpia yhteiskunnallisessa vaikuttamisessa, vaikka tiedot yhteiskunnallisista asioista ovat maanosan parhaat. Myös taloustiedon opetusta pyritään vahvistamaan.

Opetushallituksen raportissa tarkastellaan peruskoulun päättävien nuorten historian ja yhteiskuntaopin keskeisten tietojen ja taitojen hallintaa. Lisäksi raportissa pyritään havainnoimaan koulukohtaisia opetusjärjestelyjä ja resursseja sekä opiskelijoiden motivaatiota ja opiskelutottumuksia. Näiden ohella raportissa esitellään taustatietoa muun muassa opetuksesta, opettajien koulutuksesta ja käsityksistä yhteiskunnallisten aineiden opettamisesta – tiedot on koottu otoskoulujen rehtoreilta sekä aineiden opettajilta. Seurantaraportin mukaan yhteiskuntaopin osaamisen taso oli tyydyttävää ja historian osaaminen oli kohtalaista. Osaamiserot tyttöjen ja poikien välillä olivat pieniä. Myös alueelliset erot eri kuntatyypin tai eri puolilta Suomea olevien kuntien välillä olivat vähäisiä.

Kesän 2012 aikana lyötiin lukkoon uusi perusopetuksen tuntijako, jossa Opetus- ja kulttuuriministeriön mietinnössä esiin nostetut teemat vietiin seuraavaan vaiheeseen. Mietinnössä mainitut seikat eivät päässeet kuitenkaan suoraan tuntijakosuunnitelmaan – yhden tunnin sijaan lisätunteja tulikin kaksi ja yhteiskunnallisten aineiden opetuksen aloitusta varhastettiin. Nämä ovat mietinnön (ja toisen mainitun raportin) välittömiä vaikutuksia. Syvempitasoiset vaikutukset suoma-

laisen peruskoulun yhteiskunnallisten aineiden opettamiseen osoittaa kuitenkin vasta käytäntö.

Tuntijakosuunnitelman suunnittelua ja toteutusta leimasi laajan ja syvällisen keskustelun vähyys aihepiirin ympäriltä (enemmän kielenkantojen löystymistä aiheutti uskonnon opetus). Varsinkin aineenopettajien osuus keskustelussa ja suunnittelussa oli verrattain vähäistä. Nyt onkin loistava aika aloittaa ministeriötasoa laajempi keskustelu yhteiskunnallisten aineiden merkityksestä 2000-luvun Suomessa. Vaikka opetussuunnitelmat toimivat opetuksen tärkeimpinä ohjaavina instrumentteina, käytännössä opetusta ohjaa opettajan oma käsitys opetettavan aineen arvosta. Siksi opettajien olisi syytä pohtia, miksi historiaa ja yhteiskuntaoppia tulisi opettaa.

Kysymys yhteiskunnallisten aineiden tärkeydestä on monitahoinen. Siihen kuuluu muun muassa opetettavan aineen arvo yhtäältä yhteiskunnan toisaalta opiskelijoiden oman elämän kannalta. Peruskysymys kuuluu: miksi yhteiskunnallisia aineita tulisi opettaa? Yksittäisten faktojen takia-ko, vai voitaisiinko oppiaineista löytää jotain syvällisempiä opettamisen arvoisia seikkoja? Tämänkaltaisiin kysymyksiin paneudutaan seuraavassa. Vaikka käsitellemme varsinkin kirjoituksemme alussa yhteiskunnallisia aineita yhtenä ryp-päänä, ja näemme esittämiemme kysymysten koskevan sekä historiaa että yhteiskuntaoppia, fokusoituu tulokulmamme silti tarkemmin historiaan. Tähän on montakin syytä, eikä vähäisimpänä se, että olemme kaikki peruskoulutukseltamme juuri ja erityisesti historian opettajia.

HISTORIAN JA YHTEISKUNTAOPIN ARVO NYKYPÄIVÄNÄ

Käsitys tiedosta on muuttunut huikeasti viime vuosikymmenien aikana. Muutoksen myötä tiedosta on tullut yhä demokraattisempaa. Periaatteessa jokaisella on mahdollisuus päästä käsiksi tiedon lähteille. Samalla demokratisoituminen merkitsee sitä, että jokaisella on (periaatteessa) yhtäläiset mahdollisuudet luoda uutta tietoa ja julkaista se. Tiedon uudenlainen asema asettaa myös koulun uuteen tilanteeseen. Voidaan kysyä onko suomalaisten tärkeä tietää, että Pähkinäsaaren rauha solmittiin 1323, tai että eduskunnassa valitaan kolme puhemiestä? Opettaminen, joka keskittyy pelkästään faktoihin, on auttamattomasti vanhaa 2000-luvun Suomessa. Koulun ei tule kuitenkaan ajautua kriisiin, vaan ottaa haaste vastaan. Kun koulun ei enää tarvitse kerrata yksinkertaisia faktoja, voisi opettaminen keskittyä tiedon hankintaan, käyttöön ja hallintaan. Tämä luonnollisesti asettaa opettajan ja opettamisen uudenlaiseen asemaan.

Viime vuosikymmenten aikana opetussuunnitelmat ovat painottaneet yhä enemmän siirtymistä faktapainotteisesta opettamisesta kohti taitojen opettamista myös yhteiskunnallisissa aineissa. Käytännössä muutos on ollut hidasta. Tämä ilmenee esimerkiksi Opetushallituksen seuranta-arviointiraportissa, jonka mukaan yksi kolmesta historian opettajasta ei osaa nimetä keskeisiä tavoitteita opettamiselleen. Sen sijaan keskeisiä tavoitteita kysyttäessä, he luettelevat mielestään keskeisiä opetuksen sisältöjä.

Tämä kertoo osaltaan, että todellista reflektiota oman aineen tärkeydestä ei ole tehty. Se kertoo myös siitä, että faktapainotteinen opettaminen on yhä vallallaan monessa koulussa. Havainto on enemmän kuin huolestuttava. Tilanne johtaa siihen, että opiskelijatkaan eivät näe yhteiskunnallisten aineiden tärkeyttä elämän ja yhteiskunnassa toimimisen kannalta. Tämä näkyy myös oppimistuloksissa. Oppilaiden tieto- ja taitoja yhteiskuntaan liittyen on mitattu muun muassa ICCS -tutkimuksessa, jonka mukaan suomalaisnuoret ovat maailman kärjessä mitattaessa tietoja, kun taas taidoissa ollaan kaukana kärjestä. Oppilaat kyllä tietävät asioita historiasta ja siitä miten yhteiskunnassa tulisi toimia, mutta he eivät osaa toimia siinä konkreettisesti. Onkin ymmyrkäsena kysyttävä, mistä tällainen pakonomainen sisältötietoon keskittyvä lähtökohta on peräisin? Miksi tiedot ovat opettajien mukaan tärkeämpiä kuin taidot?

Kumpaankaan tieteenalaan, historiaan tai yhteiskuntaoppiin, sisältötietopainotteisuus ei ole sisään kirjattu, itse asiassa asia on juurikin päinvastoin. Vähänkin historiaan vihkiytynyt tietää, että tiedot menneestä on tuotettu aina enemmän

tai vähemmän tulkitsemalla. Historiallisella tiedolla on oma erikoislaatuisuutensa: se ei ole varmaa. Historiallinen tieto on enintäänkin valistunut arvaus, joka on tehty menneisyyden jättämien jälkien avulla. Miksi opettaminen keskittyy, vieläkin, totuuksien toistelemiseen, jotka eivät edes ole totuuksia? Ja totta vieköön, tämä ongelman kanssa ei paini ainoastaan peruskoulut ja lukiot, vaan se näkyy myös yliopisto-opetuksessa.

Myös yhteiskuntaopin opetus mittelee voimiaan samanaisten ongelmien kanssa. Kuten historialliset ”totuudet”, myös yhteiskunnallisen tiedon totuusperä voidaan nähdä hyvin sopimuksenvaraisena, ja siksi muuttuvana. Lait muuttuvat ja järjestelmät kaatuvat, myös ilman vallankumousta. Äänestäminen ei ole ainoa tapa olla aktiivinen ja kiinnostunut – on myös runsaasti muita tapoja vaikuttaa elämäänsä ja yhteiskuntaan. Mikään tässä maailmassa ei ole pysyvää, ei edes yhteiskunta, joten eikö oppia siitä voisi opettaa muuttuvan olemuksensa mukaan, siis todellisena, myös oppilaille.

Mitä sitten tulisi opettaa historiasta ja yhteiskunnasta, jos opettaminen ei saa pohjautua totuuksille ja faktoille, te kysytte. Mitä taitojen opettaminen historian ja yhteiskuntaopin opettamisessa lopulta tarkoittaa?

Kuten yllä todettua, historian, ja myös yhteiskuntaopin, tieto perustuu konstruktion. Tämä tarkoittaa sitä, että tiedon takana on toinen todellisuus, josta tieto kumpuaa. Historian opettamisen tulisikin keskittyä ohjaamaan oppilaita tuota todellisuutta kohti. Oppilaiden tulisi saada itse tutkia ja tulkitä menneisyyttä ja sitä, mitä siellä tapahtui ja miksi. Historian arvo ei synny yksittäisten tapahtumien muistamiseen perus-

tuvasta oppimisesta, vaan ymmärtämisestä. On perusteltua olettaa, että tällaisen opettamisen kautta myös mielenkiinto opiskeluun kasvaa.

Taitojen opettaminen kietoutuu oleellisesti yhteiskunnallisten aineiden kysymystenasetteluun. Kun halutaan opettaa taitoja tietojen sijaan, on kysymystenasettelun oltava erilainen: millainen olisi hyvä kysymys historiassa ja yhteiskuntaopissa?

Hyvä taitoja painottava opettaminen keskittyy oppitunneilla taitojen hankintaan ja harjoittamiseen. Siihen kuuluu lähteiden lukeminen ja tulkinta. Hyvien kysymysten kautta opettaja ohjaa oppilaiden ajattelua kohti tärkeää päämäärää eli yhteiskunnallisten taitojen oppimista ja laajaa ymmärtämistä. Näin oppilaat aktivoituvat myös oppitunneilla ja asioihin paneudutaan entistä syvällisemmin: oletettavasti myös opetettava asia painuu syvälle oppilaiden muistiin ja ei olla enää pelkän ulkoa opetteluun tai hyvän lähimuistin varassa. Hyvän yhteiskunnallisten aineiden kysymys samanaikaisesti kertoo jo omaksuttua sekä ohjaa huomiota tärkeäksi katsottuun: hyvällä kysymyksellä varmistetaan, että nuoret ymmärtävät yhtäältä käsillä olevan asian, toisaalta suuntaavat ajatuksensa ”oikeisiin” asioihin. Hyvään kysymykseen ei ole olemassa yhtä oikeaa vastausta, vaan vastauksen oikeellisuus riippuu katsantokannasta. Hyvä kysymys pakottaa vastaajat pohtimaan. Hyvä kysymys opettaa myös nuoria kysymään hyviä kysymyksiä, ei ainoastaan koulumaailmassa, vaan yhteiskunnassa yleisemmin. Näin ollen hyvä kysymys ei toistelee yhteiskunnallisia totuuksia, vaan antaa valmiudet yhteiskunnan kriittiseen tarkasteluun ja siten mahdollistaa asioiden

muutoksen. Kaikenlaisen muutoksen lähtökohta on kysymyksenasettelu ja kriittinen mieli. Näihin myös koulumaailman ja opetuksen tulisi perustua.

