

Veli-Matti Rautio

## Lukion historianopetus – keskustelupuheenvuoro

**H**istoriallinen Aikakauskirja julkaisi vuonna 2016 historian didaktiikan teemanumeron, jossa käsiteltiin historian opetusta lukiossa.<sup>1</sup> Mielenkiintoisten näkemysten lisäksi se sisälsi myös käsitteitä ja avauksia, joiden oikeellisuudesta ja hyödyllisyydestä voidaan olla perustellusti eri mieltä. Keskityn tässä puheenvuorossani teemanumerossa esitettyihin käsityksiin opetussuunnitelman noudattamisesta, opetuksen sisältöjen suhteesta ajattelutaitoihin sekä uudesta yleissivistyksestä ja valikoivan näkökulman soveltamisesta opetuksessa. Lopuksi esitän oman näkemykseni siitä, mihin suuntaan lukion historianopetusta olisi kehitettävä.

### Ovatko lukion lehtorit opettaneet opetussuunnitelman vastaisesti?

Sekä teemanumeron johdannossa että Jukka Rantalan ja Anu Veijolan kirjoittamassa artikkelissa annetaan ymmärtää, että lukion historian opettajat eivät olisi noudattaneet voimassa olevaa opetussuunnitelmaa. Kirjoittajien mukaan he ovat historian taitojen sijasta opettaneet opiskelijoille ”historian sisältötietoja muistamista”,

vaikka historian taitojen opettaminen on nostettu sisältötietojen rinnalle jo ”yli neljännesvuosisata sitten”<sup>2</sup> Kentällä virkavastuulla opetustyötä tekevän lehtorin korvissa tämä kuulostaa vakavalta syytteeltä. Sen mukaanhan hän olisi syyllistynyt virkavirheeseen, josta tulisi olla seurauksena vähintään kirjallinen varoitus.

Lukion opetussuunnitelmien sisältöanalyysi kuitenkin paljastaa, ettei kirjoittajien väite pidä paikkansa; ei ainakaan niin ehdottamana kuin se on esitetty. Vuoden 1994 lukion opetussuunnitelman perusteiden hyväksymisen jälkeen historian taitojen opettaminen ei ole enää ollut lukion historian opetuksen keskiössä.

Vielä vuoden 1985 lukion opetussuunnitelman perusteissa historian taitojen opettaminen oli näkyvästi esillä. Ajan tavan mukaan oppimäärän tavoitteet jaetaan siinä asenne-, taito- ja tietotavoitteisiin. Jostain syystä käytännöstä luovuttiin myöhemmin. Historian oppimäärän taidollisista tavoitteista perusteissa todetaan, että oppilas osaa ”arvioida asiallisesti tietolähteiden ja tietojen luotettavuutta ja merkitystä”. Historian ensimmäisen kurssin tiedollisista tavoitteista todettiin

1. Anne Veijola, Matti Rautiainen & Simo Mikkonen (toim.) *Historianopetus & tavoitteet, merkitys, muutos. Historiallinen Aikakauskirja* 114:3 (2016), 251–331. Teemanumero pohjusti Jyväskylässä kesällä 2017 pidettyä historian didaktiikan konferenssia *Merkitykset, ajattelu ja oppiminen historiassa*. Tapahtuman www-sivu: <https://teho2017.wordpress.com/> (16.6.2017). Tämä keskustelupuheenvuoro on muokattu versio puheenvuorosta, joka minun oli tarkoitus pitää kyseisessä tilaisuudessa. Kiitän *Historiallisen Aikakauskirjan* päätoimittajaa professori Anu Lahtista tekstiä koskevista parannusehdotuksista.

2. Anna Veijola, Matti Rautiainen & Simo Mikkonen, Teemajohdanto. Muutos ja merkitykset historian opetuksessa. *Historiallinen Aikakauskirja* 114:3 (2016), 251–253. Jukka Rantala & Anna Veijola, Historiallisen tiedonmuodostuksen periaatteet hukassa. Tapaustutkimus nuorten historian tekstitaidoista. *Historiallinen Aikakauskirja* 114:3 (2016), 267–277.

