



JAN LÖFSTRÖM

Holokaustiopetus huomenna

Muistipolitiikasta sen analyysiin

Holokaustiopetuksen keskeinen perustelu on tuttu. Holokausti täytyy muistaa, jotta samanlainen tragedia ei toistuisi. Onko ”muistaminen” kuitenkin hedelmällinen avainsana luonnehtimaan sitä, mitä holokaustiopetuksessa tavoitellaan tai olisi syytä tavoitella? Sen sijaan voisimme korostaa historiatietoisuutta, joka yhdistää tulkintoja menneestä, odotuksia tulevasta ja kokemuksia nykyhetkestä. Tämä auttaa harjaannuttamaan kansalaisia muistipolitiikan ja muistin esitysten kriittiseen ja pohtivaan käsittelyyn.

Yhteinen eurooppalainen muisti?

Tutkija Viola Georgi kertoo eräässä artikkelissaan tapauksesta, jossa saksalainen koululaisryhmä teki opintomatkan entiseen Theresienstadtin keskitysleiriin. Leiriä kierretäessä jotkut oppilaat järkyttyivät näkemästään ja puhkesivat itkuun. Kun sukujuuriltaan turkkilainen oppilas totesi, että häntä ei itketä (*ihm nicht zum Weinen zu Mute sei*), hänen kantasaksalaiset luokkatoverinsa sanoivat hänelle, että hän ei tietenkään ”vierasmaalaisena” (*Ausländer*) kykene tajuamaan, mistä tuossa kaikessa on kysymys. Tämä oppilas oli kuitenkin syntynyt Saksassa, puhui täydellistä saksaa ja koki itsensä täysin tai ainakin puolittain saksalaiseksi, kuten hän kiihtyneenä kertoi tutkimushaastattelussa.¹ Tapaus havainnollistaa osaltaan ilmiötä, jota kulttuurintutkija Annette Seidel Arpac on kuvannut sanomalla, että nyky-Saksassa maahanmuuttajien akkulturaation ennakkoehtoihin kuuluu ”integroitua saksalaiseen muistidiskurssiin”.² Tähän voidaan lisätä, että ehtona on ehkä joskus jopa kokea tiettyjä muistidiskurssissa viriäviä emotionaalisia ja fyysisiä reaktioita.

Muistin politisoiminen eli muistipolitiikka tai muistopolitiikka on ajankohtaistunut Euroopassa sitä mukaa kuin etninen ja kulttuurinen moninaisuus on useissa yhteiskunnissa lisääntynyt.³ Täysimääräisen kansalaisuuden symboliseksi kriteeriksi ovat tulleet entistä enemmän kulttuuriset näkökohdat, kuten historiallinen identiteetti. Tällaisen kulttuurisen täyskansalaisuuden saavuttamisen kynnyksen yli on etenkin maahanmuuttajien vaikea kivuta.

”Yhteisen muistin” rakentaminen kokoaa yhteisön ja samalla sulkee ulkopuoliset siitä ulos. Muistiyhteisön jäseniltä edellytetään, että he kokevat yhteisön historian oman muistinsa osaksi, muistamisensa kohteeksi. Määrättyyn historialliseen tapahtumaan liittyvien muistojen oletetaan myös olevan osa heidän kulttuuri-identiteettiään. Jos henkilö ei koe jakavansa noita muistoja eikä osallistu yhteisen muistin riitteihin, hän jää muistiyhteisön ulkopuolelle.

Eurooppalainen muisti ja erilaiset kansalliset muistit ovat mutkikkaita konstruktioita. Yksilöiden omien historiallisten kokemusten ja muistojen moninaisuus ei ongelmitta sovi yhteisen muistin muottiin. Totalisoiva puhe esimerkiksi eurooppalaisesta muistista lieneekin usein ohjelmallista ja normatiivista, ei niinkään deskriptiivistä ja analyttistä.

Sosiologi Małgorzata Pakierin ja historiantutkija Bo Stråthin toimittamassa teoksessa *A European Memory? Contested Histories and Politics of Remembrance* (2010) tarkastellaan Euroopan eri väestöryhmien ja kansallisuuksien ristiriitaisia ja keskenään törmäviä lähimenneisyyden muistoja. Teoksen nimen kysymysmerkillä halutaan sanoa, että oletus jonkin yhteisen ”eurooppalaisen muistin” olemassaolosta on vähintään kyseenalainen. Maanosaa repivät monet huonosti käsitellyt tai kokonaan käsittelemättä jääneet väkivaltaisen menneisyyden muistot. Tämän sivuuttaminen on Pakierin ja Stråthin mukaan eräs selitys sille, että Euroopan integraatioprosessissa on 2000-luvulla ajauduttu vaikeuksiin. Unionimaiden kansalaisten historiallisissa identiteeteissä on liikaa kipukohtia, joiden hoitamisen tarpeellisuutta ei ole haluttu ajatella tai edes huomattu ajatella.

Sana *memory* on suomeksi sekä muisti että muisto, joten Pakierin ja Stråthin kirjan nimeksi voi kääntää ”Eurooppalainen muisti” tai ”Eurooppalainen muisto”. Yhtä kaikki sen näkökulmissa ovat olennaista muistaminen ja muistelemisen.⁴ Yhteisiä muistoja rakennetaan muistelemalla, ja muistelemisen välineenä on historiakulttuuri: lukuisat eri menneisyyden esitykset museonäyttelyistä ja historiallisista elokuvista poliittisiin juhlapuheisiin ja sukujen muistelukerrontaan. Myös koulujen historian opetuksen voi katsoa olevan ainakin osittain historiakulttuuria.⁵

Holokaustin muistamisnormi

Pakierin ja Stråthin toimittamassa teoksessa tarkastellaan kipeiden kokemusten paikkaa eurooppalaisten muis-

”Julkinen muisteleminen on historiallisten vääryyksien symbolisen hyvittämisen muoto.”

