



NAJAT OUAKRIM-SOIVIO – MARKO VAN DEN BERG

Lukiolaisten historiallisen ajattelun taidot lähteiden luotettavuuden ja historiallisten toimijoiden motiivien arvioinnissa

Ouakrim-Soivio, Najat – van den Berg, Marko. 2022. LUKIOLAISTEN HISTORIAALLISEN AJATTELUN TAITOT LÄHTEIDEN LUOTETTAVUUDEN JA HISTORIAALLISTEN TOIMIJOIDEN MOTIIVIEN ARVIOINNISSA. *Kasvatus* 53 (1), 46–62.

Historiallisen ajattelun taidot, mukaan luettuna historian tekstitaidot, ovat nykypäivän kansalaistaitoja tarjoamalla valmiuksia tiedon epäilyyn, kritisointiin ja arviointiin. Historian kouluopetuksen keskeisiä tavoitteita onkin opiskelijoiden perehdyttäminen historiallisen tiedon luonteeseen ja luotettavuuteen sekä näiden arviointi. Tämä artikkeli tarkastelee lukiolaisten historiallisen ajattelun taitoja, erityisesti lähteiden luotettavuuden ja erilaisten toimijoiden motiivien arviointiin liittyviä taitoja. Tutkimukseen osallistui 114 lukiolaista kolmesta eri suomenkielisestä lukiosta. Aineisto kerättiin Suomen sisällissotaa käsittelevällä tehtäväsarjalla, joka oli laadittu kynä ja paperi -tehtävämuotoon. Aineisto analysoitiin sekä määrällisesti että laadullisesti. Koulujen välillä on eroja opiskelijoiden historiallisen ajattelun opettamisessa. Erot selittynevät tietyssä määrin sillä, että osassa lukioita historian oppitunneilla käytetään historiallista ajattelua tukevia työtapoja ja tutkitaan erilaisia historiallisia lähteitä, kun taas osassa ei. Erityisesti ensikäden lähteiden lukeminen ja tulkitseminen tuotti lukiolaisille vaikeuksia, mutta kuitenkin lähes puolet vastanneista osoitti jonkin verran taitoa asettua menneisyyden ihmisten asemaan ja kykyä tulkita lähteitä moninäkökulmaisesti. Pohdimme lopuksi sitä, millaisin lähde tehtävän opiskelijoiden historiallista ajattelua voisi arvioida.

Asiasanat: historiallinen, ajattelu, tekstitaito, lähdekritiikki, lukio, historia, opetus, arviointi

Johdanto

Lukiolaisten taitoja arvioida lukemiensa lähteiden luotettavuutta ja pohtia menneisyydessä eläneiden ihmisten motiiveja on tutkittu 2010-luvun alussa. Silloin lukion kolmannen vuoden opiskelijoista noin 40 prosenttia piti historian lähteitä suorina kuvauksina todellisuudesta eivätkä he tunnistaneet niissä ilmeneviä ristiriitoja (Rantala & van den Berg 2013). Routarinte (2014) tutkimus totesi, että lukiolaisilla on kyllä työkaluja tiedon pätevyyden arvioimiseksi, mutta niitä osataan käyttää varsin sattumanvaraisesti. Kouki ja Virta (2015) osoittivat lukiolaisten kriittisen lukutaidon tutkimuksessaan puolestaan, että harva lukiolainen osasi käsitellä tutkittavia ilmiötä tietyn historiallisen aikakauden kontekstissa.