On syytä nostaa tarkastelun kohteeksi myös oppimisen paikat. Arkituntuma tästä on se, että esimerkiksi matematiikan tunneilla opitaan matematiikkaa hyvin pitkälti laskemisen kautta. Sen sijaan historian ja yhteiskuntaopin tunneilla tehdään jotain, ja lopullinen ”oppiminen” tapahtuu koetta edeltävänä iltana, jolloin nuori lukee (tai ei lue) oppikirjaa koetta varten, yrittäen painaa mieleensä yksittäisiä faktoja. Kokeessa sitten kirjanoppinut kaivaa lähimuistiaan ja kirjoittaa sanasta sanaan sen, mitä kirjassa sanottiin kysytystä asiasta (tämä sama kaava toimii yliopistossakin). Miksi ihmeessä oppitunneilla käydään, jos kaiken voisi opetella lukemalla kirjasta?

Lopulta historian ja yhteiskuntaopin arvo tiivistyy kykyyn ymmärtää ihmistä ja ihmisten luomaa maailmaa – asiat sekä menneisyydessä että nyky-yhteiskunnassa ovat luotu inhimillisen toiminnan kautta. Näin tutustuesssa yhteiskunnallisiin oppiaineisiin ihminen tutustuu samalla itseensä, omaan paikkaansa maailmassa ja omiin mahdollisuuksiinsa. Tämä ei tarkoita yltiöoptimistista ”kaikki on mahdollista” -ajattelua, vaan nimenomaan realistista (ja kriittistä) asennetta itseään ja maailmaa kohtaan. Historian ja yhteiskuntaopin arvo on siinä, että niissä tutkitaan sitä, mitä on olla ihminen. Voivatko muiden oppiaineiden opettajat kehuskella opettavansa tärkeämpää asiaa kuin tämä?

MENNEISYYDEN
TULKINNAT JA TULKITSIJAN
TAIDOT MUUTTUVASSA
MAAILMASSA

Yhteiskunnallisten aineiden opetuksen tulisi kurottaa kohti uusia tavoitteita ja siirtyä uuteen aikakauteen. Meidän ei tulisi enää keskittyä irrallisten ”totuuksien” luettelemiseen luokkahuoneessa tai niiden tavaamiseen alan kirjoista. Pysytellessämme tutussa ja perinteisessä tavasta opettaa – ja välillä oppia – jäävät historian ja yhteiskuntaopin perimmäinen arvo ja hyöty saavuttamatta sekä nykymaailmassa tarvittavat taidot oppimatta. Tarve historianopetuksen suunnanmuutokselle kumpuaa myös eräästä toisesta lähteestä, nimittäin historiallisen tiedon luonteesta. Jos haluamme tukea oppilaittemme kykyä tulkita, ymmärtää ja käyttää hyödyksi ihmiskunnan aikaisempia kokemuksia, on meidän hyväksyttävä historiallisen tiedon erityisluonne. Jos emme huomioi historian eli menneisyyttä tutkivan tieteen ominaispiirteitä ja

rajoja, me emme opetakaan tunneillamme historiaa, vaan jotain aivan muuta.

On hämmästyttävää, kuinka väärinymmärretty oppiaine ja tiede historia oikein onkaan. Suurin osa historian opettajista pitää oppiaineensa luonnetta niin itsestään selvänä, että he eivät näe tarvetta pohtia opettamansa tieteen luonnetta enää opintojensa jälkeen. Osa taas pitää tällaisia pohdintoja hämäränä ja hyödyttömänä filosofisena jargonina, jolle ei ole aikaa eikä tarvetta arkisen kiireen pyörteissä. Mutta voiko mikään olla tärkeämpää kuin aina välillä tarkistaa, että opettaa juuri sitä oppiainetta, mitä lukujärjestyksessä, työsopimuksessa tai opiskelijoiden muistiinpanoissa lukee? Verrattuna muihin oppiaineisiin juuri historia kärsii päivittäin siitä tosiasiasta, että sen opettajat ovat unohtaneet opettamansa tieteen olemuksen tai eivät ole sitä koskaan todella pohtineet ja punninneet. Jos haluamme opettaa historiaa tuloksellisesti ja tavoittaa sen edellä mainitun arvon, on meidän tiedettävä, mitä historia on ja mitä se ei ole.

Jokaisen menneestä kiinnostuneen ja sitä tutkivan tulee hahmottaa ero menneen ja historian välillä. Menneisyys on jo tapahtunutta, joka on aisteiltamme ulottumattomissa. Teimepä tulkintamme siitä tukeutuen mihin tahansa lähteisiin tai auktoriteetteihin, me emme voi sitä koskaan sellaisenaan saavuttaa. Historia ei ole mennyttä aikaa, vaan menneisyyden ihmisen toiminnan tutkimista ja siitä esittämiämme tulkintoja. Harjoittamalla historiaa ihminen luo ja muokkaa omia käsityksiään menneestä. Kertoessamme menneisyydestä me siis esitämme aina vain tulkinnan siitä ja yritämme oppia jotakin uutta nojautuen tähän tulkintaan. Historia jättää aina

palkinnoksi tutkijalleen, harrastajalleen ja opiskelijalleen jotakin ”tietoa” ihmisestä eli hänestä itsestään. Tutustumalla menneisyyden ihmiseen ja hänen toimintaansa, me tuemme omaa ymmärrystämme itsestämme ja maailmastamme. Se on Collingwoodin sanoin itsetuntemustamme ja menneisyytemme tutkimusta reflektoiden omaa ajatteluamme. Sen kartoittamiseen ja käsittelemiseen tarvitsemme toki tietoja, mutta menneisyyden ihmisen tutkimisen päämääränä nämä tiedot eivät sinänsä ole. Historian harjoittaminen antaa meille arvokkaan palkinnon, joka on tiedonjyvän ihmisyydestä. Me opimme itsestämme ja toisistamme sellaista, mitä voimme hyödyntää yhteiselossamme muiden ihmisten kanssa. Me olemme saaneet menneisyyden tutkimisesta jotakin, mitä me tulemme tarvitsemaan.

Suomalaisessa kouluopetuksessa on tapana sekoittaa menneisyys ja historia esittäen ne synonyymeinä. Vaikka nykyopetuksessa puutaankin usein tulkintamme totuuden eli menneisyyden kaapuun, ne eivät ole sitä. Perinteisessä opetuksessa opettaja jakaa usein omia tai yhteisönsä vakiintuneita tulkintoja menneestä ja toivoo oppilaansa uskovan esitetyn menneenä ja hylkäävän esimerkiksi populaarikulttuurin fiktiiviset vaikutteet. Hän haluaa oppilaansa olevan kriittinen, mutta päätyvän lopulta aina ”totuuteen” menneestä, jotta kouluhistorian lähes mystinen itseisarvo saavutettaisiin. Oppilas luulee oppineensa ja saaneensa palan mennyttä itselleen. Opettaja luulee antaneensa tämän palan, jonka turvin oppilas olisi lähempänä omia tai yhteisönsä tavoitteita. Todellisuudessa opettaja on harhauttanut oppilastaan ja samanai-

kaisesti perinteisen historian opetuksen käytänteet ja oppin-kappaleet ovat harhauttaneet opettajaa.

Kouluissamme yritetään edelleen saavuttaa saavuttamaton kertaamalla ja opiskelemalla ulkoa tutkijoiden ja aikaisempien polvien tulkintoja menneestä. Koulumme historialta on täten riistetty sen perimmäinen arvo ja hyöty latistamalla se yksittäisten tapahtumien kuvailuksi, tietolaatikoiksi ja opettajien tarinoiksi. Kouluissamme opiskelijat eivät pääse harjoittamaan historiaa, vaan opettelevat toisten luoman historian tuloksia. Tietopohjalle ja auktoriteettien toistamiselle pyhitetty prosessi riistää heiltä historian tarjoamat hyödyt ja hämärtää oppiaineen arvoa opiskelijoiden ja muun yhteiskunnan silmissä. Täten oppiaineemme on poikkeuksellisessa tilanteessa verrattuna koulujemme muuhun tarjontaan. Matematiikassa tavoitteenamme ei ole opetella lukuja, vaan oppia laskemaan. Äidinkielessä pelkkien sanastojen sijaan opet-telemmme kielen ja sen käytön. Liikunnassa pyrimme liikku-maan emmekä vain oppimaan eri lajien sääntöjä. Historian avulla meidän tulisi oppia itsestämme, yhteisöstämme ja maailmastamme sekä omaksua taitoja toimia arjessamme.

Tarkoituksenamme ei ole kiistää, ettei yhteiskunnallam-me voisi olla oikeita tulkintoja menneestä. Me tiedämme mil-loin Suomi itsenäistyi gregoriaanisen kalenterin mukaan. Opetukseemme kuuluvat tällaiset ”oikeat” tulkinnat men-neestä, mutta meidän on silti opetettava ne vain omina käsi-tyksinämme – ei tapahtuneena todellisuutena. Emme vaivu relativismin suohon sitoutuessamme ja uskoessamme tulkin-taamme, vaikka tietäisimme niiden olevan vain käsityksiä nojautuen erinäisiin oikeiksi luottamiimme lähteisiin. Histo-

rian opetusta olisi vaikea kuvitella ilman minkäänlaista oikeaksi uskotun historiallisen tiedon järjestämistä, toistamista ja analysoimista. Esimerkiksi nykypäivän maailmaa on vaikea ymmärtää ja hahmottaa ilman minkäänlaista tietoa 1900-luvun kansainvälisten suhteiden, ympäristön tai talouden historiasta.

Historiallisen tiedon jakamisen sijaan meidän tulisi kuitenkin kiinnittää huomattavasti enemmän huomiota tämän tiedon luonteeseen ja sen erityispiirteisiin. Historialliset ”faktat” eivät ole ikuisia tai muuttumattomia, vaan hetkittäisiä ja dynaamisia. Jokainen sukupolvi ja kulttuuri muodostavat oman tulkintansa menneestä tukeutuen, täydentäen tai hyläten aikaisemmat tulkinnat. Tietoon nojautuvalla historian opetuksella on aina vaarana unohtaa tämä ja esittää menneisyyden tulkinnat lopullisena totuutena tai ratkaistuna mysteerinä, jonka vastaus ei voi muuttua. Tämän päivän tiedot ovat aina huomisen myyttejä.