tämän mukaisesti: ”1.1. Oppilas ymmärtää historiatieteen tavoitteet ja historiallisen tiedon luonteen, käytön ja merkityksen sekä tuntee tutkimusmetodiikan pääpiirteet.” Ja historian oppisisältöjä koskevassa kohdassa todettiin, että oppilaille, kuten opiskelijoita vielä tuolloin kutsuttiin, tulee opettaa ”historian käsite, historiantutkimuksen tavoitteet ja keinot”.<sup>3</sup>

Vuoden 1994 lukion opetussuunnitelman perusteissa luovuttiin historian taitojen opettamisen painottamisesta. Painopiste opetussuunnitelmatyössä oli historian kurssien sisällöllisessä uudistamisessa. Lukion uuden historian opetussuunnitelman tuli vastata historiantutkimuksessa tapahtuneita muutoksia. Perinteinen poliittinen historia korvattiin temaattisesti etenevällä uudella ympäristö- ja kulttuurihistorialla. Osittain tästä ja osittain siitä syystä, että uudessa opetussuunnitelmassa pakollisten historian kurssien määrä väheni, historian taidot jäivät opetussuunnitelmassa lähes kokonaan huomioimatta. Oppiaineen tavoitteissa niihin viitattiin lyhyesti yleisellä tasolla, mutta yksittäisissä kurssikuvauksissa niitä ei mainittu lainkaan.<sup>4</sup>

Yksittäisiä lauseita lukuun ottamatta lukion opetussuunnitelman perusteet vuodelta 2003 eivät tuoneet sanottavaa muutosta tilanteeseen.<sup>5</sup> On siis täysin luonnollista, että lukion historian lehtorit ovat opetuksessaan painottaneet historian oppisisältöjä, koska tähän opetussuunnitelmat heitä vuodesta 1994 lähtien ovat velvoittaneet.

Toki tiedän omasta kokemuksesta, että kokonaan historian taitoja ei ole opetuksessa unohdettu. Esimerkiksi lähdekritiikin opettaminen opiskelijoille on välttämätöntä yksistään ylioppilaskirjoitusten kysymysten vuoksi. Se mitä opiskelijat kulloinkin opetuksesta oppivat, on tietenkin seurausta monesta eri tekijästä. Opettajan hyvästäkin yrityksestä huolimatta lopputulos voi jäädä kauaksi asetetusta tavoitteesta.

Teemanumeron kirjoittajien kanssa voidaan siis olla samaa mieltä siitä, että opiskelijoiden his-

torian taitoja tulee kehittää, mutta tätä pyrkimystä ei pidä perustella tarpeettomalla lukion lehtoreiden syyllistämällä.

### Sisältöjen suhde ajattelutaitoihin ja historian didaktiikan tehtävä

Teemanumeron johdannossa esitetyn toisen väitteen mukaan oppisisältöä tärkeämpää on opettaa lukion opiskelijoille historian taitoja. Tämä on kirjoittajien mukaan välttämätöntä, koska muussa tapauksessa historia menettää nykyisen vahvan asemansa lukion tuntijakosuunnitelmassa, vieraantuu yhteiskunnasta ja ”näivettyy”. Kirjoittajien mukaan yhteiskunnan muutos suorastaan pakottaa tähän suunnanmuutokseen lukion historian opetuksessa.<sup>6</sup>

Historian taitojen opettaminen opiskelijoille on tietenkin tärkeää, mutta sitä ei tulisi tehdä sisältöjen kustannuksella. On luontevaa ajatella, että taitoja voidaan opettaa vain sisältöjen opettamisen yhteydessä. Nykyään on muodikasta viitata siihen, että faktat voi aina tarkistaa netistä tai jostakin muusta lähteestä, mutta tieto ja ymmärrys eli perinteinen yleissivistys helpottavat vastausten etsimistä sekä ruokkivat etsijän uteliaisuutta. Mitä hyötyä opiskelijalle on historian taidoista, jos häneltä puuttuvat orientaatioperusta ja halu sivistää itseään.

Johdannossa esitetty väite on myös toisesta näkökulmasta ongelmallinen. Siinä yhteiskunnan ja muutoksen käsitteet esitetään refleктоimatta ja ulkopäin annettuina. Väite jättää vastaamatta kysymyksiin: kuka tai mikä on se henkilö tai taho, joka määrittelee yhteiskunnan sekä sen muutoksen suunnan ja tarpeen? Kuka määrittelee sen, mitä tarpeita ihmisellä on ja kuinka niihin tulee vastata?

