



## Opettaja moniäänisen historianopetuksen keskiössä

Arvio teoksesta Åström Elmersjö, Henrik, Anna Clark & Monika Vinterek (toim.). *International Perspectives on Teaching Rival Histories. Pedagogical Responses to Contested Narratives and the History Wars*. London: Palgrave Mcmillan. 2017. 292 s. ISBN 978-1-137-55431-4.

### Wiivi-Maria Jouttijärvi

Vuonna 2016 Suomessa aloitettiin porrastetusti siirtyminen uuteen, oppilaan kriittistä ajattelua tukevaan opetussuunnitelmaan peruskoulussa ja lukiassa. Opetussuunnitelmassa kriittisyyteen kannustavat monilukutaidot sisällytetään oppisisältöihin muiden oppiaineiden ohella myös historianopetuksessa. Tämä suuntaus heijastelee laajempaa länsimaista historianopetuskeskustelua. [1] (Veijola 2016, 6–8.) Keskustelu painottuu parhaillaan paljolti opettajan käyttämiin menetelmiin ja oppilaan oppimistuloksiin sekä yleisesti historian opiskelemisen ja opettamisen luonteeseen ja tarkoitukseen. Tätä suuntausta edustaa esimerkiksi Suomen Akatemian rahoittama historian tekstitaitoja tutkiva HisLit -hanke, joka muun muassa järjesti viime vuonna opettajille täydennyskoulutusta [2].

Henrik Åström Elmersjön (Umeå University), Anna Clarkin (University of Technology, Sydney) ja Monika Vinterekin (Dalarna University) toimittaman artikkelikokoelman *International Perspectives on Teaching Rival Histories* kirjoittajat osallistuvat historianopetuskeskusteluun tarjoamalla esimerkkejä historianopetuksesta eri puolilta maailmaa. Teoksessa näitä esimerkkejä esitellään johdonmukaisesti jäseneltynä ja selkeästi kirjoitettuna pakettina johdannossa, kymmenessä artikkelissa ja epilogissa. Esittämällä opettajien historiatietoisuuteen, ja heidän taustaansa keskittyvän näkökulman artikkelikokoelman kirjoittajat tuovat näköpiiriä laajentavan lisän suomalaisen historianopetusta käsittelevään keskusteluun.

Teoksessa käsiteltävä aihe sijoittuu niin historian kuin kasvatustieteenkin tutkimuskenttään. Myös artikkelikokoelma koostuu loogisesti historian tutkijoiden ja historian opettamisen erikoistuneiden kasvatustieteilijöiden tutkimusartikkeleista. Niistä jokaisessa esitellään vähintään yksi kipeiden ja vaikeaksi koettujen historiallisten aiheiden opettamiseen liittyvä tapaustutkimus. Samalla lukijalle havainnollistetaan monitulkintaisen historian opettamisen ja oppilaan kriittisen ja itsenäisen ajattelun



taitojen tukemisen tiellä toisinaan olevia tekijöitä, kuten esimerkiksi ulkoisia poliittisia paineita tai luokassa vallitsevia etnisiä jännitteitä.

Kirjan teoreettinen näkökulma esitellään kokoelman toimittajien kirjoittamassa johdannossa. Yksi kirjan ansioita on, että tätä teoriapohjaa kuljetetaan mukana läpi koko kirjan. Kirja päättyy emeritusprofessori Peter Seixasin (University of British Columbia) kirjoittamaan epilogiin, jolloin eri kirjoittajien artikkelit kiinnittyvät toisiinsa myös teoreettisesti. Seixasin käyttämässä teoriassa historianopetuksen lähestymistavat jaetaan kolmeen suuntaan. Näistä ensimmäinen on niin sanottu parhaan tarinan lähestymistapa historianopetukseen, joka nojaa kollektiiviseen muistiin ja pyrkii ottamaan oppilaat mukaan osaksi muistiyhteisöä. Parhaan tarinan lähestymistapa opettaa Seixasin mukaan kertomusta meistä ja muista sekä rakentaa yhteisön kollektiivista muistia ja identiteettiä. Johdannon kirjoittajat puolestaan yhdistävät kollektiivisen muistin ja niin sanotun parhaan tarinan kertomukseen identiteettiin, käsitykseen siitä keitä olemme (s. 2–3). Tässä lähestytään Benedict Andersonin *kansakunta*-käsitteen ydintä: kansakunta on mielikuva, kuviteltu yhteisö, joka kattaa joukon ihmisiä jotka kokevat yhteenkuuluvuutta ja samankaltaisuutta, vaikka eivät koskaan olisi tekemisissä toistensa kanssa (Anderson 2006 [1983], 6–7).