toissa. Yksi näistä kokemuksista on holokausti, jolla usein viitataan nimenomaan *shoan*, juutalaisten vainoamiseen ja myöhemmin suoranaiseen joukkotuhoamiseen Euroopassa 1933–1945⁶. Ruotsalainen historiantutkija Klas-Göran Karlsson pohtii omassa artikkelissaan, miksi holokausti on saanut viime vuosikymmeninä hyvin näkyvän paikan eurooppalaista muistia koskevassa keskustelussa. Hän liittää sen Euroopan integraatioprojektin tarpeisiin: on pyritty löytämään unionia koossapitäviä yhteisiä kertomuksia, jotka ilmentäisivät myös unionin omakuvaa itsestään arvoyhteisönä. Karlssonin mukaan juhlapuheissa on joskus esitetty, että integraatioprojektia olisi alun perinkin siivittänyt juuri holokaustin eurooppalaisille aiheuttama trauma, mutta hän katsoo, että holokausti tuli Euroopassa julkisen keskustelun aiheeksi laajassa mitassa vasta 1970-luvun lopulta lähtien. Holokaustin julkiseen muisteleamiseen kohdistunut huomio on puolestaan 1990-luvun jälkeiseen aikaan kuuluva ilmiö. Siihen kuuluvat historiallisten vääryyksien julkinen käsittely ja moninaiset vaatimukset niiden hyvittämisestä.

Erilaiset kansalaisoikeusliikkeet ryhtyivät 1960- ja 1970-luvuilla vaatimaan, että syrjittyjen ja sorrettujen väestöryhmien, kuten mustien, naisten ja seksuaali- ja etnisten vähemmistöjen, kollektiiviset muistot koke-

mistaan vääryyksistä on tunnustettava osaksi yhteistä kansallista tai jopa globaalia muistia. Poliittisten ja sosiaalisten kansalaisoikeuksien ohella alettiin puhua kulttuurisista oikeuksista, kuten historiallisten ja kulttuuri-identiteettien huomioon ottamisesta. Holokaustin ja sen uhrien muistojen kunnioittamisen vaatimukset kuuluvat tähän ilmiökokonaisuuteen.⁷

Julkinen muisteleminen on historiallisten vääryyksien symbolisen hyvittämisen muoto. Tehdyn vääryyden julkinen muistaminen ja muisteleminen voi olla uhreille hyvin merkityksellistä. Skeptisesti tulkiten nämä symboliset hyvitykset ovat tekijälle lähinnä keino esiintyä oikeudenmukaisuuden asialla ryhtymättä rakenteellisiin tasa-arvoa ja ihmisoikeuksia vahvistaviin uudistuksiin.⁸

Valtioilta ja muilta institutionaalisilta toimijoilta, kuten kirkoilta, odotetaan joka tapauksessa valmiutta käsitellä itsekriittisesti historiansa moraalisia painolasteja ja niihin liittyviä vastuita. Joissain tapauksissa vääryyden uhreille ja heidän jälkeläisilleen on maksettu korvauksia tai palautettu heille omaisuutta, vaikkapa maata, kuten Australian ja Pohjois-Amerikan alkuperäiskansoille. Usein on myös esitetty virallinen anteeksipyyntö tai muu pahoittelu. Toisinaan menneisyyden kanssa on tehty tiliä pystyttämällä muistomerkki, pe-

rustamalla muistopäivä tai säätämällä laki siitä, miten määrätty historian tapahtuma tai ilmiö tulee tulkita. Muistolakeja on säädetty muun muassa Ranskassa: niissä on esimerkiksi julistettu 1400-luvulta alkaen harjoitettu orjakauppa ja orjuus rikoksiksi ihmisyyttä vastaan ja armenialaisten laajamittainen tuhoutuminen 1915 Turkissa kansanmurhaksi.⁹ Armenia-laki on esimerkki siitä, että symbolisen eleen tekevä valtio ei välttämättä ole itse ollut osallisena historiallisessa tapahtumasarjassa, mutta eleellä ajatellaan olevan deklaratorinen, tiettyä käsitystä tai normia yleisesti vahvistava vaikutus.

Erityisesti holokaustin julkisesta muistamisesta on 2000-luvulla tullut eräänlainen toimintanorma valtioille, jotka haluavat näyttäytyä eettisesti vastuullisina ja ihmisoikeusperiaatteita kunnioittavina. Tämän ilmentymiä on kansainvälinen holokaustin uhrien muistopäivä, jota vietetään 27. tammikuuta muun muassa Euroopan unionissa. Se voidaan tulkita välineeksi, jolla pyritään rakentamaan ja vahvistamaan eurooppalaista yhteistä muistia holokaustista. Suomessa päivä on suomenkielisessä kalenterissa vainojen uhrien muistopäivä, mutta ruotsinkielisessä kalenterissa sen nimi viittaa suoraan holokaustiin – *minnesdagen för Förntelsens offer*. On kiinnostava kysymys, miten ja miksi suomenkielisessä kalenterissa päädyttiin kattavuudeltaan laaja-alaisempaan nimeen¹⁰.

Tutkijat Hana Worthen ja Simo Muir katsovat, että muistopäivän suomenkielisen nimen laaja-alaisuus on yhtäältä hyvä asia, mutta toisaalta tämä ”vaikeaselkoinen [nimi] hämärtää tapahtuman merkityksen”. Heidän mukaansa nimi ”saattaa olla merkki ongelmallisesta asenteesta holokaustin erityisyyteen” ja myös siihen, mitä seurauksia holokaustilla on ”eurooppalaisessa muistelukulttuurissa”.¹¹ Worthen ja Muir haluavatkin korostaa muistopäivän muisti- ja identiteettipoliittista tehtävää, jolla pyritään rakentamaan yhteistä eurooppalaista muistia ja identiteettiä holokaustin ympärille.