Nämä kysymykset ovat modernin historian didaktiikan kannalta oleellisia. Onko sen tehtävänä paljastaa eri tahojen koulutuspoliittisia ja taloudellisia intressejä, vai myöteillä niitä? Eli lyhyesti sanottuna: mikä on Jürgen Habermasin kielellä historian didaktiikan tiedonintressi: prak-

3. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 1985*. Valtion painatuskeskus 1985, 330–334.

4. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994*. Valtion painatuskeskus 1994, 98–100.

5. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003*, 41, 176–182. Lukion opetussuunnitelman perusteet vuodelta 2015 voidaan jättää tarkastelun ulkopuolelle, koska ymmärtääkseni esitetyt väitteet koskevat sitä edeltänyttä aikakautta. Lukion opetussuunnitelman perusteissa 2015 on kuitenkin selvä pyrkimys nostaa opetuksessa historian taidot aikaisempaa selkeämmin esiin. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015*. Opetushallitus 2015, 170–176.

6. Veijola et al. 2016, 251.

tinen, tekninen vai emansipatorinen. Kirjoittajille se näyttää olevan kylmän praktinen ja tekninen.

### Uuden yleissivistyksen hyödyntäminen

Samaa praktista ja teknistä tiedonintressiä on havaittavissa myös Najat Ouakrim-Soivion artikkelissa.<sup>7</sup> Hän perustelee historian hyödyllisyyttä taloudelle ja yhteiskunnalle historian taitojen opettamisella ja yhdistää käsityksensä geneerisen yleissivistyksen käsitteeseen.

Käsite nousi esiin surullisen kuuluisassa lukion tuntijakoa koskeneessa keskustelussa 2010-luvun alkupuolella. Hylätyn tuntijakosuunnitelman puolestapuhujat halusivat korvata perinteisen yleissivistyksen geneeristen taitojen opettamisella. Opiskelijoille tuli opettaa heidän mielestään eri oppiaineiden oppisisältöjen sijasta ajattelun taitoja, esimerkiksi ongelmanratkaisukykyä. Ajattelutaitojen kehittymiseen riitti uudistajien mukaan syvällisempi perehtyminen yhteen reaaliaineeseen; pakollista historian opetusta ei tästä syystä lukiossa tarvittu.<sup>8</sup> Uudistajat eivät olleet huolissaan yleissivistyksen heikkenemisestä; päinvastoin uudistuksen seurauksena se heidän mielestään pelkästään vahvistuisi.<sup>9</sup> Uudistusta perusteltiin yhteiskunnan muuttumisella.

Vanha viisaus kuuluu: kun et voi voittaa vihollisiasi, liity heihin. Tämän viisauden mukaisesti Ouakrim-Soivio pyrkii artikkelissaan perustelemaan historian opetuksen tarpeellisuutta lukiossa historian taidoilla. Hänen mukaansa ni-

den opettamisessa on kysymys ennakoivasta 21. vuosisadan muuttuneen työelämän ja yhteiskunnan "avaintaitojen" opettamisesta.<sup>10</sup>

Näin tietenkin saa menetellä, mutta en tiedä joudutaanko ojasta allikoon, jos puolustetaan historian pakollisuutta lukiossa hyödyllisyyden käsitteellä, jonka teoreettiset ja käytännölliset lähtökohdat ovat kiistanalaisia ja osittain yhteiskuntapoliittisesti yksipuolisia; talouden ensisijaisuutta korostavia.

### Kaanonista valikoivaan historiaan

Sirkka Ahonen esittää katsausartikkelissaan lukion historian opetukseen sisällöllisiä muutoksia ja perustelee vaatimustaan yhteiskunnan muuttumisella.<sup>11</sup> Hänen mukaansa lukiossa pitäisi siirtyä geneettisestä historianopetuksesta genealogiseen.<sup>12</sup> Ahosen käyttämät käsitteet eivät ole yksiselitteisiä, mutta uskoakseni hän tarkoittaa sitä, että historian ilmiöiden syntyä, kehitystä ja merkitystä sekä kokonaiskuvaa tavoittelevasta historianopetuksesta tulisi siirtyä valikoivaan historianopetukseen, jossa kehityksen ja kokonaiskuvan sijasta opiskelijoille opetettaisiin menneisyydestä vain valittuja teemoja. Artikkelissaan Ahonen mainitsee tällaisiksi teemoiksi esimerkiksi konfliktit, eriarvoisuuden ja kulttuurien kohtaamisen. Oleellista Ahosen mukaan on se, että lukiossa opiskeltaviksi valitut teemat ovat nykyisyyden kannalta merkittäviä ja opiskelijoiden oman elämänhallinnan kannalta oleellisia ja

7. Najat Ouakrim-Soivio, Historian opetuksen tavoitteet ja sisällöt muuttuvat – entä niiden arviointi. *Historiallinen Aikakauskirja* 114:3 (2016), 296–297.