Yhteiskunnassamme vallitsee luonnollisesti vakiintuneita tulkintoja, joita pidämme muita näkemyksiä tärkeämpinä ja arvokkaampina. Emme saa kuitenkaan nähdä muiden uusia tulkintoja uhkina käsityksillemme. Uudet menneisyyden tulkinnat ovat pikemminkin materiaalia, jota voimme analysoida ja verrata aikaisemmin omaksuttuun. Juuri punnitsemalla vanhoja ja uusia tulkintoja me pääsemme käsiksi historiallisen tiedon luonteeseen. Tähän tilaisuuteen tartutaan kouluissamme aivan liian harvoin. Tietoon nojautuvalla opetuksella on tapana vain vaihtaa vähin äänin vanha tietoa uudeksi. Opetussuunnitelmien perusteiden vaihtuessa oppikirjoihin lisätään teemoja kirjoittamatta sen enempää auki oppi-

laille tai opettajille, miksi yhteisömme haluaa painottaa tällä kertaa juuri näitä tietoryppäitä. Opettajat joko ottavat vastaan tai hylkäävät uudet tulkinnat, mutta harvoin he punnitsevat tai valitsevat näitä tulkintoja yhdessä oppilaittensa kanssa.

Tulkintamme muodostuvat yleensä nojautuen useisiin eri lähteisiin ja kulttuurimme eri osa-alueisiin, minkä valitsemamme esimerkki pyrkii osoittamaan: Marcus Tullius Cicero eli v.106 – 43 ennen ajanlaskumme alkua. Hän oli roomalainen poliitikko ja filosofi. Hänen elämänsä vaihteita on kuvattu useissa Rooman valtion virallislähteissä ja Ciceron omien aikalaisten kertomusten kautta. Hän jätti jälkeensä politiikkaa, retoriikkaa ja etiikkaa käsitteleviä teoksia, joita myöhemmät ajattelijat ovat tutkineet, lainanneet ja kääntäneet. Myös merkittävä osa hänen omasta kirjeenvaihdostaan on säilynyt meidän päiviimme saakka. Kolmannen vuosituhannen Pohjois-Euroopassa Cicero on yhä yllättävän tunnettu menneisyyden henkilö. Kuitenkin ani harva tuntee Ciceron juuri edellä mainittujen lähteiden kautta. Yhä harvempi muistaa hänet nuorena saadusta kouluopetuksesta. Monien eri ikäpolvien käsityksiin Cicerosta on vaikuttanut esimerkiksi *Rooma* -niminen tv-draama. Käsityksemme tästä henkilöstä ja hänen elämänsä vaikuttaneista tapahtumista ovat siis kietoutuneet modernin kuvailevan lähteen ympärille. Tämä ei tarkoita, että ottaisimme todesta kaiken sarjassa näkemämme, sillä suurin osa ihmisistä tuntee viihteeksi tuotetun sarjan rajat historiallisena lähteenä. Jotain tästä kertovasta visuaalisesta lähteestä on kuitenkin todennäköisesti jäänyt tulkintoihimme. Vaikka pohjatietomme Cicerosta ja hänen aikakaudestaan olisivatkin alun perin muista virallisimmista ja ”todenmukai-

simmista” kuvailevista lähteistä, on meidän yllättävän vaikea osoittaa, ettei katsomamme draama olisi vaikuttanut menneisyyden tulkintoihimme.

Lukiessamme esimerkiksi Ciceron pojalleen kirjoittamaa teosta *Laeista*, voi olla vaikeaa välttää ajattelemasta David Banberin (Ciceron näyttelijä) näköistä miestä kirjoituspöytänsä ääressä. Lukiessamme Ciceron kirjoittamaa sanomaa peilaten sitä hänen henkilöhistoriaansa, on haasteellista eritellä tuntemiemme nyanssien alkuperäisiä lähdeväyliä. Mitkä kaikki lähteet ovat jättäneet jälkensä käsityksiimme Cicerosta? Osan tulkinnoistamme olemme muodostaneet käymiemme oppituntien tai kuulemiemme luentojen perusteella. Varmasti oppikirjoista ja historiateoksista lukemamme tutkimustieto on mennyt ainakin osittain perille. Olemme tutustuneet Ciceroon myös populaarien historialehtien, *Wikipedian* ja edellä mainitun *Rooma* – sarjan kautta. Mutta mitkä tulkinnan osat on omaksuttu mistäkin lähteestä? Syvälinen erittely on mahdotonta, sillä meillä on yksi historiallinen tulkinta menneisyyden Cicerosta ja joitakin muistikuvia populaarikulttuurissa esitetystä fiktiivisestä Ciceron hahmosta. Voimme jäljittää pienen osan Ciceroon liittyvistä muistikuvistamme ja tulkinnoistamme akateemiseen eli ”luotettavaan” ja ”viralliseen” lähteeseen ja osan taas kerronnallisiin, kaupallisiin ja viihteellisiin lähteisiin. Mutta suurin osa Cicerosta on päässämme yhtenä skeemana. Jos menneisyyden tulkinnot tulevat näin laajasta lähdeskaalasta historian opiskelijalle ja opettajalle, niin mistä muodostuvat opiskelevan lapsen, nuoren tai niin sanotun varttuneemman ”maallikon” tulkinnot? Eikö koulu-

opetuksen tulisi kiinnittää huomiota tulkintojemme taustalla vaikuttavan lähdeskaalan laajuuteen?

Tulkintamme menneisyydestä kumpuavat siis lukemattomista eri lähteistä, joista oppikirjat ja akateeminen tutkimus on vain yksi – joskin merkittävä osa. Kuitenkin historiaa kuvaavilla lähteillä on tärkeä ja usein unohdettu rooli muodostettaessa käsitystä menneestä. Koulun ja akateemisen tutkimuksen liitto on poikanut meille monta sukupolvea uusimpia tietoja esitteleviä oppikirjoja, mutta näiden esittämät tulkinnat jäävät heikolla menestyksellä nuorten mieleen. Oppiakseen historiasta tai oppiakseen sen avulla on siitä oltava myös kiinnostunut. Tieteen ulkopuolisella kulttuurilla, kuten kuvailevilla lähteillä, voi olla avainasema tämän kiinnostuksen herättämisessä. Opetuksen tulisikin huomioida populaarikulttuurin mahdollisuudet opiskelumotivaation herättäjänä.

Populaarikulttuuri toimii katalyyttinä historian opiskelulle ja tutkimukselle eli menneisyyden ymmärryksen syventämiselle. Se tarjoaa usein sen kuuluisan ensimmäisen kipinän, jolla tiedonpalo kyseisestä historiallisesta ilmiöstä saadaan sytytetyksi. Koulun ja sen ulkopuolisen kulttuurin merkityksessä historian oppimiselle ei ole sinänsä mitään uutta. Ihmiset ovat aina muodostaneet tulkintojaan menneestä tutustumalla muuhunkin kulttuuriin, kuin vain opetettuun tai ”viralliseksi historiaksi” julistettuun. Käsitystä menneistä ajoista on haettu ja löydetty tukeutuen esimerkiksi vanhoihin kansantarinoihin, maalaustaiteeseen, historiallisiin romaaneihin sekä menneestä kertoviin kuunnelmiin ja elokuviin. Kuinka monen suomalaisen historiakäsitykseen ei ole lainkaan vaikuttanut *Täällä pohjan tähden alla, Tunte mattoman sotilas* tai

vuodesta 1918 kertovat elokuvat? Tämä historian opetuksen voimavara on aina ollut kulttuurissamme läsnä. Ainoastaan suhtautuminen tähän tieteellisen tutkimuksen ulkopuolelle rajattuun kulttuuriin on vaihdellut.

Kulttuurimme tuottamien kuvailevien lähteiden kontribuutio historian tulkintoihin on sitä suurempi, mitä vieraampi eli ajallisesti ja paikallisesti etäisempi kuvattava kohde on. Nykypäivänä populaarikulttuurimme useat eri muodot, kuten romaanit, elokuvat, sarjat, pelit, sarjakuvat ja fanfiction ammentavat aiheitaan kaukaisista ajoista ja kulttuureista. Ne tarjoavat katsojilleen, lukijoilleen ja luojilleen yhtä aikaisesti fiktiivistä ja kaupallista viihdettä sekä yleisesti hyväksyttyä historiallista tietoa aihepiireistään. Esimerkiksi Kiinan historian ajanjakso Han-dynastian loppupuolelta sitä seuranneen Wei-dynastian päättymiseen (n. 184 - 265) on tullut tutuksi useille länsimaiden kansalaisille aikakaudesta kertovan *Three Kingdoms* –romaanin ja siihen perustuvien videopelien ja elokuvien kautta. Koska länsimainen kouluopetus tai akateeminen historian tutkimus ei juuri tunne tätä Kiinan historian ”Kolmen kuningaskunnan aikakautta”, ovat useiden ihmisten näkemykset kyseisestä ajasta muodostuneet lähes täysin populaarien kuvailevien lähteiden avulla. Lähteisiin tutustuneiden ja niitä kuluttavien ”maallikoiden” tulkinnat sisältävät paljon historiallista tietoa, jota opettajilla tai historian tutkimuksen ammattilaisilla ei useinkaan ole.

Ihmisen historiakäsitys on kuin mosaiikki, jonka paloja noudetaan myös akateemisen maailman hyväksymien ”viralisten” aikalaislähteiden ulkopuolelta. Historian opetuksella on eniten annettavaa siinä, miten näitä paloja käytetään täs-

sä mosaiikissa ja kuinka ne voidaan yhdistää aikaisempiin muilla keinoilla hankittuihin paloihin. Me tarvitsemme historianopetuksen harjoittamia taitoja historiallisten lähteiden etsimiseen, analysoimiseen ja tulkitsemiseen. Meidän on hyväksyttävä mosaiikkimme hyvin erilaisin keinoin hankittuja paloja sekä opittava tunnistamaan niiden erityispiirteet. Yleensä on myös valittava usean toisiinsa yhteen sopimattoman palan väliltä. Lisäksi meidän on opittava työstämään näitä oikean muotoisiksi, jotta mosaiikkimme pysyisi kasvaessaan kasassa. Onnistuakseen tehtävässään on historian opetuksen tarjottava tiettyjä taitoja.

Vaikka maailma on muuttunut, on koululaitoksella edelleen oma ja äärimmäisen tärkeä yhteiskunnallinen tehtävä. Se valmentaa nuoria tulevaan ja tukee heidän kasvuaan täysivaltaiseksi kansalaiseksi osana omaa yhteisöään. Jos opintie on ollut tuloksellinen, nuorella on tarvittavat taidot ja tiedot selviytymiseen, menestymiseen ja nauttimiseen elämästään niin perheensä, työnsä kuin vapaa-aikansakin piirissä. Maailmamme muuttuu tällä hetkellä suuntaan, jossa tieto on aina saatavilla. Elämme yhä enemmän vapaan ja nopeasti liikkuvan tiedon äärellä, jota voi tuottaa ja levittää kuka tahansa. Kun tarve valmiiksi pureskellulle tiedolle vähenee, tulee koulun suunnata resurssejaan yhä enemmän yhteisöllisen elämän kannalta tärkeisiin taitoihin.