Holokaustin muistaminen opetussuunnitelmissa

Holokaustin julkisen muistamisen keskeinen osa-alue on kouluopetus. Se synnyttää normatiivisia odotuksia aiheen käsittelystä. Yhtenä esimerkkinä voidaan mainita Euroopan unionin opetusministereiden julkilausuma vuodelta 2002, *Teaching Remembrance*, jossa he aiempien holokaustiaiheisten kokousten aloitteisiin viitaten sitoutuivat julistamaan Euroopan neuvoston kanssa jäsenmaiden kouluihin ”muistamisen päivän”. He myös pyysivät Euroopan neuvostoa tuottamaan sitä varten oppimateriaalia ja kouluttamaan opettajia.¹² Yhdistyneiden kansakuntien yleiskokous kehotti sekä 2005 jäsenmaita laatimaan opetusohjelmia ”holokaustin opetusten teroittamiseen tuleville sukupolville”.¹³ Kansainvälinen hallitusten välinen järjestö International Holocaust Remembrance Alliance (entinen Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance and Research) seuraa nykyään jäsenmai-

dena holokaustiopetuksen ja yleensä holokaustin muistelemisen tilannetta. Sen verkkosivuilla oleva katsaus Suomesta toteaa: ”Hallituksen taholta, opetukselta ja tutkimukselta tarvitaan selvästi enemmän ja voimakkaampaa ponnistelua, jotta holokaustitietoisuus nousisi yleisten länsimaisten vaatimusten tasolle.”¹⁴

Nämä ”länsimaiset vaatimukset” kohdistuvat niin holokaustin opettamisen sisältöön kuin muotoon ja kehittämiseenkin. Tämä nähtiin Suomessa, kun opetushallitus 2010 lisäsi uusia sisältöjä perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelman perusteisiin, jotka olivat astuneet voimaan lukioissa 2003 ja perusopetuksessa 2004. Niiden uusiminen oli odotettavissa 2010-luvun puolivälissä, sillä perusteet ovat yleensä olleet voimassa kymmenisen vuotta kerrallaan. Yksittäisten sisältöjen lisääminen kesken perusteiden voimassaoloajan on poikkeuksellista. Opetushallituksen lisäykset olivat viittauksia ihmisoikeussopimuksiin ja ihmisoikeuksiin sekä historian, elämäntutkimustiedon ja lukiossa filosofian sisällöissä holokaustiin. Esimerkiksi lukion historian kurssin ”HI3 Kansainväliset suhteet” sisältökohta ”Eurooppalaiset ääriliikkeet, demokratian kriisi ja kansanvainot” purettiin kahteen osaan, ja jälkimmäinen osa sai uuden muodon ”Ihmisoikeudet, joukkotuhonta, holokausti ja kansanvainot”.¹⁵

Asian uutisoinnissa todettiin, että lisäyksen taustalla oli Suomen pyrkimys päästä jäseneksi Task Force for International Cooperation on Holocaust Educationiin¹⁶. Järjestöön kuului jo tuolloin monia länsimaita, ja jäsenyyden voitiin ajatella olevan symbolisesti tärkeä merkki valtion kuulumisesta tiettyyn viiteryhmään kansainvälisessä verkostossa. Suomen jäsenyys oli aikaisemmin esitynyt, koska opetussuunnitelmissa ei suoraan mainittu holokaustia, vaikka sitä toki käsiteltiin opetuksessa. Opetussuunnitelmalisäyksen jälkeen Suomi hyväksyttiin melko pian järjestön jäseneksi. Holokaustin näkyvyys oppisisältöjen normikuvauksessa oli näin eräänlainen vakuutus, että Suomi valtiona sitoutuu holokaustin opettamiseen ja siten muistamiseen.¹⁷ Myös uusimmissa perusopetuksen ja – vielä vahvistusta vailla olevissa – lukion opetussuunnitelman perusteissa mainitaan holokausti historian ja elämäntutkimustiedon sekä uskonnon (perusopetus) ja filosofian (lukio) sisällöissä¹⁸.

Holokaustin muistamisen pettävä kepeys

Holokaustiopetus (*Holocaust education*) on yleisnimi opetukselle, jossa käsitellään holokaustia ja siihen liittyvää problematiikkaa. Vaikka tällaista opetusta voi periaatteessa olla monissa oppiaineissa, käytännössä se lienee yleensä kytkeytynyt historian ja yhteiskunnallisten aineiden opetukseen.

Holokaustiopetus on muistin ja muistamisen teemoja ajatellen kiinnostava ja osin ongelmallinen kenttä. Usein on korostettu, että holokaustia tulee käsitellä koulujen opetuksessa ja historiakulttuurissa, jotta se muistetaan, eikä se enää koskaan toistu. Muistamiselle annettu merkitys näkyy siinä, että holokaustin todis-

tajien ja etenkin uhrien kuvausten kuulemista ja todistajien kanssa keskustelemista on pidetty hyvin tärkeänä holokaustiopetuksessa. Onkin kuvaavaa, että eräs tuore holokaustiopetusta koskeva teos on nimeltään *As the Witnesses Fall Silent* ("Kun todistajat vaikenivat"): omia holokaustikokemuksiaan muistelemaan kykenevän sukupolven väistyminen katsotaan pulmaksi opetukselle, koska muistot jäävät sekundaaristen todistajien varaan "moraalisten todistajien" kuoltua¹⁹.

Holokaustin muistamisen tärkeyttä painottavat iskulauseet "Ei koskaan enää!" ja "Meidän on muistettava!" jäävät kuitenkin helposti kliseiksi, kuten historioitsija Samuel Totten on varoittanut. Ne kuulostavat usein ontoilta siksi, että vuoden 1945 jälkeen on tapahtunut monia massiivisia ihmisoikeusloukkauksia: niitä ei ole kyetty tai aina kovin tarmokkaasti edes pyritty estämään. Myös George Santayanalta lainattu aforismi "Ne, jotka eivät muista historiaa, ovat tuomitut toistamaan sitä" on esitetty usein pohtimatta, mitä aforismin väittämä merkitsisi kansalaisten omassa elämässä ja yhteiskunnallisessa toiminnassa²⁰. Kun ihmisiltä on kysytty, mikä on historian arvo ja miksi historiaa tulisi opiskella, vastaukseksi on usein saatu, että historia on elämän ja moraalien opettaja. Esimerkiksi tutkimuksissa 1995 ja 2003 suomalaiset 14-vuotiaat kannattivat vahvasti väittämiä, että historia on "esimerkkejä oikeasta ja väärästä" ja "tilaisuuksia oppia muiden virheistä ja menestyksestä"²¹. Haastattelemani lukiolaiset 2008–2009 esittivät usein spontaanisti, että historian vääryyksiä ei voida enää korjata, eikä kukaan ole niistä vastuussa, mutta ne on tärkeää muistaa, jotta ei tehdä samoja virheitä toistamiseen²².

