

Jukka Rantala ja Anna Veijola

Historiallisen tiedonmuodostuksen periaatteet hukassa

TAPAUSTUTKIMUS NUORTEN HISTORIAN TEKSTITAIDOISTA

Usien opetussuunnitelmien mukaan nuorten pitäisi oppia lukemaan ja analysoimaan menneisyyden toimijoiden tuottamia lähteitä sekä tekemään päteviä tulkintoja niiden tarkoituksesta ja merkityksestä. Artikkelissa arvioimme lukiolaisille teettämämme dokumenttitehtävän avulla, miten he siihen pystyvät. Osoitamme opiskelijoiden historian tekstitaitojen olevan tyydyttävät ja osalla jopa riittämättömät. Lisäksi tarkastelemme koulujen välisiä osaamiseroja ja pohdimme, miten opetusta tulisi muuttaa vastamaan paremmin opetussuunnitelmien tavoitteita.

Syksyllä 2016 käyttöön otettaviin opetussuunnitelmiin sisällytetty tavoite monilukutaidon opet-

Jukka Rantala on historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen professori Helsingin yliopistossa. Sähköposti: jukka.rantala@helsinki.fi.

KT **Anna Veijola** on historian ja yhteiskuntaopin opettaja Jyväskylän normaalikoulussa. Sähköposti: anna.veijola@jyu.fi.

tamisesta korostaa tekstitaitojen merkitystä eri oppiaineissa.¹ Monilukutaidolla tarkoitetaan kykyä lukea, tulkita ja tuottaa monimuotoisia tekstejä erilaisissa ympäristöissä ja tilanteissa.² Opetussuunnitelmissa toistuu myös ajatus jokaisesta opettajasta kielen opettajana. Käytännössä tämän pitäisi tarkoittaa yleisten tekstitaitojen ohella panostusta tiedonalakohtaisiin tekstitaitoihin. Opetussuunnitelmassa esiin nouseva tavoite historian tekstitaitoihin harjaantumisesta kumpuaa sekä historiatieteen luonteesta että kriittisen luku- ja ajattelutaidon vaatimuksista. Historianopetuksessa tulee painottaa tiedonala-kohtaisia tekstitaitoja eli kykyä käsitellä tekstejä historioitsijoiden tapaan.³ Historian tekstitaitoja tarvitaan historian ymmärtämiseksi, mutta niillä on myös yhteys kansalaisten yhteiskunnalliseen valvutuneisuuteen. Historian tekstitaidoilla on paljon yhteistä kriittisen ajattelun taitojen kanssa.⁴ Siksi niiden opettamisen voi laskea myös yleiseksi kansalaiskasvatukseksi.

1. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallitus 2014, 257, 415; *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015*. Opetushallitus 2015, 9.

2. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*, 22–23.

3. Sam Wineburg, *Historical thinking and other unnatural acts*. Temple University Press 2001; Steven A. Stahl & Cynthia Shanahan, Learning to think like a historian. Disciplinary knowledge through critical analysis of multiple documents. Teoksessa Tamara L. Jetton & Janice A. Dole (toim.) *Adolescents literacy research and practice*. Guilford 2004, 94–115.

4. Ross Collin & Gabriel A. Reich, Literacy models and the reconstruction of history education. A comparative discourse analysis of two lesson plans. *Journal of Curriculum Studies* 47:4 (2015), 462–485; ks. myös Diane F. Halpern, *Thought and knowledge*. 5. painos. Psychology Press 2014.

Historian tekstitaidoilla tarkoitetaan kykyä rakentaa merkityksiä erilaisista teksteistä, arvioida niitä kriittisesti ja käyttää niitä menneisyydestä tehtyjen tulkintojen perustelemiseen.⁵ Historian tekstitaidot liittyvät sekä tekstien lukemiseen, että erilaisten tulkintojen tuottamiseen niiden pohjalta. Historiallisten tekstien lukijan tulee kyetä sijoittamaan teksti oikeaan aikaan ja paikkaan sekä ymmärtää kirjoittajan tarkoitusta ja kohdeyleisöä – lukijalla pitää siis olla jonkinlainen ymmärrys olosuhteista, joihin teksti viittaa sekä kontekstista, jossa teksti on syntynyt.⁶ Pelkkä tiedon omaksuminen ei kuitenkaan riitä, vaan historian tekstitaitoihin liittyy myös ymmärrys siitä, miten historiatieto syntyy kuten myös kyky tuottaa kestäviä tulkintoja.

Eri tiedonalojen asiantuntijat lukevat tekstejä eri lailla. Koska käyttämämme kieli ja sisältö liittyvät yhteen, historian tekstitaitoihin sisältyy myös sosiaalitudinen historiatieteelle tyypilliseen tapaan ilmaista asioita. Historian tekstitaitojen lähtökohtana onkin historiatieteelle tyypillisen tiedonmuodostusprosessin ymmärtäminen. Opiskelijan tulee ymmärtää, että historian tulkinat ovat päteviä vain olemassa olevaan aineistoon nojaten. Historian tutkimukset eivät siis ole neutraaleja kuvauksia menneestä, vaan niissä rakennetaan kuvaa maailmasta kielen avulla.⁷ Historianopettajan pitäisikin saada opiskelijat pohtimaan tekstin informaatisiällön lisäksi sen käyttötarkoitusta ja tuottajan intentioita.

Peruskoulun historianopetuksen perusteella lukiolaisten voi olettaa kykenevän käsittelemään

historian ilmiöistä esiintyviä erilaisia kuvauksia, pystyvän analysoimaan ensi- ja toisen käden lähteitä sekä perustamaan argumenttinsa historialliseen todistusaineistoon.⁸ Kuinka hyvin opiskelijat ovat omaksuneet historianopetuksen tavoitteet, riippuu paljolti opetuksesta, jota he ovat saaneet. On lukuisia kansainvälisiä esimerkkejä siitä, ettei opetus noudata opetussuunnitelmissa asetettuja tavoitteita.⁹ Myös Suomessa on tehty tutkimuksia, jotka viittaavat tähän.¹⁰

Käsillä oleva tutkimuksemme tarkastelee suomalaisnuorten historian tekstitaitojen hallintaa. Artikkelilla pyrimme herättämään keskustelua lukion historianopetuksen suunnasta ja opetussuunnitelmassa ilmoitettujen tavoitteiden saavutettavuudesta. Avaamme aluksi historian tekstitaitojen arvioinnissa käyttämämme dokumenttitehtävää. Tämän jälkeen kuvaamme erilaisia tekstitaitotasoja, joille tutkimamme opiskelijat sijoittuivat. Tarkastelemme myös koulujen välisiä eroja. Lopuksi pohdimme opiskelijoiden ja koulujen välisten erojen syitä sekä historian tekstitaitojen opettamisen mahdollisuuksia.

Tekstitaitoja mittaava dokumenttitehtävä

Etenkin Yhdysvalloissa historian tekstitaitojen arvioinnissa on käytetty useita ensimmäisen ja toisen käden lähteitä sisältäviä dokumenttitehtäviä.¹¹ Tehtävät vaativat vastaajilta paitsi tulkintojen tekemistä ja lähteiden tuottajien intentioiden pohtimista myös oman argumentaation tuottamista vastauksiin. Kyseisenlaisia tehtäviä on tois-taiseksi ollut vähän tarjolla suomalaisessa oppi-

5. Jeffery D. Nokes, *Building students' historical literacies. Learning to read and reason with historical texts and evidence*. Routledge 2013, 20.