Monilla suomalaisilla nuorilla on parannettavaa suhtautumisessa oman sosiaalisen ja kulttuurisen yhteisön ulkopuolisiin tai aikamme raskaisiin globaaleihin kysymyksiin. Seuraavilla sukupolvilla ei ole enää nykyisten valtaapitävien ikäryhmien tavoin varaa käpertyä pienen alueen nationalistiseen

me-ajatteluun tai yltiö-individualistiseen kulutushedonismiin. Uuden suomalaisen koulun on edelleen panostettava kestäväen kehityksen, suvaitsevaisuuden ja demokraattisen yhteiskunnan opettamiseen. Abstraktien termien yksipuolisen tavaamisen sijaan on näitä arvoja opetettava tietojen soveltamisen ja taitojen harjoittamisen kautta. On selvitettävä yhdessä, miten näitä ihanteita ylläpidetään jokapäiväisessä elämässä ja mitä haasteita – ja vaikeita valintoja – niihin yleensä liittyy. Nuorilla on oltava lisäksi valmiudet tarvittaessa korjaamaan meidän opettamiamme näkemyksiä ja muutettava yhteiskuntamme suuntaa silloin, kun me vanhemmat ek-symme tieltä tai olemme aivan liian juurtuneita omiin käsityksiimme. Nuoremmat sukupolvet ovat yleensä edeltäjiään paremmin tietoisia nyky maailman realiteeteista ja heidän tulisi tämän vuoksi kyetä tukemaan ja ohjaamaan entisiä kasvattajiaan muuttuneessa maailmassa.

Elämme monien totuuksien aikaa, jossa jokaisen on va-littava oma totuutensa. Koulumme kasvattien on nykypäivä-nä pystyttävä kohtaamaan myös itselle vieraat totuudet sekä erilaiset tavat elää. Suomalaisen koulun on tarjottava sellaiset taidot, joilla nuoret voivat punnita omia tietojaan uusia ja vas-takkaisia totuuksia vasten. Heidän on kyettävä suvaitsemaan heille vieraita käsityksiä, ja tarvittaessa puolustamaan omiaan uppoamatta helppoon toiseuden vihaan ja välttämiseen tai kulttuurirelativismiin suohon. Valittuaan oman tiensä, on nuorten kyettävä kertomaan omat totuutensa ja arvonsa muil-le – etenkin heidän yhteisönsä ulkopuolisille. Hyvilläkin tie-doilla varustettu nuori on aseeton nyky maailmassa ilman

kriittisen tiedonhankinnan, sosiaalisen vuorovaikutuksen ja vieraan ymmärtämisen taitoja.

Globaali ja vapaa tiedonvälitys tuo uusia ja toistaiseksi ratkaisemattomia haasteita. Nykyisen tiedonvälityksen ja informaation lähteillä kukaan ei voi välttää vastakkaisilta näkemyksiltä tai eri tahojen välittämästä tietoisesta propagandas-
ta. Ilman tieto-opetusta tukevia taitoja, ei tieto kauaa säily, sillä vuosien varrella opittu tieto muuttuu, vanhentuu ja vai-
puu unohduksiin. Pelkästään tietoja hallitseva nuori joko kor-
vaa aikaisemmin oppimansa tiedot kritiikittömästi toisella
tarjotulla informaatiolla tai käpertyy jo oppimaansa ja kieltäy-
tyy punnitsemasta ja arvioimasta uusia näkökulmia.

Koulun on myös huomioitava opetuksessaan nuorten
muuttuminen tiedon kuluttajista sen tuottajiksi ja levittäjiksi.
Nuoret eivät enää hanki tietoaan orjallisesti ja passiivisesti
vanhoilta medioilta eli sanomalehdiltä tai tv-uutisista, jotka
tarjoavat valtavirralla räätälöityä pintapuolista informaatio-
ta. Tiedollisen pimennon sijaan he hankkivat tietonsa usein
reaaliajassa juuri siitä asiasta, mikä heitä itseään kiinnostaa.
Miksei tietoa voisi muokata ja välittää eteenpäin myös koulu-
opetuksessa, jos sitä tehdään jo vapaaehtoisesti omalla ajalla?

Taitoihin panostavan yhteiskunnallisten aineiden ope-
tuksen ei tule luonnollisestikaan luopua kaikesta tieto-ope-
tuksesta. Suomalaisen koulun on myös jatkossa tarjottava
nuorilleen parhaiden mahdollisten taitojen lisäksi niiden so-
veltamisten kannalta olennaiset tiedot. Lisäksi koulun oven
sulkeuduttua viimeistä kertaa nuortemme takana on heidän
tiedettävä tietyt tulevaisuutta sanelevat tosiasiat, joihin hei-
dän yhteisönsä on sitoutunut. Heillä on oltava riittävästi tie-

toa muun muassa planeettamme kantokyvystä, nykyisestä maailmanpoliittisesta järjestelmästä sekä niistä arvoista ja kulttuurin muodoista, joihin heidän oma yhteisönsä on sitoutunut.

Aikamme keskustelua yhteiskunnallisten aineiden luonteesta ja saavutuksista leimaa väite, että koulujemme nuoret ovat yhteiskunnallisesti passiivisia. He eivät kuulemma sovelta tietojaan ympäröivään yhteiskuntaan. Yleisenä huolena aiheena näyttäisi olevan aktiivisen kansalaisuuden kokemaa inflaatio, alhainen poliittinen osallistuminen sekä toiseuden ja tuntemattoman pelko. Vaikka oppitunneilla tarjotun tiedon soveltamisessa ja aidossa omaksumisessa on vakavia puutteita, emme allekirjoita väitettä aktiivisen kansalaisuuden kriisistä. Emme usko suomalaisten nuorten passivoituneen tai vieraantuneen poliittisesta elämästä. Poliittinen käyttäytyminen ei ole kokenut katoa, vaan sen ilmenemismuodot ovat muuttuneet. Nuoremme eivät välttämättä anna vaaleissa legitimizeettia vanhalle poliittiselle järjestykselle, yhteiskunnallisille eliiteille tai suurempien ikäluokkien asiaa ajaville valta-alueille. Sen sijaan he äänestävät valinnoillaan ja käytöksellään. Nuoremme tekevät poliittisia valintoja elämäntavoiltaan ja kulutustottumuksillaan – esimerkiksi ollessaan veganeja tai ostaessaan kalleimman älypuhelimien statussymboliksi.

Nuoret eivät ole torjuneet poliittista elämää, vaan keskustelevat poliittisista kysymyksistä keskenään verkoissa, josta kenties vaikuttavimpana esimerkkinä toimivat kevään 2012 presidentin vaalit. Työnväentalo oli vaihtunut Facebookiksi ja kansalaisyhdistykset verkkoyhteisöiksi tai blogeiksi. Heillä ei

ole enää välttämättä puoluekirjoja tai vanhaan oikeisto-vasemmisto-horisonttiin kuuluvia ikuisesti puolustettavia ideologioita. Aikamme nuoret edustavat sen sijaan dynaamista ja kriittistä massaa, jonka ideologia elää pysyvässä muutostilassa. He eivät ole passiivisia puoluekoneiston rattaita, vaan itsenäisiä ja aloitekykyisiä kansalaisia, jotka välittävät poliittisia ideologioitaan eri keinoin ja osallistuvat juuri silloin ja niillä keinoin kuin he itse haluavat. Heidän antamansa legitimitetti poliittisille liikkeille saadaan yhtä nopeasti kuin menetetäänkin. Tulevaisuuden poliitikkojen on tehtävä uudennalaisia ponnistuksia vakiinnuttaakseen valtansa aikana, jolloin poliittiset kannat eivät periydy tai välttämättä säily edes seuraaviin vaaleihin. Poliittiset hierarkiat ja tarkkarajaiset kollektiivit ovat muotoutumassa uudelleen tasa-arvoisimmiksi ja spontaanimmiksi ilmeneviksi yhteisöiksi.

Uudet yhteiskunnallisen käyttäytymisen muodot luovat uusia haasteita ja samalla tarpeen uudennalaisille taidoille. Suomalaisen koulun on herättävä tähän uuteen tiedonvälityksen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen ”vallankumoukseen”. Meidän opettajien on kyettävä astumaan ulos valtion virallisen uutistenlukijan tai politiikan toimittajan roolista ja oltava mukana uusissa tiedonvälityksen, tuottamisen ja kulutuksen muodoissa. Vallankumous ei ole tehnyt opettajaa vielä turhaksi. Nuoremme tarvitsevat yhä meitä omaksuessaan yhteiskunnassa tarvittavia taitoja – kenties enemmän kuin koskaan ennen. Ellemme ole valmiita siirtymään uuteen aikakautteen, omaksumaan uusia työtapoja tai astumaan mukavuusalueemme ulkopuolelle, huomaamme taistelevamme tuulimyllyjä vastaan tarpeettomina ja vanhoina informaation väy-

linä, jotka eivät tavoita tai tue oppilaitaan tämän päivän haasteiden edessä. Onnistuakseen tehtävässään on aikamme koulun käännettävä katseensa menneestä tulevaan ja alettava valmistamaan nuoria elämään nykypäivän yhteisössä – ei kasvattamaan heitä eilisen maailmaan.

MIKSI HISTORIAN OPETUS ALOITETAAN VASTA 5. LUOKALTA?

Miksi kouluhistorian opiskelu alkaa alakoulun viidenneltä luokalta lapsen ollessa 12 -vuotias? Sinänsä loogista, ainakin mikäli uskomme Jean Piaget'n teoriaan lapsen ajattelun kehittymisestä. Piaget'n mukaan käsitteellinen ajattelu on mahdollista vasta tuossa ikävaiheessa, ja koska historian ymmärtämisen perusta on ymmärtää formaaleja käsitteitä (aika, syy, seuraus, muutos ja jatkuvuus), on näistä seuraava johtopäätös: historian opetus aloitetaan lapsen ollessa 12-vuotias?

Vaikka monen muun koulun oppiaineen osalta aloitus-aikaa on jäsennetty vuosien varrella uudestaan, historia on pysynyt koskemattomana ryteikkönä, jonka on annettu rehottaa vuosikymmenet perusopetuksen 5-8. luokilla suhteellisen muuttumattomana, eikä asiasta ole käyty yleisempää yhteiskunnallista keskusteluakaan, eikä juuri eriytyneempäkään. Voisi sanoa, että asia on vakiintunut pysyväksi olotilaksi niin,

että status quo siirtyy sukupolvelta toiselle sellaisenaan, ilman että perustoja kyseenalaistetaan.

Niin kuin yleensä, sen, joka haluaa muutosta, on perusteltava muutosehdotus aukottomasti, kun taas vanha voi jatkua samaan malliin kuin ennen, jos uusi ei aukottomasti kumoakaan vanhaa. Tähän aukottomuuteen emme pysty, mutta esitämme kuitenkin muutamia ajatuksia siitä, miksi historian opiskelun aloituksesta koulussa tulisi ainakin käydä keskustelua.

Lapsen suhde menneisyyteen alkaa hahmottua silloin, kun hän ymmärtää, että maapallolla on ollut ihmisiä ennen häntä, mutta nämä ihmiset ovat jo kuolleet. Raadollista kylä, juuri kuolema saa meidät katsomaan menneisyyttä silmiin ja oppimaan tosiasian, että on olemassa aikaulottuvuus, jota kutsutaan menneisyydeksi – historiaksi. Suhde alkaa rakentua yksilöllisesti ja riippuen lapsen kasvuympäristöstä, se on erilainen.