Ajantasaiselle tutkimustiedolle lukiolaisten historian tekstitaidoista, niiden opettamisesta ja arvioimisesta on tarvetta, sillä voimassa olevat lukion opetussuunnitelmaperusteet (Opetushallitus 2015) ja syksyllä 2021 voimaan astuvat perusteet (Opetushallitus 2019) korostavat entistä enemmän historiallisen ajattelun taitojen hallintaa osana historian oppiaineelle asetettuja opetuksen ja osaamisen tavoitteita. Opiskelijoita edellytetään esimerkiksi kykyä etsiä, tulkita ja arvioida lähdekriittisesti erilaisia kirjallisia, tilastollisia ja kuvallisia lähteitä. Näitä tietolähteitä kriittisesti käyttäen oppilaiden tulisi pystyä itsenäisesti rakentamaan menneisyyttä koskevaa tietoa. Historian opetuksen yleisissä tavoitteissa nostetaan toisaalta esille myös sisältöjä, kuten esimerkiksi Suomen ja maailmanhistorian keskeisimpien historiallisten prosessien taustojen ja seurauksien tuntemusta. Historian pakollisten moduulien kuvauksissa viitataan niin ikään sisältöihin, jotka opiskelijoiden tulisi hallita. (Opetushallitus 2019.)

Historian uusissa opetussuunnitelmissa voidaan ajatella sisältöjen ja taitojen olevan vahvassa riippuvuussuhteessa keskenään. Pelkkä sisältötiedon opiskelu ei näin ollen riitä täyttämään historian opetukselle asetettuja tavoitteita. Toisaalta historiallisen ajattelun

taitojen mielekäs kehittäminen edellyttää, että oppilaalla on riittävästi sisältötietoa menneisyydestä. Ajattelun taitoja esiin marssittaneet uudemmat opetussuunnitelmat ovat heijastuneet myös historian ylioppilaskokeisiin. Tehävässä on tyypillisesti mukana erityyppisiä historiallisia lähteitä, joiden tulkitseminen edellyttää paitsi kykyä sijoittaa lähteet niiden historialliseen kontekstiin myös erityyppisiä lähdekriittisiä taitoja.

Historiallisen ajattelun taidot eivät sinänsä ole suomalaisissa opetussuunnitelmaperusteissa uutta, sillä taitotavoitteita konkrätisoitiin jo vuoden 1994 opetussuunnitelmaperusteissa (Ouakrim-Soivio & van den Berg 2018). Historian taitoja korostavan opetuksen taustalla on ollut kansainvälinen kehitys, joka alkoi Yhdysvalloissa 1960-luvulla historiallisen ajattelun taitoja korostavasta Amherst-hankkeesta. Myös Britanniassa 1970-luvulla School Council History Project -hankkeen seurauksena historianopetuksessa siirryttiin painottamaan historiallisen ajattelun taitoja. (ks. esim. Reisman 2012; Timmins, Vernon & Kinealy 2005.) Historianopetuksen keskeiseksi tehtäväksi on muodostunut opiskelijoiden perehdyttäminen arvioimaan historiallisen tiedon luonnetta ja luotettavuutta pelkkien faktatietojen opetteluun sijaan. (ks. esim. Ouakrim-Soivio 2016, 296–297; Rantala & Ahonen 2015, 60–65). Historiallisen ajattelun taitoja, mukaan lukien historian tekstitaidot, voidaan pitää hyvällä syyllä nykypäivän kansalaistaitona, sillä ne antavat valmiuksia tiedon epäilyyn, kritisointiin ja arviointiin (Barton & Levstik 2005).

Vaikka osa lukion opettajista mainitsee lähdeaineistojen tulkintaa edellyttävän työskentelyn kuuluvan opetukseensa (Sulkunen, Luukka, Saario & Veistämö 2019), siirtyminen historian sisältötietoa korostavasta opetuksesta kohti taitopainotteisempaa lähestymistapaa näyttää olevan niin Suomessa kuin maailmalakin varsin hidasta. Syitä historian kouluopetuksen hitaaseen muuttumiseen on monia. Opettajat saattavat pitää lähteiden parissa työskentelyä hankalana ja aikaavievänä työtapana,