6. Robert B. Bain, Rounding up unusual suspects. Facing the authority hidden in history classroom. *Teachers College Record* 108 (2006), 2080–2114; Sam Wineburg & Abby Reisman, Disciplinary literacy in history. A toolkit for digital citizenship. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 58:8 (2015), 636–639.

7. Chauncey Monte-Sano, Beyond reading comprehension and summary. Learning to read and write in history by focusing on evidence, perspective, and interpretation. *Curriculum Inquiry* 41:2 (2011), 212–249.

8. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* 2014.

9. Esim. Larry Cuban, *How history is taught in schools*. 2010, <http://larrycuban.wordpress.com/2010/07/21/how-history-is-taught-in-schools/> (26.8.2015); Lawrence G. Charap, Assessing historical thinking in the redesigned advanced placement United States history course and exam. Teoksessa Kadriye Ercikan & Peter Seixas (toim.) *New Directions in Assessing Historical Thinking*. Routledge 2015, 159–170.

10. Jukka Rantala & Marko van den Berg, Lukiolaisten historian tekstitaidot arvioitavana. *Kasvatus* 44:4 (2013), 394–407; Jukka Rantala & Marko van den Berg, Finnish high school students' and university students' ability to handle multiple source documents in history. *Historical Encounters* 2:1 (2015), 70–88.

11. Esim. Jean-François Rouet et al., Using Multiple Sources of Evidence to Reason About History. *Journal of Educational Psychology* 88:3 (1996), 478–493; Steven A. Stahl et al., What happens when students read multiple source documents in history? *Reading Research Quarterly* 31:4 (1996), 430–456; Jean-François Rouet et al., Studying and using multiple documents in history. Effects of discipline expertise. *Cognition and Instruction* 15:1 (1997), 85–106; Monte-Sano 2011, 216.

materiaalissa. Historian tekstitaitojen harjaanuttaminen tämän tyyppisten tehtävien avulla on näin ollen jäänyt pääasiassa opettajien itse tuottaman materiaalin varaan.

Tekstitaitojen opettamisen edelläkävijämaassa Yhdysvalloissa sitä vastoin on ollut lukuisia hankkeita ja runsaasti oppimateriaalia tiedonalakohtaisten tekstitaitojen harjaanuttamiseksi. Esimerkiksi Sam Wineburgin johtama *Reading like a historian* -hanke on tuottanut oppimateriaalia historian tekstitaitojen opettamiseen kuten myös tutkimusta opiskelijoiden tekstitaitojen hallinnasta.¹² Useimmat hankkeen harjoitukset perustuvat etenemiseen, jossa aluksi vahvistetaan tehtävän sisältöön liittyvää opiskelijoiden kontekstittämystä. Tämän jälkeen opiskelijat tutkivat keskenään ristiriitaista informaatiota sisältäviä dokumentteja. Niillä pyritään herättämään opiskelijoissa kognitiivinen ristiriitatilanne, minkä puolestaan pitäisi johtaa analyttisen ajattelun kehittymiseen ja uuden oppimiseen.¹³

Tutkimuksessamme aineistonkeruu noudatti edellä kuvattua etenemistä sillä poikkeuksella, että emme vahvistaneet opiskelijoiden pohjatietoja. Tutkimukseemme osallistuneet lukiolaiset olivat aiemmin opiskelleet dokumenttitehtävän kontekstin, kylmän sodan, ja oletimme sen olevan heillä riittävän hyvin hallussa. Varmistimme kuitenkin asian mittaamalla heidän kontekstittämysensä kylmän sodan määrittelyyn liittyvällä tehtävällä. Toisin kuin yleisten tekstitaitojen opiskelussa, historian tekstitaitojen opiskelussa kontekstin hallinta on oleellista: ei riitä, että opiskelijat ymmärtävät lukemansa virkkeet, vaan hei-

dän on ymmärrettävä myös tekstin viitekehys, eli millaisissa olosuhteissa, kenelle ja miksi tekstit on tuotettu.¹⁴

Dokumenttitehtävissä opiskelijat yrittävät monesti löytää vastauksen suoraan dokumenteista samaan tapaan kuin vastatessaan luetun ymmärtämistehtävään.¹⁵ Tällöin he käyttävät geneerisistä tekstitaidoista tuttua protokollaa. Historian tekstitaitojen arvioinnissa oleellista onkin laatia dokumenttitehtävä, joka mittaa nimenomaan tiedonalakohtaisia tekstitaitoja. Historian tekstitaidoissa noviisitasolla oleva opiskelija uskoo, ettei kirjoittaja tai puhuja ole vaikuttanut tekstin sisältöön; kehittynyt lukija sitä vastoin epäilee tekstissä esitettyjä väitteitä ja pyrkii paljastamaan kirjoittajien tai puhujien julkilausumattomat motiivit.¹⁶ Vastaamista ohjaavan kysymyksen pitäisi näin ollen olla sellainen, että sen avulla pystyttäisiin selvittämään vastaajan asennoituminen tulkittaviin teksteihin ja ettei vastaaminen pelkkien dokumenttien ilmisisältöjen perusteella olisi mahdollista.¹⁷

Käyttämässämme dokumenttitehtävässä opiskelijoiden piti asemoida lähteiden tuottajat kylmän sodan asetelmiin. Valitsimme aiheeksi kylmän sodan, jonka aihepiiriä opiskelijat olivat opiskelleet peruskoulussa ja joka kuuluu lukion pakollisen *Kansainväliset suhteet* -historiakurssin keskeisiin sisältöihin. Aiemmin oppimansa ja dokumenttien tarjoaman informaation varassa opiskelijoiden piti arvioida lähteiden luotettavuutta ottamalla huomioon niiden tuottajien kylmän sodan aikaiset positiot ja näkökulmat. Toiseksi opiskelijoilta vaadittiin tehtävässä kontekstin hallintaa: dokumentit liittyivät kylmän

12. Sam Wineburg, Daisy Martin & Chauncey Monte-Sano, *Reading like a historian. Teaching literacy in middle and high school history classrooms*. Teachers College 2011; Avishag Reisman. Reading like a historian. A document-based history curriculum intervention in urban high schools. *Cognition and Instruction* 30 (2012b), 86–112.

13. Reisman 2012b, 240; Collin & Reich 2015.

14. Samuel S. Wineburg, The cognitive representation of historical texts. Teoksessa Gaea Leinhardt, Isabel I. Beck & Catherine Stainton (toim.) *Teaching and learning in history*. Erlbaum 1994, 85–135; Charles A. Perfetti, Jean-François Rouet & M. Anne Britt, Towards a theory of documents representation. Teoksessa Herre van Oostendorp & Susan R. Goldman (toim.) *The construction of mental representations during reading*. Erlbaum 1999, 99–122; Wineburg & Reisman 2015.

15. Esim. Jukka Rantala, How Finnish Adolescents Understand History. Disciplinary thinking in history and its assessment among 16-year-old Finns. *Education Sciences* 2:4 (2012), 193–207.

16. Wineburg 2001; Bruce A. VanSledright, What does it mean to read history? Fertile ground for cross-disciplinary collaborations? *Reading Research Quarterly* 39 (2004), 344.