Kouluhistoria puolestaan alkaa sieltä, mistä ihmisen maallinen taivallus eli vaiheesta, jolloin homo sapiensin historia alkaa. Syntyy ristiriita, jossa lapsen erilaiset kokemukset maailmasta siitä, mitä historia on, kohtaavat sen, mitä historian ajatellaan virallisesti olevan. Elämä ja oppiaine eivät kohdata, vaan pikemminkin etäännyvät toisistaan, sillä se, mitä 5-luokkalainen historiasta opiskelee, on helppo kääntää elämästä vieraaksi.

Samalla merkitykset, joita lapsi itse tuo mukanaan kouluun (oma elämä) ja se, mitä koulu tarjoaa, joutuvat ristiriitaan: merkityksellistä on kouluhistoria, ei koettu, oma elämä, joka meidän mielestämme tulisi olla historian opiskelun läh-

tökohta. Jos historian opetuksessa oikeasti alkavat painottua ne tavoitteet, joista olemme kirjoittaneet, tulemme raadollisen tosiasian eteen: ne eivät ole mahdollisia nykyisessä koulussa, jossa historian oppisisällöt dominoivat taitotavoitteita ja opetus johtaa edelleen pikemminkin muistiin tallentamiseen kuin kriittiseen, tutkivaan asioiden lähestymistapaan.

Tässä tilanteessa on kaksi vaihtoehtoa. Joko se, että historian oppimäärän sisältöä selkeämmin kavennetaan niin, että opettajat ottaisivat rohkeammin kiinni historian opiskelun isosta tavoitteesta tai historiaa opiskellaan koulussa niin, että historian ymmärtämisen opiskelulle on aikaa yhdeksän, ei neljä vuotta. Jälkimmäinen on mahdollista vain silloin, kun historian opiskelun myötä ajatellaan opiskeltavan jotain sellaista, mistä muodostuu kansalaisena olemisen peruskivi. Sisältöjen muistiin tallentamisen perustalle moista uudistusta ei tule tehdä.

Hypätkäämme hetkeksi Englantiin, jossa edellä kuvauksiamme asioista on yritetty saada käytäntöön jo vuosikymmenten ajan. Englannissa tehtiin iso koulureformi 1980-luvulla ja sen myötä historiaa alettiin opettaa myös alaluokilla, itse asiassa heti kun lapsi aloittaa koulun 5-vuotiaana. Opetuksessa painottuu alussa kiinnostuksen herättäminen menneisyyteen, mutta melko pian oppilaat siirtyvät tarkastelemaan historiaa formaaleiden käsitteiden, ensin muutoksen ja sitten syyn ja seurauksen kautta. Englantilaiset siis hylkäsivät Piaget'n vuosikymmeniä sitten ja kuinka kävi.

Historian asemasta kouluopetuksessa englantilaiset ovat debatoineet vuosisatojen ajan. Kirjailija Francis Osborne kirjoitti vuonna 1656 teoksessaan *Advice to a Son* historian opis-

kelun olevan jokseenkin hyödytöntä ajanhukkaa. Osbornen kuulemat ja lukemat kertomukset nykyhistoriasta, kuten Englannin sisällissodasta (1642-1651) olivat niin ristiriitaisia, että se sai Osbornen pitämään menneisyyden lähteitä ainoastaan väärinä ja parhaimmillaankin vain uskomuksina. Kaksi sataa vuotta myöhemmin (1861) sävy oli vielä tiiviimpi, kun Herbert Spencer kirjoitti historian opetuksen olevan vain ”kuolleita ja merkityksettömiä tapahtumia”.

Historian opetuksen traditio oli siis Englannissakin hyvin monokulttuurinen, jossa opettajan tehtävä oli aktiivinen – viedä oppi oppijan päähän, ja oppijan passiivinen – omaksumaa tuo oppi ja osoittaa se opettajan pitämässä kokeissa. Mutta toisin kuin muualla Euroopassa, Englannissa tapahtui muutos 1970-luvulla.

Schools History Project aloitti vuonna 1972. Sen tavoitteena oli määritellä (päivittää) uudelleen koulun historian opetuksen luonne, josta oli käyty kiivasta poliittista debattia 1960-luvulla. Projektin myötä kouluopetuksen paradigma muuttui. Historian oppimisen tavoitteeksi tuli mallintaa samaa prosessia, mitä historioitsijat tekevät. 1980-luvun puoliväliin tultaessa tämä konstruktivistinen malli oli käytössä valtaosassa englantilaisia kouluja. Alkoi ”Uuden historian” (New History) aika.

Muutos oli radikaali, mihin oppiaineen uusi nimi eli ”uusi historia” viittaa. Se alkoi yläkoulusta ja vasta kansallisen opetussuunnitelman myötä se tuli osaksi alakouluja 1980-luvun lopulta alkaen. Historian opetuksen uudistaminen oli osa koko koulujärjestelmän uusimista. Uuden kansallisen opetussuunnitelman tavoitteiden läpivienti varmistettiin luomalla

aikaisempaa hierarkisempi kouluorganisaatio sekä koulujen valvontajärjestelmä. Koulut jaettiin oppiaineen mukaisiin osastoihin, jolla kullakin on oma johtaja.

Vuoden 1988 voimaan tullessa opetussuunnitelmassa (General Certificate of Secondary Education in 1988) historian tavoitteeksi määriteltiin. Oppilas:

1. Pystyy muistamaan, arvioimaan ja valitsemaan tietoa, joka on aiheen kannalta tarkoituksenmukaista sekä pystyy esittämään tämän tiedon johdonmukaisesti.
2. Kykenee käyttämään ja ymmärtämään syyn ja seurauksen, jatkuvuuden ja muutoksen sekä samankaltaisuuden ja erilaisuuden käsitteitä.
3. Pystyy tarkastelemaan historiallisia tapahtumia sen aikakauden ihmisten näkökulmasta käsin.
4. Hallitsee taidot tutkia historiaa laajan aineiston, johon kuuluvat ensi- ja toisen käden kirjoitetut lähteet, tilastolliset- ja visuaaliset materiaalit, artefaktit, oppikirjat sekä suullinen perimätieto, avulla.

Vuoden 1988 koulutusreformissa (Education Reform Act) yhteisten opetussuunnitelmien lisäksi luotiin myös yhteiset arviointistandardit. Tähän saakka valtio teki vain vähäisiä interventioita siihen, mitä ja miten koulut opetuksen hoitivat. Päätösvalta näistä asioista oli ruohonjuuritasolla eli kouluilla itsellään.

Muutos ei miellyttänyt kaikkia. 1990-luvulla keskustelu oli jälleen kiivasta. Konstruktivistista mallia pidettiin epistemologisesti liian naivina, koska historioitsijat eivät lue lähteitä ”tyhjinä” vaan asettavat tutkimusprosessilleen tiettyjä hypoteeseja ennen sitä, toisin kuin oppilaat, jotka ovat lähinnä

mielikuvituksensa varassa, mikä ei edesauta historiallisen ymmärtämisen ja historiallisen tiedon konstruointia. Saman aikaisesti konservatiiviset piirit ilmaisivat huolensa siitä, että koulun tehtävä lasten yhteiskunnallisen kasvatuksen osalta oli vaarassa, kun valtakunnan keskeisiä historiallisia asioita ”Great tradition” – hengessä nähtiin katoamassa.

Jäitä keskusteluun toivat OFSTEDin (Office for Standards in Education) tarkastajien tulokset historian opetuksen laadun paranemisesta ja oppilaiden käsitteellisemmän ajattelun kehittymisestä. Historiasta oli tullut koulun yksi keskeisistä oppiaineista.

Vuoden 1999 opetussuunnitelmassa kuitenkin lievennettiin vuoden 1988 radikaalia uudistusta ja palautettiin kronologisuutta kouluun. Tätä ennen (1988-1999) historian oli pystynyt suorittamaan koulussa hyvin arvosanoin tietämättä historiallisista ajanjaksoista oikeastaan juuri mitään. Samasta ovat huolissaan nykykonservatiivitkin. Prinssi Charles on muun muassa vaatinut kouluihin lisää Englannin historian opiskelua. Vuoden 2000 opetussuunnitelmassa Englannin historian sisältöjä kuitenkin vähennettiin ja samalla painotettiin paikallisen historian asemaa sekä globaalia historiaa. Paikallisuuden myötä haluttiin tuoda historia lähemmäs lapsia, globaalien aiheiden myötä puolestaan haluttiin parantaa lasten ymmärrystä siitä kulttuurien kirjosta, jota englantilainen väestö nykyaikana edustaa.

Kaikesta huolimatta historian asema koulussa on kiistan. Aiemmin historian asemaa ohjasi vuosisatainen perinne, jossa historia itsessään nähtiin arvokkaana. Nykyään historian opettamisen arvo on muualla. Vaikka vuosilukujen ja ta-

pahtumien päähän pönttäämisellä ja muistamisen testaamisella ajateltiin olevan siirtovaikutus yksilön omaan elämään, tänä päivänä niiden syiden, joilla historian sisällöt ja opetusmetodit perustellaan, tulee sisältää voimakkaampi argumentaatio siirrettävyydestä ihmisten elämään. Historian opiskelu itseisarvona oli sitä vain historian opettajille ja akateemisille oppineille. Sen sijaan nyt historia on kouluopetuksen yksi kulmakivistä – samalla se on avain kriittisen ja aktiivisen kansalaisen synnyssä.

Hyvien tulosten selittävä tekijä on opetuksen fokusoitumisen lisäksi aika. Historian opiskelun alkaessa 5-vuotiaana, historiallisiin prosesseihin on enemmän aikaa ja tähän myös panostetaan, muun muassa käyttämällä paljon aikaa siihen, että tutkitaan sitä mikä on lähinnä (perhe, lähiympäristö). Lapset tekevät historiaa, eivät vain lue siitä. Tätä tukee myös lukemaan oppiminen. Peruslukutaitoihin kuuluu liittää tekstit niiden sosiaaliseen, kulttuuriseen ja historialliseen kontekstiin ja tämän lukutaidon kehittymistä arvioidaan. Käytännössä sitä harjoitellaan muun muassa niin, että lapset lukevat tai kuuntelevat tarinaa, josta keskustellaan. Opettajalla on käytössään 5-skaalainen arviointikehys, jolla hän arvioi keskustelua ja lasten taitoa lukea sitä edellä mainituista näkökulmista.

Kouluopetuksen tehtävä on tuottaa kaikissa aineissa elämää hyödyttävää, yleistä osaamista ja tietoutta. Mikä on historian erityinen arvo ja oppi koulussa? Yhä useamman suusta vastaus kuuluu nykyään: kriittinen ajattelu. Meikin sanomme näin, mutta samaan hengenvetoon muistutamme, että olemme kaukana tuosta tilasta, emmekä ole varmoja, onko se

myöskään mahdollista, etenkin jos ihmisten välisiä sopimuksia koskeva opiskelu eli tulkinta ja luotettavuuden arviointi jää historian varaan. Englannin esimerkki osoittaa, että pitkäkestoisella työllä ja määrätietoisella opetuksen uudelleen määrittelyllä ja suuntaamisella voidaan saada tuloksia, jotka johtavat peruskansalaistaitoon: kykyyn arvioida tulkinnallisen tiedon luotettavuutta.