Kollektiivisen muistin, muistiyhteisöön liittämisen ja identiteetin tarkempi määrittely jää kuitenkin johdannon kirjoittajilta tekemättä, samoin identiteetinrakennustyön konkreettisempi avaaminen. Aiheeseen palataan kuitenkin teoksen kolmannessa, emeritusprofessori Sirkka Ahosen (Helsingin yliopisto) suurista kertomuksista kirjoittamassa artikkelissa. Ahosen mukaan kertomuksilla tarkoitetaan ideologiaan kuten nationalismiin, marxilaisuuteen tai liberalismiin perustuvia narratiiveja, jotka näyttävät esimerkiksi juuri historian opetuksessa. Näille narratiiveille tyypillistä on menneisyyden yksinkertaistaminen esittämällä historia välttämättömien tapahtumien kulkuna. (s. 45.) Koko kokoelman tasolla kaipaisiin keskeisten käsitteiden määrittelyä jo teoksen alussa esimerkiksi teoreettisen kehyksen yhteydessä.

Seixasin jaottelun mukainen toinen, kriittisempi lähestymistapa esittelee oppilaille erilaisia narratiiveja. Tässä lähestymistavassa oppilaita opetetaan arvioimaan narratiiveja ja käyttämään historiantutkijoiden tuottamaa tietoa näkemystensä tueksi. Tutkimusprojekteja sekä niihin kuuluvia tiedonhakuja ja saatavilla olevan tiedon arviointia harjoittelemalla oppilaita perehdytetään historian tutkimiseen ja kirjoittamiseen. Ensisijaiseksi nousee identiteetin rakentamisen sijaan kriittisen ajattelun vahvistaminen. Tämä on hyvin lähellä Seixasin esittämän jaottelun kolmatta, eli niin sanottua postmodernia lähestymistapaa, jossa menneisyyden ja nykyisyyden raja saatetaan jopa häivyttää. (s. 3–4.)

Seixasin teorian mukaan se, minkä lähestymistavan mukaan historiaa opetetaan, on vahvasti yhteydessä siihen, miten historian ja menneisyyden välinen suhde ymmärretään. Lähestymistapa määrittelee, onko olemassa yksi totuus, onko historiankirjoitus vain vallitsevan poliittisen tilanteen sanelemaa vai onko menneisyyden ja historian suhde aina hieman monimutkainen, mutta kuitenkin jotain, jossa historioitsija voi yrittää päästä mahdollisimman lähelle totuutta. Historianopetuskeskustelussa kysymys on laajemmin siitä, että historianopetuksen

tavoite ja merkitys nähdään usein kahdella eri tavalla: kyse on yhtäältä identiteetin rakentamisesta ja toisaalta kriittisen ajattelun taitojen opettamisesta. (s. 4–5, 41.)

Rakenteellisesti teos on jaettu kolmeen varsinaiseen käsittelyosaan, joista ensimmäinen osa käsittelee historiakulttuureja ja pohtii, mikä historianopetuksen suhde tulisi olla suhteessa kansallisen koheesion luomiseen. Osiossa käsitellään kansallisesta kertomuksesta irrottautumisen haastavuutta sekä historianopetuksen käyttöä suurten kansallisten kertomusten vahvistamisessa. Huomioon otetaan myös se, miten yhteisön ja erilaisten kulttuuristen tuotteiden kautta oppilas on ehtinyt omaksua historiaa koskevaa tietoa, mielikuvia ja kokemuksia jo ennen kuin historianopetus koulussa ehtii edes alkaa. Lisäksi pohditaan myös sitä, miten tämän huomioiminen on oleellista, jottei oppilas tuntisi ulkopuolisuutta ja vaipuisi historialliseen apatiaan, jossa hän olisi altis esimerkiksi propagandalle (s. 65–68).