17. Peter Seixas, Lindsay Gibson & Kadriye Ercikan, A design process for assessing historical thinking. The case of a one-hour test. Teoksessa Kadriye Ercikan & Peter Seixas (toim.) *New Directions in Assessing Historical Thinking*. Routledge 2015, 102–116.

sodan alkuvaiheisiin, joten opiskelijoiden oli ikään kuin sammutettava kylmän sodan myöhempien tapahtumien tietämyksensä. Kolmanneksi opiskelijoilta edellytettiin kykyä lukea lähteitä, peilata niitä toisiinsa ja ”lukea rivien välistä”.

Dokumenttitehtävä koostui neljästä kylmän sodan alkuun sijoittuvasta dokumentista, joiden avulla opiskelijoiden piti vastata kylmän sodan aloittajaa koskevaan kysymykseen. Aineistona heillä oli Churchillin rautaesirippupuhe, *Pravdassa* julkaistu Stalinin reaktio siihen, amerikkalaisen kenraalin Yhdysvaltain presidentille tuotettu raportti Stalinin kanssa käymästään keskustelusta ja brittilehdessä julkaistu pilakuva suurvaltojen etupiiripoliitikasta. Kylmän sodan aihepiiri oli vastaajille opetuksesta tuttu, mutta käyttämiimme kylmän sodan alkuun liittyviin dokumentteihin, Churchillin rautaesirippupuhetta lukuun ottamatta, he tutustuivat ensi kertaa.

Sijoitimme dokumentit tarkoituksella ajallisesti väärään järjestykseen. Pyrimme ratkaisulla saamaan selville, lukevatko opiskelijat dokumentteja annetussa järjestyksessä ottamatta huomioon niiden julkaisuaikakohtaa. Opiskelijoita pyydettiin arvioimaan kutakin lähdettä erikseen. Heidän piti kirjata dokumentin tekijä ja ilmestymisajankohta sekä dokumentin pääajatus. Lisäksi heitä pyydettiin rekisteröimään, millaisia tunteita ja mahdollisia kysymyksiä dokumentti heissä herätti. Aineistotehtävän jäsennellyllä rakenteella pyrimme varmistamaan, että opiskelijat paneutuivat riittävästi lähteisiin ennen varsinaiseen analysointitehtävään vastaamista.

Pyysimme opiskelijoita esittämään dokumentteihin perustuvan päätelmänsä kylmän sodan aloittajasta. Kehotimme heitä perustelemaan kantansa ja viittaamaan dokumentteihin, joihin he tukeutuivat päätelmässään. Tähän dokumenttitehtävän pääkysymykseen vastasi 71 opiskelijaa. Vastaamatta jättäneet 15 opiskelijaa olivat kahta lukuun ottamatta samasta koulusta.

Vastaamatta jättäminen saattoi johtua vastausväsymyksestä tai tehtävän kokemisesta liian haastavaksi. Huolimatta aineistotehtävän laajuudesta, koulujen opettajat pitivät dokumenttien mitoitusta opiskelijoilleen sopivana.

Tarkoituksemme oli saada selville, toimivatko opiskelijat dokumenttien kanssa historioitsijoiden tapaan, eli pohtivatko he dokumenttien alkuperää ja tarkoitusta, osasivatko he sijoittaa ne oikeaan kontekstiin sekä kykenivätkö he peilaamaan lähteitä toisiinsa.¹⁸ Pyrimme selvittämään, havaitsivatko opiskelijat dokumenteista niiden tuottajien motiiveja vai pitivätkö he niitä pelkinä informaatiolähteinä. Taustalla oli Opetushallituksen arviointikokeessa tehty huomio peruskoulun päätösvaiheessa olevien nuorten dokumenttitehtäviin liittyvästä osaamattomuudesta.¹⁹ Nuorten heikko suoriutuminen kyseisen arviointikokeen dokumenttitehtävistä saattoi selittyä käytetyn tehtäväpatteriston raskaudella ja toisistaan irrallisten dokumenttitehtävien käyttämisellä. Käsillä olevassa tutkimuksessa tehtävä oli sovitettu lukio-opiskelijoiden tasolle ja opiskelijoille annettiin riittävästi aikaa sen suorittamiseen. Lisäksi dokumentit liittyivät vain yhteen ilmiöön, joten opiskelijat saattoivat paremmin keskittyä hyödyntämään aiemmin hankkimaansa kontekstittietoa. Keskenään ristiriitaisten dokumenttien valinnan uskoimme edistävän opiskelijoiden argumentoivaa pohdintaa.²⁰

Dokumenttitehtävään vastaamiseen kului opiskelijoilta aikaa keskimäärin 40 minuuttia. Koulussa 1 toinen meistä tutkijoista toteutti aineistonkeruun opiskelijoiden oman historianopettajan ollessa tunnilla läsnä. Tehtävässä erinomaisen suoriutumisen kerrottiin vaikuttavan myönteisesti kurssi-arvosanaan, mikä motivoi opiskelijoita tehtävän huolelliseen suorittamiseen. Koulussa 2 tehtävä oli osa kurssikoetta. Vastaamatta jättämisen voi tämän ryhmän osalta tulkita pikemmin osaa-mattomuudeksi kuin vastausväsymyksestä tai piittaamattomuudesta johtuvaksi. Kokeen toteu-

18. Ks. Samuel S. Wineburg, Historical problem solving. A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology* 83:1 (1991a), 73–87; Samuel S. Wineburg, On the reading of historical texts. Notes on the breach between school and academy. *American Educational Research Journal* 28:3 (1991b), 495–519. Puhe historioitsijan tapaan toimivista opiskelijoista on sikäli harhaanjohtavaa, etteivät opiskelijat aseta itselleen tutkimustaan ohjaavia kysymyksiä ja pyri siten etsimään uutta tietoa. Dokumenttien analysoinnissa he kuitenkin pyrkivät toimimaan historiantutkijan tavoin.

19. Ks. Rantala 2012.

20. Ks. Rouet et al. 1996, 479–480.

tuksesta vastasi opiskelijoiden oma historianopettaja. Toinen meistä tutkijoista kävi kokeen palautustilaisuudessa kertomassa aineistotehtävästä tarkemmin ja keskustelemassa siitä opiskelijoiden kanssa. Koulussa 3 tehtävän toteuttaminen oli koulun historianopettajan vastuulla. Osa opiskelijoista suoritti tehtävän kokeenpalautustunnilla, minkä voi olettaa laskeneen heidän vastausmotivaatiotaan verrattuna siihen, että tehtävä olisi tehty kokeen osana. Osa vastaajista ei ollut puolestaan historianopettajan omia opiskelijoita, mikä saattoi myös vaikuttaa vastausintensiiteettiä laskevasti. Koulussa 3 oli lisäksi kahta muuta koulua enemmän maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita. Osalle heistä suomen kieli saattoi tuottaa ongelmia.²¹ Myöskään kylmän sodan konteksti ei välttämättä ollut kaikille vastaajille yhtä tuttu historiakulttuurin kautta. Nämä seikat saattoivat heijastua maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden vastauksiin.