Englanti on esimerkki historian opetuksesta, jossa toisin tekemisellä on saavutettu merkittäviä tuloksia. Maa on kuitenkin poikkeus, jolla ei juuri seuraajia ole, joko siksi, että historian opetuksella on valtioissa vahva poliittinen missio, jolloin tarkoitus ei olekaan saada aikaan kriittistä ajattelua. Tai siksi, että pyrkimyksistä huolimatta opetuksessa ei päästä samaan kuin Englannissa, joko siksi että opetus ei tue edellä kuvattua oppimistavoitetta tai siksi, että aikaa siihen on liian vähän.

Suomessa opettajajohtoisella opetuksella on vahva perinne, eikä sen avulla kehity ajattelu, vaan toiminta jää omaksumisen sijaan verbaliikan tasolle. Myöskin aikaresurssi on rajallinen. Peruskoulussa historiaa opiskellaan vuosiluokilla 5-8 ja opetuksessa painottuvat historian tapahtumat kronologiana esihistoriasta nykyaikaan. Uuden kulttuurin muutos vaatii molempien uudistamista: historian opetuksen on otettava se, mikä sille kuuluu eli asema koulun keskeisenä oppiaineena, joka antaa perustaa kriittiselle ajattelulle ja kansalaisena toimimiselle. Tämä puolestaan on mahdollista koulussa, jossa historiasta tulee perusaine koko perusopetukseen niin, että sitä opiskellaan kaikilla luokka-asteilla.

HISTORIAN OPETUKSEN MEDIASEKSIKKYYS

Historia on oppiaine, jota opetetaan Suomen peruskouluissa ja lukiossa aina alakoulun viidenneltä luokalta yläkoulun kahdeksannelle ja vielä neljän pakollisen sekä lukiosta riippuen muutaman valinnaisen kurssin verran niille, jotka lähtevät opiskelijoiksi lukioon. Ikähaitari historian oppijoilla vaihtelee siis 10 ikävuodesta aina jopa 19 ikävuoteen saakka. Tuossa välissä ihmisen ikä lähes kaksinkertaistuu, hänen elämän- ja maailmankäsityksensä muovautuu ja tietoja sekä taitoja karttuu valtavat määrät. Tuona aikana ihminen myös yhä enenevässä määrin kiinnostuu eri asioista ja saattaa saada jo ensimmäiset kipinät siitä, mitä hän haluaa elämässään tehdä.

Kuinka tärkeää historian opiskelu niin peruskoulussa kuin lukiossa on, on hyvä kysymys. Historian opiskelun tärkeys perustellaan perinteikkäästi oman ja ympäröivän maailman menneisyyden tiedostamisella ja ymmärtämisellä eli historiallisen tiedon luonteella. Tämän lisäksi tätä tietoa tulee pystyä arvioimaan kriittisesti ja muodostamaan syy-seuraus-

suhde asioiden välille. Historian opiskelulla on myös oma merkittävä asema nuorten yhteiskunnalliselle ymmärtämiselle ja lopulta myös osallistamiselle nyky-yhteiskuntaan. Historia on se oppiaine, joka kertoo meille miksi jotain on tapahtunut ja miksi olemme niin maailmana, valtiona, yhteiskuntana ja ihmisinä siinä pisteessä missä nyt satumme olemaan.

Suomessa ollaan tultu kauas 1970-luvun ”radikaaleista” ajoista. Tämä näkyy yhteiskunnalliseen elämään osallistumisen vähyyttenä, joka konkretisoituu esimerkiksi kaikille tuttuina, alati pienenevinä äänestysprosentteina esimerkiksi kunnallis-, eduskunta- ja presidentinvaaleissa. Tiedon kaataminen päähän ei tunnu olevan enää seikka, jolla ihmiset saadaan barrikadeille. Loppujen lopuksi ollaan kysymyksen äärellä, tarvitaanko tällaista yhteiskunnallista osallistumista? Mikä vika nykykehityksessä lopulta on? Suomalaiset nuoret porskuttavat PISA-tuloksissa ja kaikki saavat haluamansa opiskelupaikat ja työt?

Yhteiskunta kuitenkin vaatii jonkun huolehtimaan siitä, että se voi todella pyöriä. Yhteiskunnallisen tiedon ymmärtämisellä on nimenomaan se positiivinen kääntöpuoli, että ihmiset pystyvät aidosti tarkastelemaan yhteiskuntaamme ja ympäröivään maailmaan liittyviä kysymyksiä kriittisesti ja riittävällä objektiivisuudella. Huolestuttavia kehityskaaria ovat muun muassa etuovellamme Euroopassa viime vuosina suositaan nostaneet äärioliikkeet, jotka omalta osaltaan pohjaavat suosionsa mahdolliseen yhteiskunnalliseen ymmärtämättömyyteen. Joku voisi ajatella, eikö Euroopassa ole opittu 70 vuoden takaisista tapahtumista mitään? Emme väitä, että Suomessa ainakaan lähitulevaisuudessa esimerkiksi Un-

karin kaltainen kehityskulku olisi mahdollista. Onko sille kuitenkaan annettava edes mahdollisuutta vain sen varjolla, että satumme olemaan PISA-tuloksissa maailman kärkiluokkaa, mutta yhteiskunnallisen osallistumisen (lue: ymmärtämisen) osalta olemme kaukana kärjestä?

Edellä mainitut perustelut historian tarpeellisuudelle eivät kuitenkaan välttämättä ole juuri niitä tekijöitä nuoren näkökulmasta, jotka tekevät historiasta kiinnostavan oppiaineen. Historianopettaja – vaikka melkoinen soihdunkantaja onkin – on kuitenkin vain yhden aineen opettaja muiden joukossa. Kuinka historiasta sitten pystyttäisiin tekemään niin sanotusti mediaseksikäs oppiaine, joka todella kiinnostaisi 20 nuoren ryhmästä enemmän kuin yhtä tai kahta? Kuinka irrottautua ”good old historia” -stereotypiasta, johon kuuluvat pölyiset matkamuistodiat, 20 vuotta vanhat vuosikertakalvot, isoveljen vanha oppikirja alleviivauksineen ja ”suurmiesten historia vuosien 3000 eaa. – 2000 jaa. välisenä aikana” -tyyppiset oppitunnit? Rautalangasta väännettynä: miten historias-ta tehdään entistä kiinnostavampi oppiaine kouluissa? Oppiaine, jossa yhdistyvät niin salapoliisi Sherlock Holmes kuin seikkailija Indiana Jones.

Jo Marc Bloch on sanonut, että ”vaikka historia todettaisiin kykenemättömäksi suorittamaan muita tehtäviä, sen ansiona on kuitenkin kyky viihdyttää” (Bloch 2003, 61). Millainen historia sitten viihdyttää ihmisiä, etenkin nuoria koululaisia? Jo useammalle sukupolvelle ovat mielenkiintoisinta historiaa tarjonneet muun muassa 1970-luvulla luotu ranskalainen tv-sarja *Olipa kerran ihminen*, sarjakuvat, elokuvat ja videopelit. *Olipa kerran ihminen* on antanut käsityksen ihmis-

kunnan historian kulusta maailman synnystä nykypäivään asti lukuisille suomalaisille lapsille. Nämä lapset ovat pystyneet sarjan avulla jäsentämään maailman ja ihmisen syntyä ja menneisyyttä paljon ennen koulussa alkavaa historian opetusta. Ja muistammeko paremmin sellaista historiaa, jota olemme lukeneet esimerkiksi *Aku Ankasta* kuin sitä, jota opiskelimme historian tunneilla peruskoulussa ja lukiossa? Käsitksemme antiikin Roomasta juontaa juurensa esimerkiksi *Asterixiin* tai tv-sarja *Roomaan*, samoin käsityksemme villistä lännestä muodostuu *Lucky Luken* kautta. Tai pystyykö joku väittämään, ettei olisi nähnyt YouTube:sta edes yhtä uudelleen tekstitettyä pätkää elokuvasta *Der Untergang (Perikato)*, jossa Hitler pitää jokseenkin napakan puheen sotilasjohtajilleen? Tämän päivän parasta antia historian mediaseksikkyydestä on esimerkiksi kotimainen elokuva *Iron Sky*. Siinä yhdistetään historian suuria linjoja pieniin nyansseihin ja tehdään tästä kaikesta mieleenpainuvaa viihdettä ja sitä kautta myös mieleenpainuvaa tietoa, faktaa ja tulkintaa menneisyydestä.

Kaiken edellä mainitun tarkoituksena on osoittaa se, että mielenkiintoisella ja mieleenpainuvalla tavalla mistä tahansa historian aiheesta saadaan irti juuri se, mitä historiasta kuuluukin saada irti. Historiasta kuuluu saada irti sellaisia ”hajuja” ja ”makuja”, että sitä *haluaa* oppia. Opettajankoulutuksessa opittu, tunnin aloittava minuutin mittainen motivointi tulee ulottaa läpäisemään koko 45 minuutin oppitunti. Se puoli-negatiivinen suhde, joka monilla historiaan muodostuu jo esimerkiksi siitä syystä, että kyseinen oppiaine aloitetaan vasta viidenneltä luokalta, saadaan näin herätettyä edellä

mainitsemaksemme Sherlock Holmesia ja Indiana Jonesia yhdisteleväksi mielenkiintoiseksi kontekstiksi.

Historian kirjat, joita niin peruskoulussa kuin lukiossa luemme, pohjaavat tiedoiltaan luonnollisesti täysin historian-tutkimukseen tieteenä, aivan kuten kaikissa muissakin oppiaineissa. Historiantutkimusta tehdään tänä päivänä useista eri näkökulmista, vain mielikuvitus tuntuu olevan rajana. Tutkimus ottaa kohteekseen mitä mielenkiintoisimpia ilmiöitä eri näkökulmista. Tästä huolimatta vuosikymmenistä toiseen historian kirjojen sisältö ja niiden pääpiirteet ovat olleet samoja. Jokaisessa eri kustantajien tuottamassa historian oppikirjassa käydään läpi jotakuinkin täsmälleen samat aiheet jotakuinkin samalla tavalla, hieman erilaiseen taittoon sovitettuina. Mitä jos historian opetuksessa käytettäviä aiheita voisi vaihtaa täysin uusiin? Jätetään joitakin totuttuja aiheita tyystin käsittelemättä ja korvataan ne uusilla, nuoria kiinnostavilla ja heidän omaan elämäänsä lähemmin soveltuvilla aiheilla.