Teoksen toisessa osiossa siirrytään konkreettisemmalle tasolle ja kirjoittajat havainnollistavat asiaa esittämällä esimerkkejä monikulttuurisista yhteiskunnista. Aihetta käsitellään sen kautta, miten esimerkiksi Intiassa hinduopettaja opettaa muslimioppilaille Intian jaosta, miten Kanadassa ranskankielisessä Quebecissä englanninkielisille oppilaille opetetaan englantilaisten ja ranskalaisten roolista alueen historiassa ja miten vaikeaa menneisyyttä käsitellään Israelissa ja Kyproksella kouluissa, joissa on sekä juutalaisia että palestiinalaisia tai sekä kyproslaisia että turkkilaisia. Esimerkkien kautta artikkelien kirjoittajat onnistuvat tuomaan esille ja havainnollistamaan niitä taustatekijöitä, jotka vaikuttavat opettajien tekemiin ratkaisuihin. Vaikka esimerkkitapausten opettajat pitävät tiukasti kiinni suuresta kertomuksesta, artikkelien kirjoittajat tarkastelevat heidän työtään rakentavassa hengessä.

Siinä missä edellinen osa keskittyy pääasiassa opettajien opetusmenetelmiin ja vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa, teoksen kolmas osa tarkastelee oppimistuloksia ja tilanteita, joissa opettajan ja oppilaiden välillä ei ole selkeitä etnisiä tai uskonnollisia eroja. Osion ensimmäinen, Joanna Wojdonin (University of Wrocław) artikkeli pureutuu historianopetuksen kontrolliin, opetusmateriaalien yksipuolisuuteen ja päättökokeiden aiheuttaman paineen vaikutukseen historianopetukseen Puolassa. Kolme muuta artikkelia käsittelevät ensimmäisen maailmansodan opettamista Englannissa, Ruotsissa ja Australiassa. Esimerkit havainnollistavat kannustavalla tavalla, miten pienilläkin muutoksilla voidaan parantaa oppilaiden kriittisen ajattelun kehitystä ja miten oppilailla on myös aitoa kiinnostusta erilaisia näkökulmia kohtaan (s. 223, 246–247).

## **Historianopettajan taustat ja paineet**

Artikkelikokoelman keskeinen viesti on se, että opettajien työhön kohdistuu erinäisiä poliittisia, kulttuurisia ja käytännöllisiä paineita. Näiden ohella tärkeää on opettajan itsensä käsitys historiasta. Edellä mainitun Sirkka Ahosen mukaan liberaali, kriittinen opetustyyli oli vallitseva suuntaus länsimaissa 1970–1990-luvuilla. Liberaali suuntaus juontaa juurensa 1970-luvun brittiläiseen keskusteluun historian tulkinnallisuudesta ja historiallisen tiedon luonteesta. Historianopettajien aktiivisuus oli keskeinen tekijä liberaalin ja kriittisen opetustyylin kehittämisessä. (s. 41, 52–53.) Sen myötä opettajat