Varsinainen analyysimme liittyy opiskelijoiden tuottamiin vastauksiin kylmän sodan aloittajaa koskevaan kysymykseemme. Analysoimme opiskelijoiden tuotokset Bruce VanSledrightin ja Peter Afflerbachin kognitiivisia aktiviteetteja koskevan luokittelun avulla.²² Ryhmittely tapahtui lukemalla opiskelijoiden vastauksia ja tunnistamalla niistä kognitiivisille aktiviteeteille ominaisia piirteitä. Lisäksi holistinen tulkintamme perustui muiden tutkijoiden huomioihin noviisi- ja eksperttitulkitsijan tunnuspiirteistä.²³ Sijoitimme kunkin opiskelijan ajattelun kuuluvaksi vain yhteen luokkaan sen perusteella, mitä kognitiivista aktiviteettia hänen vastauksensa leimallisimmin edusti. Seuraavaksi tuomme esille opiskelijoilla ilmeneviä erilaisia tekstitaiteoprofileja ja sitä, miten ne ilmenevät heidän vastauksissaan.

Opiskelijoiden eriävät tekstitaidot

Rakensimme dokumenttitehtävän siten, että voimme arvioida sen avulla vastaajien kykyä arvi-

oida lähteiden luotettavuutta ja relevanssia sekä kykyä muodostaa usean dokumentin avulla tulkinan kylmän sodan aloittajasta.²⁴ Opiskelijoiden vastauksissa ilmeni suurta hajontaa. Suuri osa vastaajista pyrki hyödyntämään pelkästään dokumenttien ilmisisältöä eikä sitonut tulkintojaan kontekstittietämykseensä. He suhtautuivat tehtävään luetun ymmärtämistehtävänä ja toistivat dokumenttien informaation sisältöä ikään kuin se olisi neutraalia faktatietoa pyrkimättä arvioimaan lähteiden tuottajien intentioita. Abby Reisman on havainnut tämän kaltaisten ongelmien liittyvän nimenomaan useita dokumentteja sisältäviin tulkintatehtäviin. Hänen mukaansa dokumenttien runsaslukuisuus tuoduttaa vastaajat käsitykseen, että vastaukseen vaadittava informaatio löytyy dokumenteista eikä heidän tarvitse hyödyntää taustatietoa vastauksissa.²⁵

Onnistunut vastaaminen edellytti vastaajilta kuitenkin kontekstittiedon käyttöä. Yksittäisten dokumenttien analyysiin ohjaavilla kysymyksillä vastaajat yritettiin johdattaa pohtimaan lähteiden relevanssia ja luotettavuutta. Kaikki vastaajat eivät osanneet rakentaa dokumenttien ja aiemman historiatietämyksensä avulla vaadittua tulkintaa kylmän sodan aloittajasta. He kiteyttivät yksittäisten dokumenttien sisällön ja jättivät vastaamatta pääkysymykseemme tai vastasivat siihen haparoiden.

Valtaosa tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista (71/86) määritteli kylmän sodan kattavasti tai siten, että vastauksista saattoi päätellä opiskelijan hallitsevan käsitteen käytön. Kattavaan määrittelyyn laskimme kuuluviksi vastaukset, joissa tuotiin esille kylmän sodan osapuolet ja ajoitus sekä kylmän sodan luonne. Osassa vastauksista puuttui jokin näistä elementeistä, mutta vastauksista saattoi päätellä vastaajien ymmärtäneen käsitteen. Virheellisiksi vastauksiksi luokittelimme vastaukset, joissa vastaajalla ei näytä olleen oikeanlaista ymmärrystä käsitteen sisällöstä. Opiskelija saattoi esimerkiksi kuvailla

21. Suomi toisena kielenä -opiskelijoilta odotetaan suomen kielen hallinnassa hyvää osaamista (toimiva itsenäinen kielitaito) vasta lukion loppuvaiheessa. Ks. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003*. Opetushallitus 2003, 62.

22. Bruce VanSledright & Peter Afflerbach, Assessing the status of historical sources. An exploratory study of eight US elementary students reading documents. Teoksessa Rosalyn Ashby, Peter Gordon & Peter Lee (toim.) *Understanding history. Recent research in history education*. RoutledgeFalmer 2005, 1–20.

23. Esim. Rouet ym. 1996; Wineburg 1991b.

24. Ks. Abby Reisman, The difficulty of assessing disciplinary historical reading. Teoksessa Kadriye Ercikan & Peter Seixas (toim.) *New Directions in Assessing Historical Thinking*. Routledge 2015, 37

25. Reisman 2015, 34–38.

Taulukko 1.

Lukiolaiset (n 86) kognitiivisten aktiviteettien perusteella

	Noviisi	Tunnistava	Erotteleva	Ymmärtävä	Arvioiva	Yhteensä
Koulu 1	10 (42 %)	5 (21 %)	5 (21 %)	2 (8 %)	2 (8 %)	24 (100 %)
Koulu 2	4 (16 %)	10 (40 %)	5 (20 %)	6 (24 %)	0 (0 %)	25 (100 %)
Koulu 3	33 (89 %)	4 (11 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	37 (100 %)
Yhteensä	47 (55 %)	19 (22 %)	10 (12 %)	8 (9 %)	2 (2 %)	86 (100 %)

Suomessa talvella 1917 käytyä sotaa kylmäksi sodaksi²⁶.

Opiskelijat, jotka haparoivat kylmän sodan määrittelyssä, selviytyivät heikosti myös dokumenttien tulkinnasta. He jättivät tulkinnat joko tekemättä tai tulkitsivat dokumentteja virheellisesti. He saattoivat esimerkiksi esittää dokumenttien sanomaksi, että kylmän sodan alkuvaiheessa Neuvostoliitto pyrki saamaan Yhdysvallat puolelleen.

Luokittelimme opiskelijoiden historian tekstitaidot VanSledrightin ja Afflerbachin käyttämällä luokittelulla, jossa lähteiden arviointiin liittyy neljä kognitiivista aktiviteettiä: tunnistava (*attribution*), erotteleva (*identification*), ymmärtävä (*perspective*) ja arvioiva (*reliability*). Osa opiskelijoista ei yltänyt tunnistavalle tasolle, minkä vuoksi otimme tutkimukseemme myös noviisi-luokan. Samalla opiskelijalla voi ilmetä samaan aikaan useamman tason aktiviteetteja. Määritimme kunkin opiskelijan kuitenkin vain yhdelle, heidän vastauksiaan leimavimmalle tasolle (ks. taulukko 1).

Valtaosa noviisitasolle sijoittamistamme opiskelijoista luki dokumentteja neutraalina informaationa, eli he eivät osanneet erottaa toisistaan evidenssiä ja informaatiota. Heidän vastauksensa kylmän sodan aloittajaa selvittävään kysymykseen joko puuttuivat tai olivat niukkoja ja kategorisia ilman dokumentteihin tehtyjä viittauksia. Sen sijaan osa noviisitasolle luokittelemistamme opiskelijoista osoitti hallitsevansa kontekstin, mutta heillä ei tuntunut olevan käsitystä historiatiedon tulkinnallisuudesta.