8. *Tulevaisuuden lukio. Valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2013:14. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013, 50, <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75291/tr14.pdf> (3.7.2017). "Monet työryhmän ehdottamat taidot ovat luonteeltaan yhtä oppiainetta yleisempiä, jatko-opinnoissa ja työelämässä tarvittavia geneerisiä taitoja. Uudistuva yleissivistys, joka koostuisi aikaisempaa enemmän myös taidoista, ei enää edellyttäisi kaikkia oppiaineiden taitoja, vaan olisi saavutettavissa keskittymällä opinnoissa riittävän syvällisesti tiettyihin oppiaineisiin."

9. "Ehdotuksen tavoitteena on yleissivistyksen vahvistaminen". *Tulevaisuuden lukio* 2013, kuvailulehti, <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75291/tr14.pdf> (3.7.2017).

10. Ouakrim-Soivio 2016, 296–297. "Tunnetuimpia avaintaitojen määrittelymalleja lienee KSAVE (K=knowledge, S=skills, A=attitudes, V=value, E=ethics), jossa tulevaisuuden avaintaidot muodostuvat ajattelun taidoista, työskentelytaidoista, informaatiolukutaidoista ja kansalaisena toimisen taidoista".

11. Sirkka Ahonen, Kaanonin paluu. Historianopetuksen politiikka idässä ja lännessä. *Historiallinen Aikakauskirja* 114:3 (2016), 254–266.

12. Ahonen 2016, 264. Ahonen viittaa geneettisen käsityksen osalta Jörn Rüsenin ajatteluun. Tämä on jakanut yksilön ja kansakunnan historiantietoisuuden kehityksen traditionaaliseen, esimerkinomaiseen, kriittiseen ja geneettiseen vaiheeseen. Ks. esim. Jörn Rösen, *Historisches Lernen*. Teoksessa Klaus Bergmann, Klaus Fröhlich, Annette Kühn, Jörn Rösen & Gerhard Schneider (toim.) *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. Schwann 1997, 261–265. Genealogisen käsityksen osalta Ahonen tukeutuu ruotsalaiseen historiandidaktiseen keskusteluun. Ks. Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander (toim.) *Historien är närvarande. Historiedidaktik som teori och tillämpning*. Studentlitteratur 2014, 249–258. Igmari Daniellson Malmroos, *Det var en gång ett land... Berättelser om svenskhet i historieläroböcker och elevers föreställningsvärldar*. Agering bokförlag 2012.

heitä henkilökohtaisesti tunnetasolla liikuttavia. Lisäksi kaikilla vähemmistöihin kuuluvilla tulisi olla oikeus omaan historiaan.<sup>13</sup>

Ahonen perustelee aloitettua kaanonin käsitteellä tai paremmin sanottuna sen vastustamisella. Kaanon on hänen kielenkäytössään näkemystapa, jossa menneisyys pyritään selittämään jostakin yleisemmästä selittävästä näkökulmasta lähtien.<sup>14</sup> Ahosen mukaan tällaista ”jäykkää essentialismia” ei lukiossa kannata opettaa, koska se ei enää vastaa historiantutkimuksen ja historian didaktiikan käsitystä historian luonteesta ja etiikasta.<sup>15</sup> Jo aikaisemmissa artikkeleissaan hän on viitannut siihen, että kaikki geneettisen historiantutkimuksen suuret kertomukset ovat osoittautuneet virheellisiksi.<sup>16</sup>

Ahosen aloite on mielenkiintoinen ja rohkea, mutta en suosittelisi sen mukaiseen opettamiseen siirtymistä. Myös Ahosen vaatimuksen ehdottomuus hämmentää. Saksalaisessa historiandidaktiikassa en ole havainnut Ahosen peräänkuuluttamaa ”jäykän essentialismin” hylkäämistä.<sup>17</sup>