Fraasi historiasta elämänohjeiden antajana lienee kuitenkin monesti vain ulkokohtaisesti omaksuttu: mainituilla 14-vuotiailla oli asiaa erikseen kysyttäessä suuria vaikeuksia kuvitella, miten menneisyys kytkeytyisi heidän elämäänsä. Lukiolaiset puolestaan torjuivat moraalisen vastuun periytymisen, koska he eivät nähneet jatkumoa menneisyyden ja nykyisyyden toimijoiden välillä.²³ Menneisyys ilmeneekin helposti pelkinä esikuvina ja varoituksina, ei aineistona nykyhetken ja ihmisten toiminnan ymmärtämiseen.

Holokaustiopetusta ilman historiaa

Kuten monet kirjoittajat ovat esittäneet, ei pitäisi odottaa liikkoja. Holokaustiopetus ei välttämättä ehkäise kansanmurhia, rasismia ja syrjintää. Näillä ilmiöillä on rakenteellisia yhteiskunnallisia syitä, ja niihin on siten vaikeaa ja hidasta vaikuttaa kouluopetuksella.²⁴ Holokaustin historian tutkija Antero Holmila onkin kysynyt, voiko holokaustista ylipäänsä oppia mitään, koska sen esittämä kertomus ihmisluonnosta vaikuttaa jokseenkin synkältä. Hän päätyy nähdäkseen siihen, että jotain sentään saattaa omaksua: voi ymmärtää paremmin ihmisen toiminnan ja moraalisten dilemmausten monimutkaisuutta.²⁵ Kierto tietä pitkin holokaustiopetuksen anti olisi siten edistää ihmisoikeuksien toteutumiseksi myönteisiä asioita, kuten

vahvistaa ihmisarvon ja erilaisuuden kunnioittamista ja ehkäistä rasismia ja syrjintää.

Totten on kysynyt, miksi sitten puhutaan holokaustiopetuksesta, jos opetuksen ydin on ihmisoikeus-, suvaitsevaisuus- tai jokin vastaava muu kasvatusta. Hän on esittänyt, että nimikkeenä holokaustiopetus ehkä tuntuu "myyvä" paremmin.²⁶ Holokausti- ja ihmisoikeuskasvatuksen sekoituksessa on myös seuraava pulma: Ihmisoikeus- ja kulttuurienvälisyyskasvatuksissa pyritään nykyään havaitsemaan ja purkamaan hierarkkisia kulttuurieroja ja niissä vaikuttavia vallankäytön mekanismeja²⁷. Nämä mekanismit sijoittuvat aina johonkin historialliseen ja yhteiskunnallis-kulttuuriseen kontekstiin. Jos syrjinnän käytäntöjä ja rakenteita käsitellään tuosta kehuksesta irrotettuina, niistä ei muodostu kovin kummoista ymmärrystä. Kuten Totten varoittaa, historiallisista yhteyksistään irrotettu holokaustin käsittely – jota on joskus suositeltu pienten lasten opetukseen – on holokaustiopetusta ilman holokaustia. Sosiaalisten, kulttuuristen ja poliittisten tekijöiden yhteisvaikutus holokaustin taustalla jää silloin hämäräksi.²⁸ Tuloksena on oppilaiden arkikokemukseen pohjautuva stereotyyppinen ja pinnallinen kuva holokaustin "ikävydestä".

Jos ajatellaan ihmisoikeuskasvatuksen yllä mainittuja tavoitteita, holokaustin rinnalla tai sijasta voitaisiin käsitellä muitakin historian ihmisoikeusrikoksia ja -loukkauksia, vaikkapa juuri armenialaisten kohtelua Turkissa 1900-luvun alussa, Belgian Kongon asukkaiden kohtelua 1800-luvun loppuvuosina tai Ruandan tapahtumia 1994. Vertaileva näkökulma kansanmurhiin on kuitenkin vaativalta. Opettajat eivät voi paneutua teemaan tutkijan intensiteetillä, eivätkä oppilaatkaan liene harjaantuneita laajoihin vertaileviin analyyseihin. Eräissä Yhdysvaltain yliopistoissa on kuitenkin jo perustettu Holocaust and Genocide Education -nimellä toimivia keskuksia. Myös Unescoon nimitettiin vuonna 2013 kansanmurhaopetuksen asiantuntija (*chair on genocide education*).²⁹ Holokaustiopetuksen käsitteellistä temaatista laventamista kansanmurhaopetuksiksi pidetään siis ainakin joillain tahoilla lupaavana.

Kohti muistipolitiikan analyysia

Opetusta on kehitetty esimerkiksi kansanmurhien vertailevaksi tarkasteluksi historiallis-yhteiskunnallisena ilmiönä. Mitä muita näkökulmia voitaisiin ajatella? Holokaustiopetus on muistipolitiikkaa, jonka soisikin nousevan siinä näkyvämpään asemaan.

Holokaustia pohjusti osaltaan se, että ensimmäisen maailmansodan jälkeen Saksassa luotiin ja omaksuttiin kritiikkittä yhteisiä muistoja "puhtaan" saksalaisen kansakunnan kärsimästä ja pettureiden aiheuttamasta tappiosta³⁰. Suomessa taas vallitsi 1990-luvulle saakka jonkinasteinen "yhteinen muistinmenetys" osin ideologisestikin motivoitusta yhteistyöstä natsi-Saksan kanssa³¹. "Kollektiivisten muistien" sisältö, tuottaminen ja julkinen käyttö ovat asioita, joita valppaan kansalaisen tulee osata tarkastella kriittisesti.

”Holokaustin uhrien kokemuksista ei ole muita lähteitä kuin heidän muistitietonsa.”