Tunnistavaan luokkaan sijoittamamme opiskelijat osoittivat tiedostavansa, että lähteet oli tehty suunnitelmallisesti johonkin tiettyyn tarkoituk-

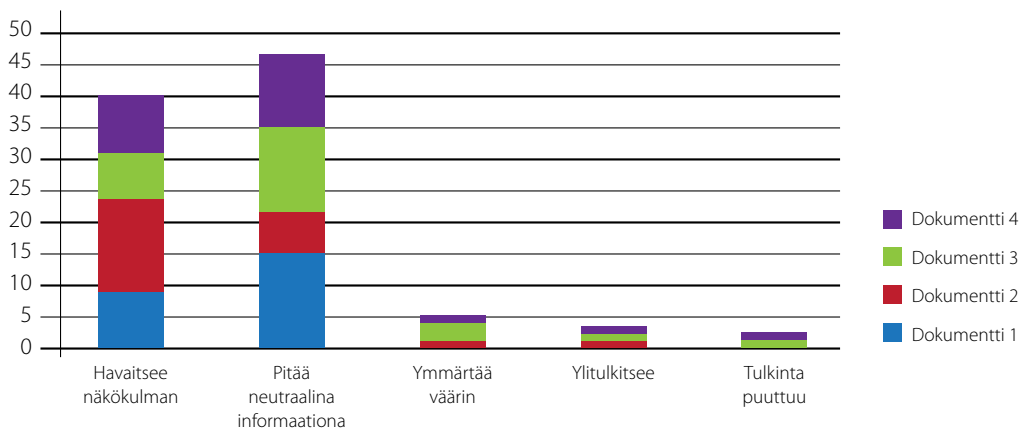
seen. He eivät kuitenkaan analysoineet dokumentteja pidemmälle, pohtimalla esimerkiksi lähteiden tuottajien intentioita. Usein myös dokumenttien sitominen historialliseen kontekstiin oli puutteellista. Tunnistava-luokkaan sijoitimme myös opiskelijat, jotka havaitsivat dokumenttien näkökulmat, mutta kieltäytyivät tulkinnan tekemisestä sillä perusteella, ettei dokumenttien joukossa ollut heidän mielestään puolueettomia lähteitä. Samaa luokkaan päätyivät opiskelijat, jotka osoittivat havainneensa dokumenttien tulkinnanvaraisuuden, mutta tekivät tulkintansa peilaamatta dokumentteja toisiinsa ja jättivät tulkintansa argumentoimatta.

Erotteleva-luokan vastauksista kävi ilmi, että opiskelija ymmärsi lähteiden tuottajien pyrkineen tekstillään johonkin päämäärään ja hän osasi erottaa ensi- ja toisen käden lähteet toisistaan. Opiskelijoita ei erikseen kehoitettu vastauksissaan kiinnittämään huomiota ensi- ja toisen käden lähteiden tulkintaan, joten harvat sitä tekivät. Vaikeimmin tulkittavaksi dokumentiksi osoittautuikin toisen käden lähde, jossa amerikkalainen kenraali selosti maansa presidentille Stalinin kanssa käymäänsä keskustelua. Vain joka viides opiskelija osoitti vastauksessaan panneensa merkille dokumentin tuottajan näkökulman. Erotteleva-luokan vastauksissa opiskelijat kytkivät dokumentit historialliseen kontekstiinsa. He myös lukivat dokumentteja tarkkasilmäisesti pannen merkille tekstin tuottajan intentioista kertovia kohtia. He eivät kuitenkaan pohtineet lähteiden luotettavuutta eivätkä peilanneet lähteitä toisiinsa.

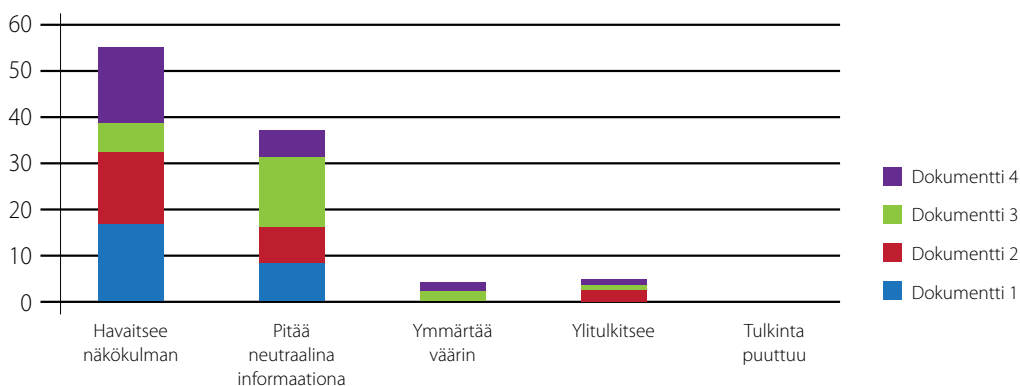
Ymmärtävät tulkitsijat kykenivät liittämään dokumentit historialliseen kontekstiin ja tarkastelemaan dokumentteja suhteessa toisiinsa. He

26. Joidenkin opiskelijoiden vastaukset paljastivat heidän hallitsevan heikosti peruskoulussa ja lukiossa opiskelemaan historian sisältöjä.

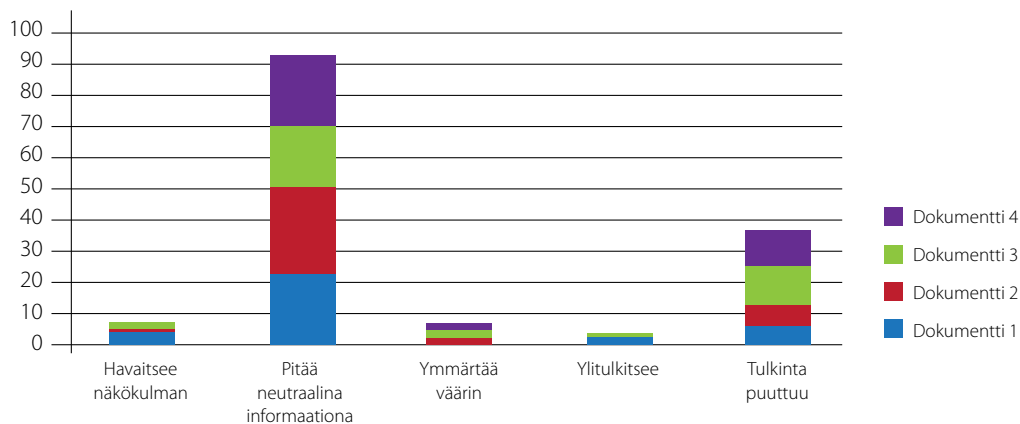
Kuvio 1.

Koulun 1 opiskelijoiden (n 24) tulkinat yksittäisistä dokumenteista.

Kuvio 2.

Koulun 2 opiskelijoiden (n 25) tulkinat yksittäisistä dokumenteista.

Kuvio 3.

Koulun 3 opiskelijoiden (n 37) tulkinat yksittäisistä dokumenteista.

muun muassa osoittivat dokumenttien avulla, mikä vaikutus Churchillin rautaesirippupuheella oli Staliniin ja miten johtajien reagointi toistensa puheisiin heijastui kylmän sodan kiristymisenä. He siis kykenivät arvioimaan dokumenttien vaikutuksia kylmän sodan synnylle. Tälle tasolle sijoittamamme opiskelija kykeni esimerkiksi arvioimaan Stalinin julkisen puheen ja yksityiskeskustelun sisältöjen eroja ja niiden syitä. Ymmärtävän tulkitsijan tasolle sijoittamamme opiskelijat saattoivat peilata dokumentteja toisiinsa ja rakentaa vastauksensa kylmän sodan aloittajasta useamman dokumentin varaan. He eivät kuitenkaan osoittaneet kykyä arvioida lähteiden luotettavuutta suhteessa toisiin lähteisiin.