halusivat tuoda aiheesta käydyn keskustelun mukaan historian pedagogiikkaan ja tämän seurauksena kehitetty uusi näkökulma historianopetukseen levisi pian myös muualle Eurooppaan sekä Yhdysvaltoihin ja Australiaan. Suomessakin historian tulkinnallisuutta on pyritty tuomaan opetuksessa esille jo 1980-luvulta lähtien. (Veijola 2016, 6–8.) Vuoden 2000 jälkeen varsinkin itäisessä Keski-Euroopassa käännettiin kuitenkin jälleen kohti kansallismielisempää historianopetusta entisen itäblokin maiden ryhtyessä uudelleen korostamaan kansallista identiteettiä rakentavia ja tukevia historiantulkintoja kouluopetuksessa. Esimerkiksi Vladimir Putinin Venäjällä otettiin vuonna 2014 käyttöön kaikille kouluille yhteinen historian oppikirjasarja, joka esittää Venäjän historian venäläisille edullisesta näkökulmasta ja leimaa muut tulkinnat valheiksi. Ahonen huomauttaa, että myös Ranskassa presidentti Nicolas Sarkozy ajoi vuonna 2007 voimaan Ranskan kunniaa historianopetuksessa jalustalle nostavan lain. (s. 42, 50–51, 53.)

Ahosen mukaan historianopettajiin onkin kohdistunut painetta suurten kertomusten suosimiseen opetuksessa, mutta opettajat ovat myös vastustaneet tätä poliittista painetta, mistä esimerkkinä voidaan pitää muun muassa ranskalaisten historianopettajien järjestämiä mielenosoituksia Sarkozyn ajamaa lakia vastaan. Opettajien mielenosoituksia on järjestetty myös Venäjällä ja Krimin tataarit ovat pitäneet kiinni omista oppikirjoistaan. Ahosen mukaan entisen Neuvostoliiton alueella kaikki eivät näe kansallismielisessä historianopetuksessa kuitenkaan mitään väärää. Tämä on hänen mukaansa nähtävissä erityisesti yhteiskunnissa, joissa kansallinen kertomus on ollut aikaisemmin kielletty ja päässyt nyt vallitsevaksi. Tästä toimii esimerkkinä Viro, jossa 1990-luvulla viron- ja venäjänkieliset koulut opettivat keskenään erilaista versiota neuvostoajasta ja yhteinen virallinen tulkinta löydettiin vasta 1996. Ahonen kirjoittaa lisäksi eurooppalaisen historianopettajien järjestön EUROCLION tukemasta projektista, jossa historianopettajia yritettiin ohjata materiaalipaketin avulla kohti monitulkintaisemman historian opetusta. Ahosen artikkelista ei selviä, miten vuonna 1996 käyttöön otettu tulkinta koostettiin tai milloin EUROCLION järjestämä projekti tarkalleen ottaen toteutettiin, mutta hän kertoo projektin aikana kohtaamistaan reaktioista, jotka olivat useimmiten vastahakoisia: opettajat kokivat, että nyt heillä on vihdoinkin mahdollisuus opettaa neuvostoajasta sen mitä pitävät totena eivätkä halunneet antaa huomiota muille tulkinnoille. (s. 42, 53–54.)

Käytännöllisissä paineissa puolestaan korostuvat esimerkiksi päättökokeet. Historianopetusta Intiassa ja Puolassa käsittelevissä artikkeleissa tuodaan esille, että opettajat kokevat paineita päättökokeista ja nämä heijastuvat kielteisesti kriittisen historianopetuksen toteuttamiseen. Puolassa lukion historian vapaaehtoinen päättökoe koostuu esseestä ja erityyppisiä kysymyksiä sisältävästä testistä. Ongelmaksi on Wojdonin mukaan muodostunut se, että vaikka esseessä kokelaalta odotetaan omia perusteltuja näkemyksiä, on testistä tullut niin haastava, että opettajat keskittyvät opetuksessaan valmistamaan oppilaitaan juuri siihen osaan päättökoetta. (s. 169–170.) Myös intialaiset opettajat kokivat paineita oppilaiden valmentamisesta päättökokeita varten. Päättökokeiden asettama paine johtaakin kirjoittajien mukaan helposti vain kokeiden kannalta oleellisten asioiden opettamiseen eikä oppilaiden ajattelua tukevien keskusteluiden käymiseen (s. 96–101, 169–170).