Osa Ahosen ajatuksista on tosin jo arkipäivää lukiossa. Opiskelijoiden mielenkiinnon ylläpitämiseksi päivittäisessä opetustyössä on pakko nivoa menneisyyden tapahtumat osaksi nykypäivän ongelmia ja opiskelijoiden arkea. Opetusryhmien uskonnollinen ja etninen heterogeenisuus taas pakottaa huomioimaan postkoloniaalisen historian didaktiikan vaatimuksen kaikkien oikeudesta omaan historiaan.<sup>18</sup>

Ahosen kanssa voidaankin olla samaa mieltä siitä, että kaikki menneisyyttä koskevat yleistävät poliittiset historian tulkinnat tulee hylätä: olivat

ne sitten nationalistisia tai marxilaisia.<sup>19</sup> Ja lisäksi vielä: liberalistisia, vihreitä tai sukupuolineutraaleja. Tästä huolimatta voidaan pitää kiinni siitä, että menneisyyttä voi ja pitää jäsenellä jonkin käsitteen, teorian tai näkökulman avulla. Ja tätä kokonaisuutta on lupa opiskelijoille opettaa.

Lisäksi Ahosen vaatimus kulkee ikään kuin vastavirtaan historiantutkimuksen historian kanssa. Ahosen ehdotushan tarkoittaisi sitä, että palaisimme valistusajan historiantutkimukseen, jossa menneisyyttä arvioidaan edistyksen näkökulmasta ja arvostetaan sitä vain yksilön kokemusmaailmaa rikastuttavana lähteenä.<sup>20</sup> Miten kävisi pyrkimyksille ymmärtää jokaista aikakautta sen omista lähtökohdista käsin ja nähdä jokainen aikakausi yhtä arvokkaana.<sup>21</sup>

Ahosen ajatus ei ole uusi. Samankaltaisia näkemyksiä perinteisestä historian kouluopetuksesta esitettiin Länsi-Saksassa jo 1970-luvulla. Silloin eräissä Länsi-Saksan osavaltioissa haluttiin vähentää historian opetusta oppikouluissa ja vastaavasti lisätä niissä yhteiskuntaopin opetusta. Uudistajien käsityksen mukaan opiskelijoiden poliittinen kasvatusta demokratian ja oikeusvaltion jäseniksi oli tärkeämpää kuin ohitetuksi oletetun kansallisvaltion historian ymmärrettäväksi tekeminen.<sup>22</sup> Keskustelun tuloksena syntyi käsite poliittinen kasvatusta (*politisches Bildung*).<sup>23</sup>

### Historiantutkimus, historiapolitiikka, historiakulttuuri ja historiatietoisuus

Mihin suuntaan lukion historian opetussuunnitelmaa pitäisi sitten kehittää? Tässä kysymystä

13. Ahonen 2016, 264.

14. Ahonen määrittelee kaanonin seuraavasti: ”Kaanon on opetussuunnitelmaa koossa pitävä valikoitujen sisältöjen joukko.” Ahonen 2016, 254. Ks. myös Hans-Jürgen Pandel, *Kanon*. Teoksessa Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider & Berns Schönemann (toim.) *Wörterbuch. Geschichtsdidaktik*. Schwalbach/Ts. 2014, 111–112.

15. Ahonen 2016, 266.

16. Vrt. Sirkka Ahonen, Historian taju ja kronologian taju – kommentti Liisa Saariluomalle. *Historiallinen Aikakauskirja* 98 (2000), 264–266. Sirkka Ahonen, Mitä historiaa lukioon. *Historiallinen Aikakauskirja* 99 (2001), 312–314.

17. Ks. esim. Ulrich Baumgärtner, *Wegweiser Geschichtsdidaktik. Historisches Lernen in der Schule*. Paderborn 2015.

18. Ahonen 2016, 257. Postkoloniaalisuuden käsitteestä ks. Bernd-Stefan Grewe, *Geschichtsdidaktik postkolonial. Eine Herausforderung*. Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 15 (2016), 5–30.

19. Vrt. Sirkka Ahonen, Historia ilman suuria kertomuksia. Historiantutkimuksen politiikan ongelma. *Historiallinen Aikakauskirja* 113 (2015), 60–72.