Arvioivalle tasolle sijoittamamme kaksi opiskelijaa osoittivat vastauksissaan tunnistavansa dokumenttien taustalla olleet tahot ja näiden intentiot. He osoittivat ymmärtävänsä kylmään sotaan liittyneen propagandataistelun ja dokumentit sen ilmentyminä. He arvioivat lähteiden luotettavuutta ja kykenivät suhteuttamaan dokumentit toisiinsa.

Koulujen toisistaan poikkeavat tulokset

Tutkimuskoulujemme historianopettajat olivat historianopetuksen kehittämisessä mukana olleita pedagogoja, joilla oli kokemusta dokumenttitehtävien käytöstä. Aineistotehtävät eivät kuitenkaan erityisemmin painottuneet heidän opetuksessaan. Sikäli heidän opetuksensa voi sanoa edustaneen historianopetuksen valtavirtaa.

Ylioppilastutkinnon neljän pakollisen kokeen tulosten perusteella kaksi kouluista on viime vuodet kuulunut menestyneimpien lukiodien joukkoon. Kolmas koulu poikkeaa niistä ylioppilastutkinnon tulosten perusteella, sillä kyseisen koulun tulokset ovat olleet suomalaislukiodien keskitasoa. Myös oppilasainekseltaan kaksi ensin mainittua koulua erosivat kolmannelta. Vuonna 2013, jolloin valtaosa tutkimukseemme osallistuneista opiskelijoista aloitti lukio-opiskelun, kahteen ensin mainittuun lukioon pääsyyn vaadittiin peruskoulun päättötodistuksen keskiarvoksi yli yhdeksän. Kolmanteen kouluun alin hyväksytyt keskiarvo oli 7,83.²⁷

Erot kahden ensin mainitun koulun ja kolmannen koulun opiskelijoiden osaamisessa osoittau-

tuivat tutkimuksessamme suuriksi. Tämä käy ilmi edellä esitellystä taulukosta 1 ja kuvioista 1–3, joissa on kuvattuna opiskelijoiden tulokset yksittäisistä dokumenteista.

Erot koulujen välillä näkyvät myös opiskelijoiden vastauksissa tehtävän pääkysymykseen, jossa heidän piti tutkiemiensa dokumenttien avulla määrittää näkemyksensä kylmän sodan aloittajasta. Koulussa 3 lähes joka toinen opiskelija vastasi kylmän sodan aloittajasta epämääräisesti tai jätti kokonaan vastaamatta. Koulussa 1 näin tapahtui harvemman kuin joka kolmannen ja koulussa 2 vain joka kuudennen opiskelijan kohdalla. Koulun 3 opiskelijoista vain joka viides viittasi tehtävänannon mukaisesti dokumentteihin, joista he päätelmänsä johtivat, kun koulussa 1 sen teki kaksi kolmesta ja koulussa 2 peräti yhdeksän kymmenestä vastaajasta.

Yksikään koulun 3 opiskelijoista ei yhdisteltyt useamman dokumentin tarjoamaa tietoa vastauksessaan. Koulun 1 opiskelijoista kahta tai useampaa dokumenttia hyödynsi joka neljäs ja koulussa 2 joka kolmas opiskelija. Koulun 3 opiskelijoiden vastauksille oli leimallista vastausten perustelemattomuus tai puuttuminen. Kyseisen koulun opiskelijat eivät kahta opiskelijaa lukuun ottamatta poimineet yksittäisestä dokumentista kannansa tukevaa evidenssiä, kuten tekivät kahden muun koulun tehtävässä heikommin suoriutuneet opiskelijat.

Tehtävä erotteli kahden menestyneen lukion opiskelijoiden osaamista. Lähes puolet opiskelijoista oli sijoitettavissa kolmen ylimmän kognitiivisen aktiviteetin tasolle, mutta vain harvat kahdelle korkeimmalle tasolle. Kolmannen lukion kohdalla erottelevuutta ei ilmennyt, koska opiskelijat eivät suoriutuneet tehtävästä vaaditulla tasolla. Tarkastelemmekin seuraavaksi, mistä koulujen väliset erot mahdollisesti johtuvat ja millaisia johtopäätöksiä tuloksista voi tehdä.

Mistä erot opiskelijoiden tekstitaidoissa johtuvat?

Tutkimukseemme osallistuneet lukiolaiset poikkesivat toisistaan koulusuoriutumisen perusteella. Osa heistä oli suorittanut peruskoulun kiitettävien ja osa tyydyttävien arvosanoin. Koulujen väliset erot ovat Suomessa selittyneet lähinnä koulujen oppi-

27. *Opetushallituksen Kouluta-tilastoraportit vuodelta 2013. Ammatillisen koulutuksen ja lukiokoulutuksen yhteishakurekisteri. Tilasto hakeneista, hyväksytyistä ja pisterajoista.* Opetushallitus 2013.

las pohjaan liittyvillä taustatekijöillä.²⁸ Vuoden 2012 PISA-tutkimuksessa havaittiin peruskoulujen variانسin lisääntyneen voimakkaasti etenkin lukutaidossa.²⁹ Tämän voi olettaa heijastuvan myös lukioihin.

Suosituimmat lukiot, joihin kaksi tutkimuskoulumme kuuluvat, vetävät puoleensa peruskoulussa menestyneitä hakijoita. Näillä lukioilla on mahdollisuus valikoida kiitettävillä arvosanoilla suorittaneita nuoria opiskelijoiksi toisin kuin lukioilla, joihin ensisijaisia hakijoita on yhtä paljon tai jopa vähemmän kuin niissä on aloituspaikkoja. Kolmas koulumme lukeutui viimeksi mainittuun ryhmään. Emme mitanneet opiskelijoiden yleisiä tekstitaitoja, mutta opiskelijoiden kirjallisten tuotosten perusteella kolmannen koulun opiskelijoilla oli havaittavissa ongelmia tekstin tuottamisessa. Myös yhtä lukuun ottamatta kaikki kylmän sodan virheelliset tai puuttuvat määrittelyt esiintyivät kolmannen koulun opiskelijoilla. Opiskelijoilla havaitut puutteet historian tekstitaidoissa selittyvätkin osaksi suomen kielen puutteellisella osaamisella ja osaksi ne johtuvat heikosta konteksti-osaamisesta.