minkä vuoksi mahdollisesti historiatunneilla käytetään painotetusti yhä oppikirjoja. (Rantala & Ouakrim-Soivio 2020.) Oppikirjoihin kiinnittyvän opetuksen ongelma suhteessa historian tekstitaitojen oppimiseen on se, ettei oppikirjoissa yleensä tuoda esiin tekstin kirjoittajaa tai historiasta tehtyjen tulkintojen perusteita (Manninen & Vesterinen 2017). Oppikirjatekstit eivät myöskään haasta pohtimaan toimijoiden motiiveja tai tutkimaan tekstien alkuperää. Muutokset historian opetussuunnitelmaperusteissa eivät näin ollen yksin riitä aikaansaamaan muutosta kouluopetuksessa. Opettajat tarvitsevat tiedon ja halun lisäksi taitoa sekä ymmärrystä taitopainotteisen historian opetuksen toteuttamiseen käytännössä (ks. esim. Sulkunen & Saario 2019).

Olemme havainneet aiemmissä tutkimuksissamme, että lukiolaisten tekstien tulkitaan ja niiden tuottamiseen liittyvissä taidoissa esiintyy huomattavaa vaihtelua. Tutkimuksemme ovat myös osoittaneet, että lähteiden käyttöön liittyvät tehtävät ovat olleet heikosti yhteydessä oppilaiden osoittamaan osaamiseen. (van den Berg & Ouakrim-Soivio 2019; Ouakrim-Soivio & van den Berg 2018). Tässä artikkelissa tutkimme lukiolaisten historiallisen ajattelun taitoja. Keskitymme erityisesti taitoihin, jotka liittyvät lähteiden luotettavuuden ja erilaisten toimijoiden motiivien arviointiin. Kiinnostuksemme kohteena on myös se, miten oppilaat osaavat tarkastella lähteitä niiden historiallisesta kontekstista käsin sekä asettua menneen ajan ihmisten asemaan. Paneudumme artikkelissamme myös siihen, missä määrin lukiolaiset ovat osanneet perustella omia näkökantojaan historian ensikäden lähteisiin perustuvissa tehtävissä sekä siihen, minkälaisia työskentelytapoja historian oppitunneilla on lukion oppilaiden mielestä käytetty.

Historiallisen ajattelun teoreettista taustaa

Historian kouluopetuksen keskeisiä käsitteitä ovat historiallinen ajattelu (*historical thinking*) ja historian tekstitaidot (*historical literacy*).

Nämä sekottuvat erityisesti kansainvälisessä keskustelussa toisiinsa, mutta suomenkielisessä tutkimuksessa historian tekstitaitoja pidetään historiallisen ajattelun alakäsitteenä ja sen keskeisenä osa-alueena. Tekstitaitojen lisäksi historialliseen ajatteluun katsotaan kuuluvaksi taito arvioida lähteitä niiden syntyajan kontekstista käsin, kyky asettua menneen ajan ihmisen asemaan (historiallinen empatia), taito arvioida syy-seuraussuhteita, muutosta ja jatkuvuutta sekä historiallista merkittävyyttä. (Rantala & Ouakrim-Soivio 2020, 8–9.)

Seixas ja Morton (2013) määrittelevät historiallisen ajattelun siten, että siihen kuuluu historiallinen merkittävyys, primäärlähteiden käyttäminen, identiteetin, muutoksen ja jatkuvuuden, syiden ja seurausten analysointi sekä historiallisen ja eettisen näkökulman ottaminen historian tulkintoihin. Veijolan mukaan (2018, 11) historiatieteelle tyypillinen tiedonmuodostus tapahtuu menneisyyden lähdeaineiston pohjalta, minkä vuoksi myös historiallinen ajattelu ilmentyy tätä kautta. Historiallisen ajattelun opettamiseksi tarvitaan historiallisten lähteiden kanssa työskentelyä ja tulkintojen tekemistä niiden pohjalta. Historialliselle ajattelulle tyypillisiä taitoja ovat tapahtumien historiallisen merkittävyyden arvioiminen, lähdeaineiston luotettavuuden arvioiminen, muutoksen ja jatkuvuuden sekä kehityksen ja taantumisen analysointi, historiallinen empatia, menneisyyden toimijoiden moraalinen arviointi sekä historiallisten toimijoiden tarkoituksien ymmärtäminen (Veijola 2018; ks. myös Rantala & Ouakrim-Soivio 2020, 8–9; VanSledright 2010, 2014).