Historiallisella tiedolla on oma luonteensa, joka ei loppujen lopuksi muutu vaikka aihetta itseään vaihdettaisiin. Eli toisin sanoen, historiallisen tiedon ymmärtäminen ei vaadi tuntemamme kouluhistorian ulkoa opettelua. Tästä pääsemme tilanteeseen, että historiasta voisi tämän perusteella opettaa mitä aiheita tahansa ja silti omaksua samainen vaadittu historiallisen tiedon luonne. Ja samalla opiskella juuri niitä nuoria enemmän kiinnostavia aiheita, joiden avulla jo edellä mainittu historiallisen tiedon luonne jäsentyy paremmin oppijan päähän ja siinä samalla myös tieto itsessään.

Nykyiset kouluhistorian aihekokonaisuudet on luonnol-

lisesti valittu tietopohjaltaan palvelemaan parhaalla mahdollisella tavalla ihmistä, joka koulutiensä kautta saa ymmärryksen nykymaailman kehityksestä ja sen tärkeimmistä syy-seuraus-suhteista. Tilannetta heikentää kuitenkin se, jos oppitunnin tai kurssin jälkeen kyseinen tieto ja siitä jalostunut ymmärrys luiskahtavat välittömästi toisesta korvasta ulos. Tämä johtuu ehkä siitä, ettei käsiteltyllä asialla sen maailman- tai Suomen historiallisen näkökulman tärkeydestä huolimatta ollut tarpeeksi kosketuspintaa nuoren kiinnostuksen kohteiden tai ylipäättään koulun ulkopuolisen elämän kanssa. Edelleen tulee muistaa se, että historia on vain oppiaine muiden joukossa, ja se joukko on kohtalaisen suuri. Tilanteessa, jossa voisimme valita nuoria todella kiinnostavat aiheet ja työtavat, olisi mahdollisesti odottamassa se palkinto, että nuori todella pystyisi omaksumaan ensinnäkin annettua tietoa paremmin. Tämän lisäksi edellä mainittu historiallisen tiedon luonne hahmottuisi edelleen nuoren ymmärrykseen aivan kuten minkä tahansa muunkin aiheen kautta. Lopputuloksena olisi siis se, että paitsi nuori ymmärtäisi historiallista tietoa ja osaisi käyttää tiedon arvioimisessa kriittistä ajattelua, tämä myös muistaisi helpommin käsiteltyjen aiheiden tietosisältöjä.

Erityisesti lukiota silmälläpitäen herää luonnollisesti kysymys: miten tällaiset vaihtoehtoiset aiheet toimivat ajattelun lukion merkittävintä päämäärää, ylioppilaskirjoituksia? Nuoren opiskelijan pitäisi kuitenkin osata myös opetussuunnitelmassa määritellyjä tietosisältöjä. Tässä ei kuitenkaan muodostu ongelmaa. Perinteinen historian opetus niin yläkouluissa kuin lukiossa pohjautuu enimmäkseen kursseilla

käytettäviin kirjoihin, jotka erityisesti lukion ylioppilaskirjoituksia ajatellen on helppo omaksua etenkin sellaisen henkilön, joka on oikeasti historiasta kiinnostunut ja määrätietoisesti asennoitunut kirjoittamaan historian reaalikokeessa. Näin ollen oppitunnit eivät olisikaan oppikirjan opettelua vaan historiallisen tiedon ymmärtämistä mielenkiintoisien aihekokonaisuuksien avulla.

Toisekseen oppikirja toimii näidenkin esille nostettujen vaihtoehtoihden lomassa työkaluna, joka täydentää käsiteltävää tietoa. Mikään ei estä opettajaa valitsemasta täsmälleen samaa teemaa kuin oppikirjassa, tekemällä siitä mielenkiintoinen ja nuorta lähelle tuleva aihekokonaisuus. Ja vaikka oppikirjan tarjoamaa tietopohjaa ei välttämättä kaikilta osin käsiteltäisikään oppitunneilla, olisi ylioppilaskirjoitukseen lukevan motivoituneen ja historiasta kiinnostuneen nuoren helppo omaksua myös ne aihekokonaisuudet, joille ei niin suurta painoarvoa itse oppitunneilla olisi annettu. Historiallisen tiedon luonne sekä taito tarkastella tietoa kriittisesti olisivat kuitenkin kurssin aikana iskostuneet nuoren päähän, jolloin myös tuo oppikirjan antama tietopohja jäsentyisi helposti nuoren päähän ja näin ollen menestys ylioppilaskokeessa olisi taattu. Tämän kaiken puolesta puhuu myös se seikka, että niin historian ylioppilaskirjoitukset kuin yliopistojen historianlaitosten pääsykokeet ovat ottaneet viime vuosina kovasti soveltavamman näkökulman tehtäviinsä.

Mistä voimme sitten tietää, mitkä aiheet kiinnostavat nuoria? Se mikä meitä on kiinnostanut nuorina historiassa, ei välttämättä kiinnosta tämän päivän nuoria. Meillä historian opettajina on myös erityinen suhde historiaan, jota puolestaan

nuorella oppilaalla tai opiskelijalla ei välttämättä ole. Näin ei voida olettaa, että juuri ne meistä mielenkiintoiset seikat ovat myös mielenkiintoisia nuorten mielestä. Nuoret surffaavat nykyisen informaatioyhteiskunnan ”aalloilla” siinä missä aikuisetkin. Jokainen meistä lukee esimerkiksi Internetistä vain ja ainoastaan niitä juttuja ja uutisia, jotka meitä itseämme kiinnostavat. Samoin harrastamme ja teemme pääsääntöisesti niitä asioita, jotka meitä kiinnostavat eli ovat toisin sanoen mielenkiintoisia. Näin voidaan olettaa, että jollain tavalla juuri näihin nuoria kiinnostaviin aiheisiin liittyvät historian oppituntien aiheet tekisivät historiasta itsestään suurempaa joukkoa kiinnostavan oppiaineen. Tällaiset kiinnostuksen kohteet pystytään selvittämään esimerkiksi aivan kurssin alussa nuorille esitetyllä kysymyksellä siitä, mitä he haluaisivat historiasta tietää.

Tästä itse asiassa päästäänkin toiseen historian opetuksen mediaseksikkyyttä lisäävään teemaan. Jos katsotaan ajassa esimerkiksi 20, 15 tai vain 10 vuotta taaksepäin, elävät nykynuoret tieto- ja viestintäteknisesti paljon impulsiivisemmassa maailmassa. Nuorten arki ja etenkin vapaa-aika täyttyy monenlaisista uusista teknisistä laitteista, Internetistä, erilaisista medioista sekä kaikkien näiden yhdistelmistä. Mielestämme myös näistä tieto- ja viestintäteknisistä innovaatioista löytyy mahdollisuus historian opetuksen mediaseksikkyyden lisäämiseen.

Esimerkiksi *Facebook*, *Twitter*, *Blogger*, *Android*, *Apple*, *Google* ja *Wikipedia* ovat kaikki brändejä, jotka ovat yleensä hämmästyttävän tuttuja tämän päivän nuorille. Nuoret eivät eksy näiden medioiden järjestyttävän suuressa maailmassa

vaan luovivat niissä ja niiden välillä suurella nopeudella ja kuitenkin tarkasti. He tekevät tämän kaiken nimenomaan vapaa-ajallaan. Ja kuten tiedetään, edellä mainitut mediat sisältävät aivan valtavan määrän tietoa. Nuoret siis ovat koko ajan valtavan tietomäärän äärellä, kuitenkin käyttäen siitä vain sitä osaa, joka itseä sattuu kiinnostamaan. Näinhän me kaikki toimimme. Eli jos resurssit tällaisten tieto- ja viestintäteknisten laitteiden ja sovellusten käyttöön on jo olemassa, miksi niitä ei otettaisi myös opetuksen käyttöön? Näin lisääntyisi myös nuoren kiinnostus aiheeseen kuin aiheeseen, kun tiedon hakemisen kenttänä toimisi heille itselleen tuttu ja tehokas ympäristö. Lisäksi tämän kaiken ohella, nuoret oppilaat ja opiskelijat oppivat käsittelemään tällaista tietoa ohjatusti ja sitä kautta – historianopetuksen ja -tutkimuksen näkökulmasta luonnollisesti kriittisesti ja objektiivisesti – oikein.

Palataan takaisin alkuperäiseen ongelmaan, jossa historian opiskelu ei palavasti kiinnosta kuin murto-osaa nuorisista. Miltä kuulostaisi, jos edellä mainitut tieto- ja viestintätekniset laitteet, sovellukset, mediat ja ympäristöt valjastettaisiin osaksi koulun arkea? Historian opetuksessa käytettäisiin sujuvasti sekaisin vaikka Facebookia ja Twitteriä, näitä selatettaisiin omilla kännyköillä, tehtäisiin omaa blogia ja käytettäisiin tietolähteenä maailman suurinta tietosanakirjaa Wikipediää, jota loppujen lopuksi voi pitää aivan luotettavana tietolähteenä. Kotitehtävät hoidettaisiin samoin vaikka Facebookissa, vapaa-ajan lomassa siinä samalla kun ”facetellaan” muutenkin. Tämä vaatii luonnollisesti pientä ajattelutavan muutosta perinteisestä tuntityöskentelystä kohti alati kasvavia tieto- ja viestintäteknisiä mahdollisuuksia. Se saattaa kui-

tenkin olla juuri se keino, jolla historiasta oppiaineena tulisi oma ja tärkeä, mutta ennen kaikkea luonnollinen osa nuoren elämää. Loppujen lopuksi ne perusteet, minkä vuoksi historiaa opiskellaan eivät ole muuttuneet. Ainoa mikä on muuttunut, on maailma.

Yhteenvetona voidaan heittää ilmoille ajatusleikki: mitä mahtaisi seurata siitä, jos nämä nuorelle läheiset työkalut yhdistettäisiin nuorta kiinnostaviin, mahdollisimman läheisellä tasolla liikkuviin aiheisiin historian opetuksessa? Historiallisen tiedon luonne olisi ja pysyisi edelleen samana. Historia itsessään olisi ja pysyisi samana. Kriittinen ja objektiivinen suhtautuminen tietoon pysyisi samana. Vain reitti ja maali olisivat uusia. Olisiko itse lopputulos, ymmärrys siitä kuinka viihdyttävää mutta loppujen lopuksi myös hyödyllistä historia on, saavuttanut useamman kuin aiemmin? Ja jäisikö tuo kaikki jopa paremmin sinne niiden kahden korvan väliin? Jos olemme idealismissamme menneet täydellisesti metsään, ainahan historiasta kiinnostuneet voisivat jatkaa lukion jälkeen yliopistoon, siitä itse opettajaksi ja kirjoittamaan esimerkiksi kymmenen vuoden kuluttua seuraavan tällaisen kirjoituksen.

LOPUKSI – MIKSI HISTORIAA PITÄÄ OPISKELLA?

Suomessa historian opetus ei ole poliittinen keppihevonen. Historian opetusta koskeva konsensus on yleisellä tasolla varsin laaja eikä sen suhteen esiinny samanlaisia poliittisia intohimoja kuin monessa muussa Euroopan maassa. Viime aikoina ainoastaan perussuomalaiset, erityisesti vuoden 2011 eduskuntavaalien ohjelmassaan, ovat tuoneet esiin historianopetuksen painottamista suomalaisten saavutuksiin. Tilanne on kehittämistyön kannalta hyvä: jos hallitus vaihtuu, opettajien ei tarvitse odottaa, kuinka opetus kääntää suuntaa valanpitäjien muutoksen myötä.