Muistettu ja muisteltu menneisyys eivät ole yhtä historiallisen todellisuuden kanssa, vaan muistamisessa ja muistelemisessa menneisyyttä (re)konstruoidaan. Muistojen vastaavuus menneen kanssa on joskus suuri, joskus melko olematon. Vastaavuuden kysyminen ja kriittinen tarkastelu eivät tarkoita sitä, että muistelijaan suhtauduttaisiin kielteisesti. Historiasta ja historian merkityksistä vakavasti kiinnostuneelle kriittisyys historian esityksiä kohtaan on perusasenne. Muistoilla ei ole historian esityksinä siinä yhteydessä erityisasemaa.

Holokaustiopetuksessakin on syytä ottaa analysoitavaksi, miten holokaustiin liittyvät uhrien, tekijöiden ja sivustakatsojien muistot ovat rakentuneet ja minkälainen suhde niillä on muista historiallisista lähteistä saatavaan kuvaan. Voidaan esimerkiksi kysyä, millaisia painotuksia ja hiljaisuuksia niissä on. Muistikuvien historiallisen osuvuuden pohtiminen ei ole muistelijan uskottavuuden kyseenalaistamista. Olennaista on, että painotukset, hiljaisuudet ja jopa virhemuistotkin kertovat jotain siitä, mitä tietyt asiat muistelijaille merkitsevät, kun he yrittävät tehdä menneen ymmärrettäväksi ja rakentaa jotenkin ehyttä identiteettiä ja oman elämänsä tarinaa.³²

Suomalaiset historiantutkijat suhtautuivat pitkään epäilevästi muistitietoon sen epäluotettavuuden vuoksi.

Perinteentutkijat taas ovat nähneet muistitiedon arvokkaaksi, koska se kertoo, mitä merkityksiä ihmiset antavat menneisyydelle. Historiantutkijat ovat sittemmin alkaneet suhtautua muistitietoon myönteisemmin.³³ Sitä voidaan käyttää historiallisten tilanteiden rekonstruointiin, ja joskus se on ainoa tarjolla oleva aineisto. Holokaustin uhrien muistelukerronta on tästä eräs esimerkki: uhrien kokemuksista ei ole muita lähteitä kuin heidän muistitietonsa. Sen arvo on suuri, vaikka sen faktuaalisessa tarkkuudessa olisikin puutteita.

Suomessa historian opetuksen päätavoite on historiallisen tiedon luonteen ja rakentumisen ymmärtäminen. Myös historiallisen tiedon käyttö kuuluu käsiteltäviin asioihin, kuten uusissa lukion opetussuunnitelman perusteissa mainitaan.³⁴ Muistojen käyttö on osa historiallisen tiedon käyttöä, joten opetuksessa on hyvä perehtyä myös holokaustin muistojen käyttöön. Muistot kuten muutkin menneisyyden esitykset ovat poliittisia siinä mielessä, että julkisessa keskustelussa niillä monesti perustellaan tai kiistetään yhteiskunnallisia oloja koskevia tulkintoja ja vaatimuksia. Nuorten on syytä oppia analyttisesti tunnistamaan ja käsittelemään tällaista muistojen käyttöä.

Holokaustiin liittyvää historia- ja muistipoliittista analyysia pyydettiinkin historian ylioppilaskokeessa ke-

väällä 2012. Koetehtävän 9 aineistona oli piirros ”West Bank Barrier” (”Länsirannan muuri”), jossa keskitysleirivangin vaatteisiin puettu, hahmon yksityiskohdista päätellen palestiinalainen mies seisoo epätoivoisena muurin ja vartiotornin edessä. Tehtävänanto kuului: ”Tulkitse oheista piirrosta ja pohdi, millaisia poliittisia tavoitteita holokaustia koskevilla käsityksillä on nykyään.”³⁵ Tehtävä oli varsin vaativa, ja kuva toi siihen lisävaikeutta, sillä kuvassa palestiinalaismies on kuvattu holokaustin uhuriin rinnastuvana hahmona. Lähi-idän konfliktissa palestiinalaisten vastapuoli on Israelin valtio, joka julkisessa historiakulttuurissaan on holokaustin uhrien perinnön vaalija, mutta piirroksessa holokaustin muistoa käytetäänkin siis kritiikissä Israelia kohtaan. Aiheen poliittinen lataus näkyy muun muassa siinä, että israelilaisen historian-tutkijan Ilan Pappen mukaan holokaustin ja palestiinalaisten kohtalon rinnastamisessa on nykyisessä Israelissa selvä muistipoliittinen epäsymmetria: kodeistaan vuonna 1948 karkotettujen palestiinalaisten omaa muistitietoa etnisestä puhdistuksesta (*nakba*) ei ole Israelissa haluttu tunnustaa päteväksi historialliseksi kuvaukseksi menneisyyden tapahtumista, kun taas holokaustin uhrien muistitiedolla on israelilaisessa julkisessa historiakulttuurissa kiistaton pätevyys uhrien kärsimysten ja tuhon kuvauksena³⁶.

Muistamisella ja muistelemisella on oma retoriikkaansa, ja sen huomioon ottaminen on tärkeää myös historia- ja muistipolitiikan tarkastelussa. Suomessa holokausti on nyt avoimesti historian, uskonnon, elämäntietomustiedon ja (lukiossa) filosofian mutta ei äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen sisällössä. Holokaustia käsittelevät kaunokirjalliset tekstit olisivat kuitenkin antoisa tarkastelun kohde myös kerronnan ja retoriikan näkökulmasta, ja lukion opetussuunnitelman perusteissakin on äidinkielen ja kirjallisuuden opinnoissa esimerkiksi monia tekstien eettisen sisällön analysointiin yhdistettyjä tavoitteita.³⁷ Ajatus ohjata opiskelijoita purkamaan holokaustia koskevia kaunokirjallisia esityksiä vaikkapa tekstilajin tai kerronnan käsitteen avulla saattaa poiketa siitä, miten holokaustiopetuksen tavoitteet ja sisältö monesti nähdään. Ymmärrys holokaustin muistojen käsittelemisen ja esittämisen tavoista voisi kuitenkin huomattavasti syventyä.