Kansainvälisestä tutkimuskirjallisuudesta ei ole löydettävissä historian tekstitaidoille täysin yksiselitteistä määritelmää, mutta lähes kaikki sitä tutkineet ja teoretisoineet henkilöt nostavat historian tekstitaidoissa keskiöön menneisyyden toimijoiden tuottaman lähdeaineiston tulkinnan ja siinä tarvittavat taidot (ks. esim. Barton & Levstik 2009; Wineburg 1991). Historian tekstitaidoilla voidaan suppeimmillaan tarkoittaa lähteiden lukemisen taitoa ja tiedon tuottamista niiden poh-

jalta (Veijola 2018). Laajemmin määriteltynä historian tekstitaidot edellyttävät kykyä analysoida menneisyyden toimijoiden tuottamia tekstejä, taitoa tulkita lähteitä suhteessa niiden historialliseen kontekstiin ja taitoa esittää näistä omia tulkintoja (Rantala & van den Berg 2013). Virran (2007) mukaan *historical literacy* on käsitteenä huomattavasti laajempi kuin historian luku- tai tekstitaidon käsite, sillä siihen liittyy olennaisesti historiallisen tiedon ominaisuuteen ymmärtäminen ja vaativien kognitiivisten ajattelutaitojen hallitseminen. Vaikka historiallinen tieto rakentuu lähdeaineiston kriittiseen arviointiin, siihen liittyy myös empaattinen lukutaito, eli ymmärrys siitä, mitä lähteen laatija on tarkoittanut ja asian tai ilmiön pohtiminen useiden eri osapuolten tai toimijoiden näkökulmasta (Kouki & Virta 2015).

Historialliseen ajatteluun ohjaaminen ja sen menetelmien haltuun ottaminen ovat historian opetuksen keskeisiä tavoitteita suomalaisessa yleissivistävässä koulutuksessa, mutta tärkeää on myös tehdä kyseisiä taitoja näkyväksi esimerkiksi arvioinnin kautta. Vaikka historiallisen ajattelun teoreettinen viitekehys on alan tutkijoiden parissa yleisesti hyväksyttyä, kyseisten taitojen arviointimenetelmät ovat vasta kehitteillä. Historiallisen ajattelun taitoja teoretisoineet (ks. esim. Duquette 2015; VanSledright & Afflerbach 2005) ovat esittäneet omia mallejaan kyseisten taitojen arvioimiseksi osana historian opetusta.

Duquetten (2015) kehittämä arviointimalli on pikemminkin toimintatapa, jolla opettaja voi osana luokkatyöskentelyä tehdä oppilaille näkyväksi historiallista ajattelua ja siihen liittyvää työskentelyä. Työskentely kannattaa tällöin liittää ajankohtaisiin ilmiöihin tai aiheisiin, joiden historiallinen tausta on nähtävissä. Oppilaita ohjataan avoimien kysymyksien ja heidän niihin laatimiensa vastausten avulla tulemaan tietoisiksi historian kertomuksista. Seuraavaksi oppilaat jatkavat työskentelyään kognitiivisen ristiriidan sisältävien tehtävien parissa, joiden on tarkoitus ohjata oppilai-

ta kyseenalaistamaan oma alkuperäinen käsitys esitetystä ongelmasta tai kysymyksestä. Kyseenalaistamisen jälkeen oppilaille annetaan analysoitavaksi historiallisia dokumentteja, jotka ovat olennaisia heidän saamansa alkuperäisen kysymyksen kannalta. Samalla kun oppilaat lukevat ja analysoivat historiallisia dokumentteja, heidän tulisi pohtia omaa ajatteluaan sekä sitä, miten historian dokumentit alkavat muuttaa heidän käsityksiään ja vastauksiaan alun perin esitettyyn kysymykseen. Lopuksi oppilaita pyydetään vastaamaan uudelleen alussa esitettyyn kysymykseen, mutta niin, että tällä kertaa he käyttävät vastauksissaan ja argumentoinnissaan analysoimiaan historiallisia lähteitä. (Duquette 2015, 50.)