Teoksen artikkeleissa toistuu kautta linjan opettajien oman taustan ja näkemyksen merkitys: avainasemassa on opettajan ymmärrys historiasta tieteenalana ja oppiaineena. Suuri merkitys on esimerkiksi sillä, onko opettajan mielestä historianopetuksessa kyse identiteettikasvatuksesta vai kriittisen ajattelun taidoista. (s. 41.) Tässä yksi keskeisistä vaikuttajista on opettajan koulutus. Meenakshi Chhabran (Lesley University) artikkeli kertoo esimerkin Intiasta oppitunneilta, joiden aiheena oli Intian jako vuonna 1947. Artikkelin perustuu kolmen taustaltaan ja koulutukseltaan erilaisen opettajan haastatteluihin ja havainnollistaa, miten yliopistotasoiset historian opinnot antavat historianopettajalle pelkkiä kasvatustieteen opintoja syvemmän ymmärryksen opetettavasta aineesta ja parantavat hänen valmiuksiaan opettaa moniäänistä historiaa. Esimerkit kertovat myös opettajan etnisen ja sosiaalisen taustan heijastumisesta opetukseen, mutta osoittavat, että jos opettajalla on kosketusta konfliktin eri osapuoliin, se auttaa häntä hellittämään otettaan oman yhteisönsä tulkinnasta. Chhabra tekee oleellisen huomion todetessaan, että erilaisten materiaalien tuominen luokkaan tai opettajan selostus eriävistä tulkinnoista ei itsessään automaattisesti tarkoita, että oppilaita rohkaistaisiin ajattelemaan itse. (s. 87–103.)

### **Arvokas näkökulma historianopettajan työhön**

Kuten edellä esitetyt esimerkit osoittavat, kirjoittajat onnistuvat päätehtävässään hyvin: artikkelikokoelma luo monipuolisen, konkreettisiin tapausesimerkkeihin perustuvan kuvan niistä opettajista, jotka liittyvät ja kohdistuvat tekijöistä, jotka vaikuttavat opetukseen.

Eri yhteiskunnista tuoduista esimerkeistä huolimatta esimerkkitapaukset keskittyvät tosin muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta läntisen kulttuurin piiriin, ja olisikin ollut kiinnostavaa saada esimerkkejä myös laajemmalla alueella. Myös keskeisten käsitteiden määrittelyyn olisi voinut kiinnittää enemmän huomiota. Erittäin myönteistä on, että osa ilmiöistä ja tuloksista tulee esille useammassa artikkelissa, mikä vahvistaa kirjoittajien esittämää argumentaatiota siitä, että monitulkintaisuuden opettaminen on tärkeää ja että opettajan oma käsitys historiasta on moniäänisen opetuksen toteutumisen kannalta keskeisessä roolissa. Artikkelikokoelma tarjoaa varmasti mielenkiintoisia näkökulmia kaikille historianopetuksen, ja sen kehittämisen kanssa työskenteleville.

**FM Wiivi-Maria Jouttijärvi on yleisen historian väitöskirjatutkija Jyväskylän yliopistossa.**

### **Viitteet**

- [1] Opetushallituksen Internetsivuilla on lisätietoja vuoden 2016 opetussuunnitelmasta ja sen tavoitteista perusopetuksessa [https://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/perusopetus/opetussuunnitelma\\_ja\\_tuntijako/perusopetus\\_nyt](https://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/opetussuunnitelma_ja_tuntijako/perusopetus_nyt) [Haettu 28.6.2019] sekä lukiossa [https://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/lukiokoulutus/opetuksen\\_sisalto](https://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/lukiokoulutus/opetuksen_sisalto) [Haettu 28.6.2019].

[2] HisLit-hankkeen järjestämästä täydennyskoulutuksesta:  
<http://opettajat.hislit.fi/hislit-opettajille/> [Haettu 28.6.2019].

## Kirjallisuus

Anderson, Benedict. 2006 [1983]. *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Uudistettu painos. London/New York: Verso.

Veijola, Anna. 2016. Historiatietoisuus, historiallinen ajattelu ja historian tekstitaidot. Uuden opetussuunnitelman moninaiset lähtökohdat. *Kasvatus & Aika* 10, 2: 6–18.