Historia- ja moraalitietoisuuden syventäminen

Holokaustia koskeva opetus voisi siis keskittyä kansanmurhien vertailevaan historialliseen analyysiin sekä muistipolitiikan ja muistojen julkisen ja poliittisen käytön tarkasteluun. Holokaustin muistelemisen voi tukea kansanmurhien jäsentämistä historiallisina ja yhteiskunnallisina ilmiöinä. Sen ohella olisi kuitenkin syytä paneutua tietoisesti myös siihen, miten muistot rakentuvat, mitä ne merkitsevät muistelijoille ja miten niitä käytetään. Nämä asiat ovat osa laajaa historiapolitiikan ongelmakenttää, ja

valppailla kansalaisilla on syytä olla valmiuksia käsitellä niitä. Pohjimmiltaan tässä syvennetään kansalaisten historiatietoisuutta.

Historiatietoisuudella tarkoitetaan ihmisen perustaipumusta rakentaa merkityksellisiä suhteita menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden välille. Inhimillisinä olentoina haemme menneisyydestä selitystä ja oikeutusta nykyisille olosuhteille. Tulkintamme menneisyydestä myös motivoivat toimintaamme nykyhetkessä ja antavat kasvualustan tulevaisuuteen kohdistuville odotuksillemme.³⁸ Historiateoreetikko Jörn Rüsen on todennut, että historiatietoisuudessa on myös moraalinen ulottuvuus: historiallista muutosta ja jatkuvuutta koskevat tulkintamme ovat samalla kertomuksia hyvästä ja pahasta, ja niissä otetaan kantaa oman ajan moraaliarvoihin ja -normeihin³⁹. Historiallisissa esityksissä kohdatut kuvaukset saattavat herättää pohdiskелеmaan sekä menneisyyden ja nykyhetken moraaliarvoja että kuvausten piileviä moraaliarvostelmia ja suhtautumistamme niihin. Sosiologi Roger Simon onkin esittänyt, että julkisten muistojen (*popular memory*) käsittelyssä ei ole tärkeää tavoitella pysyvän kollektiivisen identiteetin rakentumista, vaan kysyä, mitä nuo muistot saavat aikaan minussa ja miksi. ”Hävyttömät kysymykset” (*obscene questions*), joissa muistelija-todistaja jää sivurooliin, avartavat ymmärrystä siitä, millainen minä olen moraalisen ja historiatietoisena kansalaisena.⁴⁰ Historiatietoisuuden syventämiseen liittyy näin tiiviisti ”moraalitietoisuuden” syventäminen. Mutta millainen on näiden keskinäinen suhde ja dynamiikka?

Historiatietoisuuden kehityksestä on runsaasti tutkittua. Samoin on tutkittu paljon moraalisen arvioinnin kompetenssin (*moral judgment competence*), moraalisen järjelyn (*moral reasoning*) ja moraalisen herkkyyden (*moral sensitivity*) kehitystä. Historiatietoisuuden ja moraalitietoisuuden suhde sen sijaan on jäänyt pitkälti vaille tarkastelua⁴¹. On tutkimustietoa, jonka avulla historian opetuksessa voidaan pyrkiä syventämään opiskelijoiden historiatietoisuutta, ja on tutkimustietoa, johon nojaten voidaan pyrkiä kehittämään heidän moraalista järjelyään ja herkkyyttään, siis heidän moraalitietoisuuttaan. Nämä tutkimussuunnat tulisi saattaa keskinäiseen vuoropuheluun.

Holokaustin teema on kiinnostava prisma kansalaisten historiallisen ja moraalisen tietoisuuden sekä niiden kosketuspintojen empiiriseen tarkasteluun. Siihen liittyy monitasoisia historiallisen selittämisen ja vertailun kysymyksiä. Toisaalta sen aikaishistoria ja myöhempi käsittely kietoutuvat lukuisiin moraalisiin dilemmoihiin. Jos holokaustin tarkastelussa keskitytään muistamisen ja muistelemisen sijasta tietoisesti historiatietoisuuden ja moraalitietoisuuden syventämiseen, se saattaa tukea paremmin sellaisten älyllisen ja eettisen kasvun tavoitteiden saavuttamista, joilla on merkitystä myös juuri syrjinnän ja rasmin tunnistamisessa ja ehkäisemisessä.

Viitteet

- 1 Georgi 2000, 158–159.
- 2 Seidel Arpaci 2006, erit. 116–117; myös Löfström 2011.
- 3 Termeistä ks. mm. Kuittinen 2005, 133.
- 4 Muistitermeistä ks. Kuittinen 2005, 129–130; Miettinen 2014, 169–170.
- 5 Rantala & Ahonen 2015, 14–21.
- 6 Holokausti-termin merkityksistä ja rajoista ks. Short & Reed 2004, x–xi.
- 7 Historiallisten vääryyksien julkisen käsittelyn yleistymisen syistä ks. Ahonen & Löfström 2012.
- 8 Aiheesta mm. Ahonen & Löfström 2012, 96–97.
- 9 Ks. muistolaesta Löytömäki 2014. Mainitut lait ovat vuodelta 2001. Ks. niistä tarkemmin Ranskan säädöskokoelma: http://www.legifrance.gouv.fr/jopdf/common/jo_pdf.jsp?numJO=0&dateJO=20010523&numTexte=1&pageDebut=08175&pageFin=08175; http://www.legifrance.gouv.fr/jopdf/common/jo_pdf.jsp?numJO=0&dateJO=20010130&numTexte=1&pageDebut=01590&pageFin=01590
- 10 Valt. yo. Johanna Sorsa valmistelee parhaillaan aiheesta *pro gradu* -työtä Helsingin yliopiston valtiotieteellisessä tiedekunnassa.
- 11 Worthen & Muir 2013, 18. Kirjoittajat viittaavat kansainvälisen järjestön ITF:n eli nykyisen International Holocaust Remembrance Alliancen linjauksiin muistopäivän luonteesta.
- 12 <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168008da51>
- 13 Päätöslauselma A/RES/60/7 <http://www.un.org/en/holocaustremembrance/docs/res607.shtml>
- 14 <https://www.holocaustremembrance.com/member-countries/holocaust-education-remembrance-and-research-finland>.
- 15 Lukion opetussuunnitelman perusteiden 2003 täydentäminen, opetushallituksen määräys 42/011/2010 (18/xi/2010).
- 16 Ks. esim. *Helsingin Sanomat* 14/viii/10, A6.
- 17 Klas-Göran Karlsson on esittänyt, että Ruotsin hallituksen päätös 1997 käynnistää projekti *Levande historia* holokaustiopetuksen kehittämiseksi (nykyisin *Forum för levande historia*) tehtiin sekä paljolti Ruotsin kansainvälistä asemaa ja ulkosuhteita ajatellen. Karlsson 2000, 86–89.
- 18 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 469, 477, 481; Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015 (luonnosteksti 22.9.2015; www.oph.fi), 179, 189, 223.
- 19 *As the Witnesses Fall Silent. 21st Century Holocaust Education in Curriculum, Policy and Practice*. Toim. Zehavit Gross & E. Doyle Stevick. Springer, Berlin 2015. Sekundäärিসista todistajista ks. Assmann 2012, 38–40. Moraalisista todistajista ks. Pihlström 2014, 224–225.