Seixas, Gibson & Ercikan (2015) ovat puolestaan kehittäneet niin kutsutun arviointikolmion, joka perustuu samantyyppiseen prosessinomaiseen työskentelyyn kuin Duquetten (2015) arviointimalli. Arviointikolmion ensimmäinen vaihe liittyy siihen, miten oppilaiden historiallinen ajattelu, toisin sanoen tiedon käsittely ja hankkiminen, operationalisoidaan arviointitehtävään sopivaksi. Mallin toisessa osassa keskitytään sellaisten tehtävien valintaan, jotka mahdollistavat oppilaiden havainnoinnin, kun he tuottavat vastauksia. Kolmannen vaiheen muodostaa se, miten esimerkiksi oppilaita ja heidän työskentelystään tehtyjen havaintojen pohjalta saatua tietoa on mahdollista tulkita.

Lähteiden kanssa työskentely on arviointikolmiossa (Seixas ym. 2015) kiinteä osa arviointia. Kun oppilaat lukevat ja tulkitsevat erilaisia historiallisia lähteitä ikään kuin historian todistusaineistona, he samalla valitsevat niihin erilaisia näkökulmia ja tarkastelevat historian ilmiöitä tai tapahtumia myös eettiset näkökulmat huomioon ottaen. Tämä todistusaineisto kertoo menneisyyden ihmisten toiminnasta, mutta todistusaineistoa ei voi sellaisenaan tulkita historialliseksi totuudeksi. Oppilaiden täytyy tulkita toiminnan vaikuttamia ja pohtia, onko menneisyyden toimijoilla ollut esimerkiksi motiivi jättää kertomuksistaan jotain pois tai peräti valehdella.

Arviointikolmion menneisyyden tapahtumien eettiseen arviointiin kuuluu kyky hahmottaa menneisyydessä tapahtuneiden uhrausten tai epäoikeudenmukaisuuksien vaikutuksia nykypäivään.

Eettinen pohdinta liittyy niin ikään taitoon valita erilaisia näkökulmia historialliseen tapahtumaan, asiaan tai ilmiöön. Niin sanottua uutta historiaa edustavat tutkijat alkoivat 1970-luvulta lähtien kritisoimaan perinteistä historiankirjoitusta siitä, että se nosti historian toimijoiksi lähinnä erilaisia suurmiehiä. Samalla sivuun jäivät esimerkiksi naiset, alemmat yhteiskuntaluokat ja erilaiset vähemmistöt. (ks. esim. van den Berg 2007, 69). Vähitellen historian tutkimuksen piirissä ovat yleisesti hyväksytyt, että menneisyyteen voi olla monenlaisia näkökulmia. Tämä on heijastunut myös kouluopetukseen ja siihen, millä tavoin historia ymmärretään. Se ei ole yksi monoliittimainen kokonaisuus, vaan sitä tulisi tarkastella moniperspektiivisesti. Tämä on myös eettinen kysymys: Menneisyyden tarkasteleminen esimerkiksi pelkästään valtaapitävien näkökulmasta antaa siitä yksipuolisen ja vääristyneen kuvan.