Olimme muokanneet dokumentit opiskelijoille hallittavaan muotoon mahdollistaaksemme myös heikoille lukijoille pärjäämisen tehtävässä. Vaikka dokumenttien muokkaaminen rikkoo niiden autenttisuutta, se on yleisesti käytetty tapa vastaavissa tutkimuksissa.³⁰ Kirjalliset dokumentit olivat pituudeltaan 83, 117 ja 170 sanan mittaisia. Lisäksi pilakuvaan liittyi 25 sanan esittely. Luettavaa tekstiä oppilailla oli yhteensä puolentoista sivun verran, mitä emme pitäneet kohtuuttomana määränä lukiolaisille. Teksti osoittautui silti monille liian haastavaksi, mikä ilmeni joko vastaamattomuutena tai asiayhteydestä tehtyinä vääränlaisina tulkintoina. Hankaluuksia ilmeni etenkin ensimmäi-

sen tai toisen polven maahanmuuttajilla. He suoriutuivat tehtävästä muita heikommin, mikä selittynee heidän muita heikommalla suomen kielen taidolla. Vastaavanlaisia tuloksia on saatu myös Ruotsissa.³¹

Siitä onko maahanmuuttajataustaisten lukio-
laisten vastausten heikkoudessa kyse yleisten vai-
tiedonalaikohtaisten tekstitaitojen puutteista tut-
kimuksemme ei anna vastausta. Sitä varten vas-
taava dokumenttitehtävä olisi teetettävä heidän
äidinkielellään. Myös kirjalliseen tuottamiseen
perustuvan vastaamisen lisäksi olisi käytettävä
erilaisia aineistonkeruumenetelmiä, kuten paino-
tettuja monivalintatehtäviä, ääneen ajattelumenet-
elmää sekä autenttisisissa luokkahuonetilanteissa
syntyneitä aineistoa, jotta osaamisen arviointi ei
olisi niin vahvasti sidoksissa vastaajan kirjalliseen
kyvykkyyteen.³²

Joidenkin opiskelijoiden luokittelu oli vaikeaa,
koska heidän vastauksissaan esiintyi useampaan
luokkaan sijoitettavia piirteitä. Tämä herättää poh-
timaan kynä-paperi-testeillä saatujen tulosten
luotettavuutta.³³ Monilla opiskelijoilla vastausin-
tensiteetti näytti laskevan tehtävän edetessä, mikä
ainakin osaksi viittaa vastausväsymykseen. Se taas
on sidoksissa opiskelumotivaatioon, jonka voi olet-
taa olevan erilainen kahden ensimmäisen ja kol-
mannen tutkimuskoulumme opiskelijoilla.

Johtopäätökset

Käyttämämme dokumenttitehtävä oli haastava ja
nykyajan kansalaistaitona pidettävät tekstitaidot
pystyy eittämättä osoittamaan helpommillakin
tehtävillä. Korkeakouluopintoihin valmistautu-
vilta lukiolaisilta on kuitenkin lupa odottaa suoriu-
tumista tämän kaltaisista tehtävistä. Siitä huoli-
matta useamman dokumentin samanaikainen
tulkinta osoittautui monille liian haastavaksi.

28. Matti Rimpelä & Venla Bernelius (toim.) *Peruskoulujen oppimistulokset ja oppilaiden hyvinvointi eriytyvällä Helsingin seudulla. MetrOp-tutkimus 2010–2013*. Helsingin yliopiston geotieteiden ja maantieteiden laitoksen julkaisuja 2010; Venla Bernelius, Osoitteenmukaisia oppimistuloksia? Kaupunkikoulujen eriytymisen vaikutus peruskoululaisten oppimistuloksiin Helsingissä. *Yhteiskuntapolitiikka* 76 (2011), 479–493.

29. Kari Nissinen, Ovatko koulut eriytyvässä? Teoksessa Jouni Välijärvi & Pekka Kupari (toim.) *Millä eväillä osaaminen uuteen nousuun? PISA 2012 tutkimustuloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:6. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015, 128–129.

30. Avishag Reisman, The 'Document-Based Lesson'. Bringing disciplinary inquiry into high school history classrooms with adolescent struggling readers. *Journal of Curriculum Studies* 44:2 (2012a), 242–243.

31. Per Eliasson et al., Historical consciousness and historical thinking reflected in large-scale assessment in Sweden. Teoksessa Kadriye Ercikan & Peter Seixas (toim.) *New Directions in Assessing Historical Thinking*. Routledge 2015, 171–182.

32. Ks. Wineburg 1991b; Bruce A. VanSledright, *Assessing historical thinking & understanding*. Routledge 2014.

33. Vrt. Seixas, Gibson & Ercikan 2015, 111.

Opiskelijat osasivat poimia dokumenteista faktoja ja lainauksia, mutta harva heistä pystyi analysoimaan dokumentteja historiallisena evidenssinä. Kyse saattaa olla siitä, että opiskelijat ovat kehittäneet luetun ymmärtämiseen perustuvan vastausstrategian, joka on heille tuttu yleisten tekstitaitojen opiskelusta.

Tekstitaitojen opetuksen edelläkävijämaassa Yhdysvalloissa on alettu korostaa tiedonalakohtaisten tekstitaitojen opettamisen tärkeyttä sen sijaan, että eri oppiaineiden opettajat yrittäisivät soveltaa tunneillaan geneerisiä tekstitaitojen opettamisen strategioita.³⁴ Myös Suomessa tähän pitäisi reagoida. Historian tekstitaidoilla on monia yhtymäkohtia äidinkielen tekstitaitoihin. Molemmissa kiinnitetään huomiota tekstin tuottajaan ja tämän intentioihin sekä kysymyksiin milloin, missä ja kenelle teksti on tuotettu. Historian tekstitaidot edellyttävät tämän lisäksi historiallista kontekstointia sekä kykyä käyttää tekstejä menneisyydestä tehtyjen tulkintojen perustelemiseen ja erilaisten tulkintojen luomiseen. Jos niihin ei kiinnitetä riittävästi huomiota, opetussuunnitelmien monilukutaito ja muut tekstitaidon käsitteet ovat vaarassa pelkistyä historianopetuksessa geneerisiin tekstitaitoihin. Opetussuunnitelmadokumentteihimme sisällytetty ajatus jokaisesta opettajasta kielenopettajana pitäisikin kohdentua nimenomaan opettajien oman tiedonalan kieleen. Historian tekstitaitojen opettaminen vaatii historiatieteelle tyypillisen tiedonmuodostustavan ymmärtämistä. Tiedonalakohtaisten tekstitaitojen opettamisen ajatuksena on kehittää opiskelijoiden kykyä lukea, kirjoittaa ja ajatella tiedonalan ekspertin tavoin. Tähän yleisten tekstitaitojen opettaminen ei anna valmiuksia.³⁵

Lukiolaisten suhteellisen heikot historian tekstitaidot voivat selittyä myös sillä, ettei niitä ole riittävästi harjaannutettu opetuksessa. Opetus näyttäisi edelleen olevan oppikirjasidonnaista eikä tunneilla paneuduta keskenään ristiriitaisten lähteiden tulkintaan.³⁶ On myös syytä olettaa, että kansainvälisissä tutkimuksissa tehdyt havainnot sisältötiedon pysyvyydestä oppilaiden historiaosaamisen mittana koskee myös suomalaista historianopetusta.³⁷ Vaikka kaikki tutkimuskoulujemme historianopettajat olivat kokeneita ja historianopetuksen kehittämisessä mukana olleita pedagogeja, historian tekstitaitojen opettaminen on heidänkin opetuksessaan saanut antaa sijaa sisältöjen opettamiselle. Lukion historianopetusta leimannut kiire on peräisin sisältöpainotteisesta opetussuunnitelmasta. Oppikirjat ovat keskittyneet runsaslukuisten opiskeltävien ilmiöiden avaamiseen eikä tilaa ole jäänyt tiedon alkuperään johdattavalle, usein ristiriitaiselle tiedolle. Historian oppikirjojen tekstit näyttäytyvät usein informaation välittämisenä sen sijaan, että ne johdattaisivat lukijansa näkemään tiedon tulkinnallisuuden.³⁸ Tämä heijastuu nuorten tapaan nähdä myös opetuksessa käytetyt dokumentit pelkinä informaatiolähteinä.