- 20 Totten 2002, 139–145.
- 21 Ahonen 1997, 258; Hakkarinen 2005, 31–34.
- 22 Löfström 2012; 2014.
- 23 Ahonen 1997, 258; Hakkarinen 2005, 32–34, 73–74.
- 24 Karlsson 2000, 74–75.
- 25 Holmila 2010, 296–299.
- 26 Totten 2002, 163–167.
- 27 Ks. Riitaola 2013, 17–21.
- 28 Totten 2002, 164–166.
- 29 Keskuksia on ainakin seuraavissa yliopistoissa: St. Cloud Minnesota State University (<http://www.stcloudstate.edu/chge/>), University of Northern Iowa (<http://www.uni.edu/web/chge>) ja Syracuse University (http://soeweb.syr.edu/centers_institutes/holocaust_and_genocide/default.aspx). Kansanmurhaopetuksen asiantuntijasta ks. <http://www.stcloudstate.edu/chge/>, <http://www.uni.edu/web/chge>, <https://news.usc.edu/55853/smith-named-unesco-chair-on-genocide-education/>.
- 30 Mm. Knox 2007, 198–200; *Handbuch des Antisemitismus* 2010, 60–61; Rassloff 2010, 240–242.
- 31 Ks. Silvennoinen 2013, 160–164.
- 32 Eyerman 2004.
- 33 Miettinen 2014, 172–174.
- 34 Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015 (luonnosteksti 22.9.2015; www.oph.fi), 186–187.
- 35 http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/8/8a/West_Bank_Barrier_cartoon_by_Latuff.png
- 36 Pappé 2010, 217–218.
- 37 Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015 (luonnosteksti 22.9.2015; www.oph.fi), 34–36.
- 38 Tämä tulkinta historiatietoisuudesta on hallinnut saksalais-pohjoismaista historian teoriaa ja historian opetusta koskevaa keskustelua. Englanninkielisessä maailmassa käsite on tarkoittanut muun muassa kollektiivista muistia ja historiallisia käsityksiä, joskin mannereurooppalainen tulkinta on saavuttanut jalansijaa. Rantala & Ahonen 2015; Seixas 2004.
- 39 Rösen 2004, 66–68.
- 40 Simon 2004, erit. 194–199.
- 41 Rösen 2004, 80–82.

Kirjallisuus

- Ahonen, Sirkka, Historical Consciousness of Finnish Adolescents. Teoksessa *Youth & History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents, Volume A*. Toim. Magne Angvik & Bodo von Borries. Koerber-Stiftung, Hamburg 1997, 257–261.
- Ahonen, Sirkka & Löfström, Jan, Menneisyyden vääryyksien hyvittäminen. Historiallisia päälinjoja. Teoksessa *Voiko historiaa hyvittää? Historiallisten vääryyksien korjaaminen ja anteeksiantaminen*. Toim. Jan Löfström. Gaudeamus, Helsinki 2012, 88–97.
- Assmann, Aleida, Pathos und Passion. Über

- Gewalt, Trauma und den Begriff der Zeugenschaft. Teoksessa *Die Zukunft der Erinnerung und der Holocaust*. Toim. Geoffrey Hartman & Aleida Assmann. Konstanz University Press, Konstanz 2012, 9–40.
- Banke, Cecile Felicie Stokholm, Small and Moral Nations. Europe and the Emerging Politics of Memory. Teoksessa *Historicizing the Uses of the Past. Scandinavian Perspectives on History Culture, Historical Consciousness and Didactics of History Related to World War II*. Toim. Helle Bjerg, Claudia Lenz & Erik Thorstensen. transcript, Bielefeld 2011, 107–125.
- Eyerman, Ron, The Past in the Present. Culture and the Transmission of Memory. *Acta Sociologica*. Vol. 47, No. 2, 2004, 159–169.
- Georgi, Viola, Wem gehört deutsche Geschichte? Bikulturelle Jugendliche und die Geschichte des Nationalsozialismus. Teoksessa *Erziehung nach Auschwitz? in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen*. Toim. Bernt Fechner, Gottfried Kössler & Till Lieberz-Gross. Juventa, Weinheim 2000, 141–162.
- Hakkarinen, Johanna, *Suomalaisten nuorten historiakulttuuri. Historian kohtaaminen ja käyttö 8.-luokkalaisten nuorten arkipäivän elämässä*. Suomen historian pro gradu. Helsingin yliopisto, Helsinki 2005.
- Handbuch des Antisemitismus. Judenfeindschaft in Geschichte und Gegenwart*. de Gruyter, Berlin 2010.
- Holmila, Antero, *Holokausti. Tapahumat ja tulkinnat*. Atena, Jyväskylä 2010.
- Karlsson, Klas-Göran, Varför sekelslutets förintelseintresse? Levande historia som statsorganiserat historiedidaktiskt projekt i Sverige. Teoksessa *Historiedidaktikk i Norden 7. Bruk og misbruk av historien*. Toim. Sirkka Ahonen, Rolf Grankvist, Christer Karlegård, Anette Köhlert, Svein Lorentzen, Vagn Oluf Nielsen & Ola Svein Stugu. NTNU, Trondheim 2000, 69–95.
- Karlsson, Klas-Göran, The Uses of History and the Third Wave of Europeanisation. Teoksessa *A European Memory? Contested Histories and Politics of Remembrance*. Toim. Malgorzata Pakier & Bo Stråth. Berghahn, New York 2010, 38–55.
- Knox, MacGregor, *To the Threshold of Power, 1922/1923. Origins and Dynamics of the Fascist and National Socialist Dictatorships. Vol. 1*. Cambridge University Press, New York 2007.
- Kuittinen, Liisa, Muistin poliittisuus ja Berliinin Holocaust-muistomerkki. *Politiikka* 2/2005, 129–141.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015*, luonnosteksti 22.9.2015 (www.oph.fi).
- Löfström, Jan, Historical Apologies as Acts of Symbolic Inclusion – and Exclusion? Reflections on Institutional Apologies as Politics of Cultural Citizenship. *Citizenship Studies*. Vol. 15, No. 1, 2011, 93–108.