Sen sijaan yleinen konsensus asian tilasta on huolestuttava. Se miten opetamme historiaa, ei ole yhden tekuvää. Eri-lainen opetus johtaa erilaiseen oppimiseen. Usein opettajien suusta kuultu sanonta ”on erilaisia teitä samaan lopputulokseen” on tämän konsensuksen eräänlainen ruumiillistuma. Sitä käytetään silloin, kun huomamme keskustelun myötä

sen, että opetamme eri tavoin. Sen sijaan että kävisimme tällöin keskustelemaan siitä, miksi näin on, vältämme kysymyksen syvemmän tarkastelun eli sen, kuinka olemme erilaisia.

Se että Friedrich Nietzschen pamfletti historian haitasta ja hyödystä elämälle koskettaa meitä tänä päivänä ja saa kokemuksemme historian opiskelusta yhtymään Nietzschen ajatuksiin, kertovat siitä, että historia opetuksen on syytä muuttua elämälle vieraasta opiskelusta elämään kuuluvaksi ja merkittäväksi opiskeluksi. Eräänlaisena koontina esitämme vielä neljä kohtaa, joissa näemme muutostarpeen nykykoulussa välttämättömänä. Ajatukset eivät ole uusia, pikemminkin liian vanhoja.

Muistamisen sijaan ymmärtäminen

Jos meidän pitäisi laatia lista siitä, mitkä asiat kunkin oppilaan tulee muistaa peruskoulun päättyessä, millainen tuo lista olisi? Entä se, mitä hänen tulisi ymmärtää historiasta? Historian opetussuunnitelma korostaa jo ymmärtämistä, mutta koulu toisintaa muistamista. Se, että esimerkiksi luokanopettajakoulutukseen tulevat muistavat milloin solmittiin Pähkinäsaaren rauha, mutteivät ymmärrä sitä, että historia on tulkinnallista tietoa, palauttaa meidät siihen, että erilainen opetus johtaa erilaiseen oppimiseen.

Yksiiänisyyden sijaan moniäänisyys

Vaikka historian opetus ei enää elä kansallisen suurkertoimuksen aikaa, ei se kouluopetuksesta ole poiskaan lähtenyt. Voi toki kysyä, miksi sen pitäisikään, sillä kansallisen identiteetin rakentaminen on merkittävä historian opetuksen

tavoite. Se suomalaisten historia, joka koulussa rakennetaan, ei kuitenkaan ole kaikkien suomalaisten historia. Mannerheimin merkitys itsenäisen Suomen kohtalonhetkinä oli kiistaton, mutta iso osa suomalaista työväkeä ja maaseudun köyhälistöä, piti Mannerheimia julmana tappajana, eikä suinkaan kansallisena sankarina. Oppilaan tehtävä on antaa itse merkitys menneisyydelle, mutta samalla historian opetuksen on opetettava, että tapahtumille ja ilmiöille annetaan eri merkityksiä riippuen siitä, kenen silmin niitä katsotaan.

Kokonaisuuden rinnalle pirstaleisuus

Historian opetuksessa pyritään rakentamaan jonkinlainen kokonaisuus, usein kronologinen jatkumo, syy-seuraussuhteiden ketju. Kokonaisuuden rakentaminen on kuitenkin ongelmallista, koska ihmisen elämä, edes yksilö- saati yhteisötasolla ei ole kokonaisuus vaan joukko erilaisia kokemuksia, näkemyksiä ja tapahtumia – siis moniääninen, ei yksiääninen. Pirstaleisuudella kuvaamme toisin sanoen vastakohtaisuutta selkeille kokonaisuuksille. Koska historia ei ole selkeä kokonaisuus, myöskään historian opetuksen ei tulisi olla selkeä kokonaisuus, vaan sen tulisi ilmentää kohdettaan, ihmistä historiassa. Selkeä kokonaisuus tulisi olla ainoastaan ohjenuora opetukselle: historia on tulkintoja ja merkityksiä.

Lähemmäksi elämää

Lopuksi on syytä palata siihen, mistä lähdimme, Friedrich Nietzschen ajatuksiin historian hyödystä ja haitasta elämälle. Koska kukaan tuskin vastustaa historian hyötyä elämälle, se lienee tarpeellista nostaa opetuksen keskeiseksi ta-

voitteeksi. Mitä sitten on historian hyöty elämälle, erityisesti nuoren elämälle? Vaikka meillä kaikilla on tähän vastauksemme, opetuksessa asiaa on kysyttävä ennen muuta oppilaalta. Siinä on opetuksen alkupiste.

“Ja kun te kysyitte, kuten kaikki historianluokat kysyvät, kuten kaikkien historianluokkien pitäisi kysyä, mitä mieltä on historiassa, miksi historiaa, miksi menneisyyttä, minä tapasin sanoa (kunnes Price toisti kysymyksen n:n kerran, mutta uuteen sävyyn – ja noine silmiinpistävästi värisevine huulineen): Mutta tuo kysymyksenne “Miksi” sisältää vastauksen. Teidän selitysvaatimuksenne sisältää selityksen. Eikö tämä syiden etsiminen ole itsessään historiallinen prosessi, koska siinä on aina palattava taaksepäin, siitä mitä tuli siihen mitä oli aikaisemmin? Ja niin kauan kuin meillä on tämä selityksen hinku, emmekö joudukin kantamaan jatkuvasti mukanaamme tätä hankalaa mutta arvokasta johtolankojen taakkaa, joka on nimeltään Historia?” (Swift 1984, 134)

KIRJALLISUUS

- Ahonen, S. 2005. Opettaja kansalaisen mallina ja mentorina. Teoksessa J. Rantala & S. Ahonen, (toim.) Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksen haasteena. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämisskeskuksen tutkimuksia 3, 19-32.
- Bage, G. 2000. Thinking history 4-14. Teaching, learning, curricula and communities. Routledge: Lontoo.
- Besio, K. & Tung, C. 2007. Three Kingdoms and Chinese Culture. State University of New York Press: Albany.
- Bloch, M. 2003. Historian puolustus. Lehtiön suomennoksen pohjalta toimittaneet E. Suolahti ja M. Berger. Artemisia: Helsinki.
- Brunell, V. & Törmäkangas, K. (toim.) 2002. Tulevaisuuden yhteiskunnan rakentajat. Yhteiskunnallisen opetuksen kansainvälinen tutkimus Suomen näkökulmasta. Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitos: Jyväskylä.
- Cicero, M. T. 2004. Laeista. Suomentanut V-M. Rissanen. WS Bookwell Oy: Helsinki.
- Cooper, H. 2000. Teaching of History in Primary Schools. Implementing the Revised National Curriculum. David Fulton Publishers: Lontoo.
- Feldmann-Wojtachnia, E.; Gretschel, A.; Helmisaari, V.; Kiilakoski, T.; Matthies, A-L.; Meinhold-Henschel, S.; Roth, R. & Tasanko, P. 2010. Youth Participation in Finland and in Germany – Status Analysis and Data Based

- Recommendation. www.nuorisotutkimusseura.fi/sivu.php?artikkeli_id=1040).
- Haydn, T., Arthur, J. & Hunt, M. 2001. Learning to Teach History in the Secondary School. A Companion to School Experience. Routledge: Lontoo.
- Hoodless, P. 2008. Teaching History in Primary School. Learning Matters: Exeter.
- Kalela, J. 2000. Historiantutkimus ja historia. Hanki ja jää. Gaudeamus: Helsinki.
- Kerr, D., Sturman, L., Schulz, W., & Burge, B. 2010. ICCS 2009 European Report: Civic knowledge, attitudes and engagement among lower secondary students in 24 European countries. http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/ICCS_2009_European_Report.pdf.
- Löfström, J. (toim.) 2002. Kohti tulevaa menneisyyttä. Historiallis-yhteiskunnallinen kasvatus uudella vuosituhanella. PS kustannus: Jyväskylä.
- Nietzsche, F. 1999. Historian hyödystä ja haitasta elämälle. Suomentanut A. Halmesvirta. JULPU: Jyväskylä.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö, koulutuspolitiikan osasto. 2012. Tulevaisuuden perusopetus – valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2012:6. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/tr06.pdf?lang=en>.
- Osborne, F. 1962. Advice to a Son. Teoksessa L. B. Wright (toim.) Advice to a Son. Percepts of Lord Burghley, Sir Walter Raleigh and Francis Osborne, 33-114. Cornell University Press: New York. <http://archive.org/details/advicetoasonprec013268mbp>.
- Ouakrim-Soivio, N. & Kuusela, J. 2012. Historian ja yhteiskuntaopin oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2011. Opetushallitus: Koulutuksen seurantaraportit 2012:3. http://www.oph.fi/download/139945_Historian_ja_yhteiskuntaopin_oppimistulokset_perusopetuksen_paattovaiheessa_2011.pdf.
- Piaget, J & Inhelder, B. 1977. Lapsen psykologia. Suomentanut Mirja Rutanen. Gummerus: Jyväskylä.

- Roberts, M. 1994/2006. *Three Kingdoms. A Historical Novel*. Foreign Languages Press: Peking.
- Rosanvallon, P. 2008. *Vastademokratia. Poliitiikka epäluulon aikakaudella*. Suomentanut: T. Kilpeläinen. Vastapaino: Tampere.
- Spencer, H. 1940. *Education; Intellectual, Moral and Physical*. A. L. Burt Company: New York. http://mises.org/books/education_spencer.pdf.
- Suoninen, A., Kupari, P. & Törmäkangas, K. 2010. Nuorten yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet. Kansainvälisen ICCS – tutkimuksen päätulokset. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. http://ktl.jyu.fi/img/portal/19254/ICCS-RAPORTTI_VERKKOVERSIO.pdf.
- Suutarinen, S. (toim.) 2000. *Nuoresta pätevä kansalainen. Yhteiskunnallinen opetus Suomen peruskouluissa*. Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitos: Jyväskylä.
- Swift, G. 1984. *Veden maa*. Suomentanut A. Häilä. WSOY: Helsinki.
- Vygotski, L. S. 1982. *Ajattelu ja kieli*. Suomentaneet K. Helkama ja A. Koski-Jännes. Weilin+Göös: Espoo.

KIRJOITTAJAT

Mikko Hiljanen työstää pro graduaan, jossa tarkastellaan suomalaista reformaation jälkeistä rahvaan uskonnollisuutta kansanrunouslähteiden avulla.

Rene Ranka syventyy gradunsa parissa historiallisen tiedon luonteeseen ja tutkii populaarikulttuurin muuttuvia kuvauksia Kiinan Kolmen kuningaskunnan aikakauden kungfutselaisesta yhteiskunnasta.

Matti Rantonen toimii Iitin kunnan lukion ja yläkoulun historian ja yhteiskuntaopin lehtorina.

Matti Rautiainen toimii Jyväskylän yliopiston opettajakoulutuslaitoksen historian ja yhteiskuntatiedon pedagogiikan lehtorina.