Tutkimuksemme tuloksen voisi pelkistää näkemykseen, jonka mukaan vain osa kahden ensimmäisen koulun opiskelijoista omaa riittävät historian tekstitaidot ja kolmannen koulun opiskelijoilta ne puuttuvat kokonaan. Historian tekstitaitojen heikko osaaminen ei liity yksinomaan maahanmuuttajataustaisiin opiskelijoihin, vaan se on yleistä myös kantasuomalaisilla. Uusi opetussuunnitelma kuitenkin odottaa lukiolaisten suoriutuvan kyseisenlaisista tehtävistä. Opiskelijoiden

34. Esim. Elizabeth B. Moje, *Foregrounding the disciplines in secondary literacy teaching and learning. A call for change. Journal of Adolescent & Adult Literacy* 52:2 (2008), 96–107; Timothy Shanahan & Cynthia Shanahan, *What is disciplinary literacy and why does it matter? Topics in Language Disorders* 32:1 (2012), 7–18.

35. Moje 2008; Jeffery D. Nokes, *Observing literacy practices in history classrooms. Theory and Research in Social Education* 38:4 (2010), 298–316.

36. Tom Gullberg, *Facts, functions and narratives in history teaching in Finland. Attitudes towards history as reflected in the use of textbooks. Teoksessa Helgason Thorsteinn & Simone Lässig (toim.) Opening the Mind or Drawing Boundaries? History Texts in Nordic Schools. Vandenhoeck & Ruprecht* 2010, 239–267; Jukka Rantala, Marika Manninen & Marko van den Berg, *Stepping into other people's shoes proves to be a difficult task for high school students. Assessing historical empathy through simulation exercise. Journal of Curriculum Studies* 48:3 (2016), 323–345; ks. myös Najat Ouakrim-Soivio & Jorma Kuusela, *Historian ja yhteiskuntaopin oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2011. Opetushallitus* 2012.

37. Arthur Chapman & Arie Wilschut, *Introduction. Teoksessa Arthur Chapman & Arie Wilschut (toim.) Joined-Up History. New Directions in History Education Research. Information Age Publishing* 2015, 1–11.

38. Ks. Reisman 2015, 31; VanSledright 2014, 28–29.

heikko suoriutuminen tehtävässämme voikin kertoa joko opetussuunnitelmassa liian korkealle asetetuista tavoitteista tai opiskelijoiden saamasta opetuksesta, jossa tekstitaitojen kouluminen on jäänyt marginaaliin.

Suomessa historianopetukseen ei ole vielä tarjolla vastaavaa dokumenttikylläistä oppimateriaalia, jollaista hyödynnetään angloamerikkalaisten maiden historianopetuksessa. Pelkkä lähdeoteitä korostava oppimateriaali ei kuitenkaan yksinään johdata historian tekstitaitojen omaksumiseen. Oleellista on saada opettajat keskittymään historian tiedonluonnetta avaaviin tehtäviin.

Sekä peruskoulun että lukion uusien opetussuunnitelmien odotetaan muuttavan kaikkien oppiaineiden opetusta tekstitietoiseen ja eri tekstilajeja tunnistavaan suuntaan. Lukion uudessa opetussuunnitelmassa historian tekstitaidot näkyvät aiempaa selkeämmin oppiaineen yleiskuvauksessa, tavoitteissa ja sisältökuvauksessa. Siitä huolimatta historian opetussuunnitelman yleiskuva on sisältöjä painottava. Lukion kolmeen pakolliseen kurssiin on mahduttettu 14 teemaa, joissa on yhteensä 36 opiskeltavaa sisältöaluetta. Howard Gardner väittää kattavuuden olevan ymmärryksen pahin vihollinen: liiallisen sisältömäärän opiskelu estää opiskelijoita syventymästä opiskelemiinsa asioihin.³⁹ Hän on samoilla linjoilla monien muiden oppimisen tutkijoiden kanssa, jotka näkevät sisältöpainotteisen opetussuunnitelman johtavan opiskelijoilla tiedon pintaprosessointiin.⁴⁰ Emme väheksy sisältötiedon merkitystä historianopiskelussa, sillä sitä tarvitaan historian tekstitaitojen oppimisessa.⁴¹ Haluamme kuitenkin herättää keskustelua substanssitudon ja proseduraalisen tiedon tasapainosta uudessa opetussuunnitelmassa ja opetuksessa. Toivon mukaan opettajilla on aikaa ja oppimateriaalikustantajilla rohkeutta johdattaa lukiolaiset opetussuunnitelman edellyttämään monipuolisen historiallisen lähteaineiston kriittiseen tarkasteluun. Näin saataisiin vahvistettua opiskelijoiden historian tekstitaitoja.

Tutkimus on kirjoitettu osana Suomen Akatemian rahoittamaa konsortiota ”Kohti tiedonalakohtaista ajattelua lukiossa: Historian tekstitaitojen hallinta, oppiminen ja arviointi”, projektinumerot 294491 ja 294490.

Abstract: Basics of the formation of historical knowledge missing: A case study of young Finns' historical literacy skills

The most recent Finnish history curricula both at elementary and secondary level emphasise historical literacy, i.e. students' ability to work with historical sources and to analyse and produce valid interpretations. Adolescents should learn to read and analyse documents and use historical information to create evidence-based arguments. Historically literate adolescents should also understand how historical information is created and be able to gather and evaluate information about the past. This article presents a study examining the historical literacy skills of 86 Finnish high school students from three schools in the Helsinki metropolitan area and Turku region. We used a document-based task to acquire knowledge about their historical literacy skills. Our data indicates that students' historical literacy skills were satisfactory in two high schools and insufficient in the third. The schools with a satisfactory level were high-ranking high schools while the one with an unsatisfactory level was average in ranking. In the school with an unsatisfactory level in particular, students' difficulties in general literacy skills were reflected in deficiencies in disciplinary literacy skills. Also, the historical literacy skills of many students at high-ranking schools proved to be defective. This is most likely due to the content-based tradition in history teaching. Based on our study, reaching the aims of educating multiliterate citizens as stated in the national curriculum, a strong emphasis on the teaching of historical literacy is needed.

Keywords: historical literacy, disciplinary literacy, history teaching

39. Howard Gardner, Educating for understanding. *The American School Board Journal* July (1993), 20–24.

40. Anthony Rosie, "Deep learning". A dialectical approach drawing on tutor-led Web resources. *Active Learning in Higher Education* 1:1 (2000), 45–59; John Biggs & Catherine Tang, *Teaching for quality learning at university*. 3. painos. Society for Research into Higher Education & Open University Press 2007, 82; Matthew T. Downey & Kelly A. Long, *Teaching for Historical Literacy. Building Knowledge in the History Classroom*. Routledge 2016, 46–47; Richard Harris & Katharine Burn, English history teachers' views on what substantive content young people should be taught. *Journal of Curriculum Studies* (2016), <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2015.1122091> (1.8.2016).

41. Ks. Robert B. Bain, Commentary. Into the Swampy Lowlands of Important Problems. Teoksessa Kadriye Ercikan & Peter Seixas (toim.) *New Directions in Assessing Historical Thinking*. Routledge 2015, 67–68.