- Löfström, Jan, Historialliset hyvitykset suomalaisnuorten historiatietoisuudessa. Teoksessa *Voiko historiaa hyvittää? Historiallisten vääryyksiä korjaaminen ja anteeksiantaminen*. Toim. Jan Löfström. Gaudeamus, Helsinki 2012, 174–199.
- Löfström, Jan, How Finnish Upper Secondary Students Conceive Transgenerational Responsibility and Historical Reparations. Implications for the History Curriculum. *Journal of Curriculum Studies*. Vol. 46, No. 4, 2014, 515–539.
- Löfström, Jan, Towards an integrated theory of historical consciousness and moral consciousness (HiMoCo) -tutkimusverkoston workshop, Helsinki, 27.–29.4. 2015. *Kasvatus ja Aika* 2/2015, 62–66.
- Löytömäki, Stiina, *Law and the Politics of Memory. Confronting the Past*. Routledge, Abingdon 2014.
- Miettunen, Katja-Maria, Muistelu historian-tutkimuksen haasteena ja mahdollisuutena. Teoksessa *Muisti*. Toim. Jani Hakkarainen, Mirja Hartimo & Jaana Virta. Tampere University Press, Tampere 2014, 167–177.
- Nora, Pierre, General Introduction. Between Memory and History. Teoksessa Pierre Nora & Lawrence Kritzman, *Realms of Memory. Rethinking the French Past. Vol. I*. Käänt. Arthur Goldhammer. Columbia University Press, New York 1996, 1–20.
- Pakier, Małgorzata & Stråth, Bo, Introduction. A European Memory? Teoksessa *A European Memory? Contested Histories and Politics of Remembrance*. Toim. Małgorzata Pakier & Bo Stråth. Berghahn, New York 2010, 1–20.
- Pappe, Ilan, *Out of the Frame. The Struggle for Academic Freedom in Israel*. Pluto, London 2010.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallitus, Helsinki.
- Pihlström, Sami, Muisti ja kuolema. Teoksessa *Muisti*. Toim. Jani Hakkarainen, Mirja Hartimo & Jaana Virta. Tampere University Press, Tampere 2014, 221–228.
- Rantala, Jukka & Ahonen, Sirkka, *Ajan merkit. Historian käyttö ja opetus*. Gaudeamus, Helsinki 2015.
- Rassloff, Steffen, *Flucht in die nationale Volksgemeinschaft. Das Erfurter Bürgertum zwischen Kaiserreich und NS-Diktatur*. Böhlau, Köln 2010.
- Riitaoja, Anna-Leena, *Toiseuksien rakentuminen koulussa. Tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden helsinkiläisen alakoulun arjesta*. Helsingin yliopiston opettajan-koulutuslaitos, Helsinki 2013.
- Rüsen, Jörn, Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function and Ontogenetic Development. Teoksessa *Theorizing Historical Consciousness*. Toim. Peter Seixas. University of Toronto Press, Toronto 2004, 63–85.
- Seidel Arpaci, Annette, National Memory's *Schlüsselkinder*. Migration, Pedagogy, and German Remembrance Culture. Teoksessa *German Culture, Politics, and Literature into the Twenty-First Century. Beyond Normalization*. Toim. Stuart Taberner & Paul Cooke. Camden House, Rochester 2006, 105–119.
- Seixas, Peter, Introduction. Teoksessa *Theorizing Historical Consciousness*. Toim. Peter Seixas. University of Toronto Press, Toronto 2004, 3–20.
- Short, Geoffrey, Learning through Literature. Historical Fiction, Autobiography, and the Holocaust. *Children's Literature in Education*. Vol. 28, No. 4, 1997, 179–190.
- Short, Geoffrey & Reed, Carole Ann, *Issues in Holocaust Education*. Ashgate, Aldershot 2004.
- Silvennoinen, Oula, Finland, the Vernichtungskrieg and the Holocaust. Teoksessa *Holocaust as Active Memory. The Past in the Present*. Toim. Marie Louise Seeberg, Irene Levin & Claudia Lenz. Ashgate, Aldershot 2013, 153–164.
- Simon, Roger, The Pedagogical Insistence of Public Memory. Teoksessa *Theorizing Historical Consciousness*. Toim. Peter Seixas. University of Toronto Press, Toronto 2004, 183–201.
- Totten, Samuel, *Holocaust Education. Issues and Approaches*. Allyn and Bacon, Boston 2002.
- Worthen, Hana & Muir, Simo, Introduction: Contesting the Silences of History. Teoksessa *Finland's Holocaust. Silences of History*. Toim. Hana Worthen & Simo Muir. Palgrave Macmillan, Basingstoke 2013, 1–30.



ravintola Telakka



Tullikamarin aukio 3 | 33100 Tampere
03 225 0700 | fax. 03 225 0740
carneval@telakka.eu | www.telakka.eu