20. Ks. esim. Manfred Riedel, Kant und die Geschichtswissenschaft. Teoksessa *Immanuel Kant. Schriften zur Geschichtsphilosophie*. Reclam 1980, 3–20.

21. Vrt. Jorma Kalela, *Historiantutkimus ja historia*. Gaudeamus 2000, 88–89.

22. Ks. esim. Reinhart Koselleck, Wozu noch Historie? Vortrag auf dem Deutschen Historikertag in Köln am 4. April 1970. Teoksessa Hardwig von Wolfgang (toim.) *Über das Studium Der Geschichte*. Taschenbuch Verlag 1990, 347–365. Keskustelusta tarkemmin ks. esim. Seppo Hentilä, *Jaettu Saksa, jaettu historia. Kylmä historiasota 1945–1990*. SHS 1994, 47–52.

23. Poliittisen kasvatuksen käsitteestä ks. esim. Hans-Jürgen Pandel, Geschichte und politische Bildung. Teoksessa Klaus Bergmann, Klaus Fröhlich, Annette Kühn, Jörn Rüsen & Gerhard Schneider (toim.) *Handbuch der Geschichtsdidaktik*.

tarkastellaan pelkästään historiatieteen näkökulmasta; ei siis yhteiskunnan oletettujen tai tosiasiallisten muutosten näkökulmasta. En myöskään väitä, että ajatukseni olisivat uusia. Osa niistä on huomioitu sekä voimassa olevassa lukion vuoden 2015 opetussuunnitelman perusteissa että tulevassa vuoden 2021 opetussuunnitelman perusteissa.<sup>24</sup>

Ensinnäkin opetuksessa tulisi jatkossa vahvistaa entisestään historiapolitiikan ja historiakulttuurin asemaa perinteisen historian tutkimuksen rinnalla. Tämä olisi linjassa saksalaisen historian didaktiikan käsityksen kanssa, jonka mukaan historiatiede koostuu näistä kolmesta tutkimuksen ja opetuksen osa-alueesta.<sup>25</sup>

Historiapolitiikan ja historiakulttuurin aseman vahvistaminen opetuksessa lisäisi historianopetuksen yhteiskunnallista ulottuvuutta. Opiskelijat tutustutettaisiin historian yhteiskunnallisiin käytömuotoihin: sen välineellistämiseen yhteiskunnallisessa keskustelussa eli historiapolitiikkaan ja menneisyyden muistamisen eri tapoihin toisin sanoen historiakulttuuriin.<sup>26</sup>

Historian taitojen osalta tulisi opiskelijoille opettaa lähdekritiikin ohella myös niin sanotun lingvistisen käänteen seuraamuksia historian tutkimukselle. Toisin sanoen opiskelijat tulisi perehdyttää historian narratiiviseen luonteeseen.<sup>27</sup>

Tämä auttaisi heitä ymmärtämään paremmin historian yhteiskunnallista käyttöä. Sitä että historianopetus lukiossa on vain osa laajempaa historiakulttuuria, jossa menneisyydelle annetaan nykypäivästä käsin joku juoni ja merkitys.

Tämä ei tarkoittaisi historian oppisisältöjen opettamisen unohtamista. Niiden hallinta olisi edelleen historian tutkimuksen, historiapolitiikan ja historiakulttuurin taitojen opetuksen edellytyksenä.

Toiseksi lukion historianopetuksessa tulisi aikaisempaa selkeämmin hyödyntää historiatietoisuuden käsitettä. Opetuksen selkeäksi tavoitteeksi tulisi ottaa opiskelijoiden historian tajuun syventäminen historiatietoisuudeksi. Käsitteellä kuvattaisiin selkeästi ja yksiselitteisesti opetuksen ja opiskelun tavoitetta.<sup>28</sup>

Käsitteen soveltamisesta lukion historian opetukseen voitaisiin lähteä liikkeelle esimerkiksi Karl-Ernst Jeismannsin historiatietoisuuden käsitteestä, jota esittelen Ulrich Baumgärtneriin nojautuen.<sup>29</sup>

Jeismannsin mukaan opiskelijan historiatietoisuus koostuu kolmesta osasta: kyvystä analysoida historiallista ilmiötä, kyvystä arvioida sitä ja kyvystä arvioida sen merkitystä nykyisyydelle. Kukin näistä kyvyistä rakentuu hänen mukaansa kuudesta perusajattelutaidosta: tiedoista ja tie-

24. Schwann 1997, 319–323. Gotthard Breitt, Politische Bildung. Teoksessa Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider & Berns Schönemann (toim.) *Wörterbuch. Geschichtsdidaktik*. Schwalbach/Ts. 2014, 156–157.

24. *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Luonnos 14.3.2019, <https://beta.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/tutustu-lukion-opetussuunnitelman-perusteluonnokseen> (4.6.2019), 233–241.

25. Käsitteistä ks. esim. Ulrich Baumgärtner, *Wegweiser Geschichtsdidaktik. Historisches Lernen in der Schule*. Paderborn 2015, 16–29.

26. Historiakulttuurin käsitteestä ks. esim. Themenschwerpunkt: Geschichtskultur. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*. 16 (2017).

27. Keskustelusta ks. esim. Hans-Ulrich Wehler, *Literarische Erzählung oder kritische Analyse? Ein Duell in der gegenwärtigen Geschichtswissenschaft*. Picus Verlag 2006.

28. Käsitteestä ks. Karl-Ernst Jeisman, *Gesichtsbewusstsein. Theori; Bodo von Borries, Gesichtsbewusstsein. Empirie; Dagman Klose, Gesichtsbewusstsein. Ontogenese*. Teoksessa Klaus Bergmann, Klaus Fröhlich, Annette Kühn, Jörn Rüsen & Gerhard Schneider (toim.) *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. Schwann 1997, 42–56. On toki myönnettävä, että käsitteestä ei valitse tutkijoiden keskuudessa täyttä yhteisymmärrystä. Saksalaisesta historiatietoisuus-keskustelusta ks. esim. Baumgärtner 2015, 31–46. Esimerkiksi Jürgen Pandelin mukaan historiatietoisuudelle on ominaista, että sen avulla yksilö antaa menneisyyden tapahtumille sekä merkityksen ja mielen (*Sinn*) että liittää ne jonkun teoreettisen tai käsitteellisen näkökulman avulla osaksi ajassa tapahtuvaa yhteiskunnan muutosta (*Kontingenz*). Jörn Rüsenin mukaan taas käsite yhdistää menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden ajalliset horisontit yhteen. Yhdistävänä tekijänä on ihminen ja hänen tavoitteellinen toimintansa, joka suuntautuu aina tulevaisuuteen. Hans-Jürgen Pandel, *Geschichtsbewusstsein, Sinnbildung, Kontingenz*. Teoksessa Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider & Berns Schönemann (toim.) *Wörterbuch. Geschichtsdidaktik*. Schwalbach/Ts. 2014, 80–81, 122, 176–177. Jörn Rüsen, *Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen*. Böhlau 1994, passim. Suomalaisesta käsitteestä koskevasta tai siihen liittyvästä tutkimuksesta ks. Keijo Elio, *Saksan liittotasavallan ja Englannin historian opetuksen suuntaviivoja. Vertaileva tutkimus historiandidaktistikäytännöistä ja niiden teoria taustasta*. Tampere 1987; Pilvi Torsti, *Suomalaiset ja historia*. Gaudeamus 2012; Anna Veijola, *Historiatietoisuus, historiallinen ajattelu ja historian tekstitaidot*. Uuden opetussuunnitelman tekstitaidot. *Kasvatus ja Aika 2* (2016), 1–13 [http://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/a1\\_veijola\\_1606162048.pdf](http://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/a1_veijola_1606162048.pdf) (11.7.2017).

29. Baumgärtner 2015, 31–35.

30. Baumgärtner 2015, 34.

	<b>Analyysi</b>	<b>Arviointi</b>	<b>Arvottaminen</b>
<b>Tiedot Tietäminen</b>	Faktatieto Rakennetieto Käsitetieto	Tulkintakategoriat	Normatiiviset käsitteet Poliittisen järjestelmän arvopohja
<b>Valmiudet Kyvyt</b>	Informaation tulkintataito Lähteiden lukutaito	Looginen ajattelu ja päättely	Eri arvojärjestelmien erottaminen toisistaan perusarvojen perusteella
<b>Käsitykset Ajattelutavat</b>	Aikakausien yhdistäminen Poliittisten, yhteiskunnallisten, taloudellisten ja kulttuuristen yhteyksien ja rakenteiden tunnistaminen	Olosuhteiden, päätösten ja tapahtumien arviointi	Arvottamisen lähtökohtien tunnistaminen ja historiallisen ilmiön arviointi

tämisestä (ymmärtämisestä), valmiuksista ja kyvyistä sekä käsityksistä ja ajattelutavoista.<sup>30</sup>

Tietojen, valmiuksien ja käsitysten näkökulmasta voitaisiin esimerkiksi YYA-sopimusta tarkastella oppitunnilla seuraavien kysymysten kautta. Mikä oli sopimuksen sisältö? Miten se vaikutti Suomen ja Neuvostoliiton välisiin suhteisiin? Olisiko sopimuksella käyttöä tänä päivänä?

Analyysi-tasoon sovellettuna kirjoitettu tarkoittaisi, että opiskelija 1) tunnistaisi ja tietäisi, mitä YYA-sopimus tarkoittaa, 2) kykenisi arvioimaan sopimusta historian tutkimuksen lähteenä, ja 3) osaisi kytkeä sen synnyn aikaan ja paikkaan.

Arviointi-tasoon sovellettuna esimerkkinä tarkoittaisi sitä, että arvioidessaan YYA-sopimuksen sisältöä ja merkitystä Suomelle ja Neuvostoliitolle opiskelija osaisi käyttää kansainvälisen politiikan käsitteistöä, esimerkiksi turvallisuuspolitiikan käsitettä. Lisäksi hän kykenisi tunnistamaan tapahtumien syy- ja seuraussuhteita, esittämään ajatuksensa ja johtopäätöksensä loogisesti sekä kykenisi erottamaan tosiasiat ja arvoarvostelmat toisistaan, esimerkiksi selittäessään sopimukseen johtanutta kehitystä tai arvioidessaan eri tahojen tai henkilöiden vaikutusta sopimuksen syntyyn.

Arvottamisen-tasoon sovellettuna esimerkkinä tarkoittaisi sitä, että arvioidessaan sopimuksen merkitystä sopijaosapuolille opiskelija tunnistaisi demokratian ja oikeusvaltion käsitteet ja kykenisi niiden avulla vertailemaan toisiinsa sopimuksen solmimisen ajankohtana Suomen ja Neuvostoliiton poliittisia järjestelmiä. Lisäksi hän ymmärtäisi, että demokratian ja oikeusvaltion käsitteet ovat normatiivisia käsitteitä, jotka eivät sellaisenaan sovellu menneisyyden arvioimi-

■ Kuvio 1. Baumgärtnerin yhteenveto Jeismannsin käsitteestä historiatietoisuus (suom. Veli-Matti Rautio).

seen. Toisin sanoen opiskelija erottaisi toisistaan historian tutkimuksen ja moraalisen pohdinnan: edellinen on lähteiden avulla tapahtuvaa menneisyyden ymmärtävää selittämistä ja jälkimmäinen yksittäisen teon tai tapahtuman eettistä arviointia.

Jeismannsin käsitykset ovat yhdistettävissä teemanumeron kirjoittajien haluun kehittää historian taitoja lukiossa. Analyysi, arvioiminen ja arvottaminen sisältävät jokainen valmiuksiin ja kykyihin liittyvät kohdat: informaation luotettavuuden arvioimisen, lähteiden lukutaidon, ajattelutaidot ja arvottamistaidot.

Jeismannsin historiatietoisuuden käsite on yhdistettävissä myös Ahosen genealogiseen historianopetukseen. Jokainen peruskategoriaista sisältää arvottamisen: omien arvojen tunnistamisen, niiden erottamisen kilpailevista arvojärjestelmistä ja niiden kontrolloidun käytön menneisyyden ilmiöiden arvioinnissa. Ymmärtääkseni Ahonen haluaa lisätä lukion historianopetuksessa morali- ja yhteiskuntafilosofista ulottuvuutta; pohdintaa menneisyyden valinnoista ja niiden merkityksestä nykypäivälle. Ahosen kanssa voidaan olla samaa mieltä siitä, että nykypäivä vaatii lukion historianopetukselta aikaisempaa vahvempaa eettistä painotusta.

**Veli-Matti Rautio** on filosofian tohtori ja historian, yhteiskuntaopin ja taloustiedon lehtori.

**Sähköposti:** rautveli@gmail.com.