Ensikäden lähteiden käyttö ja niistä tehtävät tulkinnat ovat konkreettisia todisteita menneisyydessä tapahtuneesta. Ne eivät ole lopullisia historiallisia totuuksia, mutta ne kertovat, että jotakin on todella tapahtunut. Tämän hahmottaminen voi olla oppilaille hankalaa ja menneisyys voi jäädä kovin etäiseksi, jos sen opiskelu perustuu pelkästään oppikirjojen valmiita tulkintoja tarjoaviin teksteihin. Ensikäden lähteiden lukeminen ja niiden tulkinta ohjaa oppilaita myös ymmärtämään ja tulkitsemaan lähteiden laatijoiden tarkoituseriä sekä kontekstualisoimaan lukemaansa. Oppilaat, joiden historiallisen ajattelun taidot ovat vasta kehittyneinä, lukevat usein dokumentteja valmiiksi prosessoituna tietona tai faktojen luettelona. Kokeneempi historian tulkitsija ymmärtää, että lähteiden ymmärtäminen edellyttää esimerkiksi tarkasteltavan aikakauden arvojen ja moraalikäsitteiden ymmärtämistä.

Historiallinen empatia sisältää puolestaan myös näkökulman valitsemisen suhteessa menneisyyden tapahtumaan, sillä silloin tulee mahdollisuus tuoda esiin ristiriitoja nykyisten ja menneisyydessä eläneiden ihmisten käsitysten, arvojen ja motiivien välillä. Esimerkiksi orjuus hyväksyttiin antiikin aikana yleisesti toisin kuin nykyään. Toisaalta orjien asema ja heihin suhtautuminen vaihteli suuresti, esimerkiksi Roomassa. Näkökulmia valitessaan oppilas alkaa ymmärtämään, että tietyssä historiallisessa tilanteessa on saattanut ollut samaan aikaan läsnä monia erilaisia tulkintoja kyseisestä tilanteesta. Eri toimijoilla on myös saattanut olla hyvinkin erilaisia vaikuttimia. (Seixas ym. 2015.)

VanSledright ja Afflerbach (2005) ovat puolestaan laatineet neliportaisen kriteeristön, jonka avulla on mahdollista kuvata ja arvioida historiallisen ajattelun taitoja. Lähteiden tulkitsijalla on alimmalla taitotasolla esimerkiksi vaikeuksia ymmärtää ensimmäisen ja toisen käden lähteiden eroa. Asteikon seuraavilla portailla taidot lisääntyvät, ja ylimmän tason lähteiden tulkitsijat kykenevät paitsi arvioimaan lähteitä keskenään myös tekemään niistä kysymyksiä, toisin sanoen lukemaan rivien välistä, eli tekemään johtopäätöksiä siitä, mistä lähteet vaikenevat (ks. myös Rantala & van den Berg 2015).

Tutkimuskysymykset, aineisto ja menetelmät

Vastaamme tässä artikkelissa kolmeen tutkimuskysymykseen: 1) Miten lukiolaiset osaavat tulkitä historiallisia lähteitä niiden omasta syntyajan kontekstista käsin ja tuottaa perusteltuja, lähdeaineistoon perustuvia vastauksia?; 2) Miten lukiolaiset osaavat arvioida lähteiden luotettavuutta ja perustella oman kantansa lähteiden luotettavuudesta?; 3) Onko lukioiden välillä eroja historian oppituntien työtavoissa, jotka liittyvät historialliseen ajatteluun ja lähteiden luku- ja tulkintataitojen kehittämiseen, ja olivatko työtavat yhteydessä opiskelijoiden lähde tehtävistä saamiin pistemääriin?

Tutkimusaineisto koostui kolmen eri lukion oppilailta (n = 114) syksyn 2018 ja talven 2019 aikana kerätystä, Suomen sisällissotaa käsittelevästä tehtäväsarjasta. Tehtäväsarja oli laadittu kynä ja paperi -tehtävämuotoon, ja siinä oli tutkimusluvan lisäksi kysymyksiä oppilaiden taustoista, asenneväittämiä, oppitunneilla käytettäviä työtapaväittämiä, kuusi alkuperäislähteisiin perustuvaa väittämätehtävää sekä kaksi perustelua vaativaa tuottamistehtävää ja yksi tekstin tuottamista edellyttävä avoin tehtävä. Oppilaan tutkijalle tai opettajalle palauttaman tehtävävihkon vastaukset koottiin ensin Excel-taulukkoon ja sen jälkeen SPSS-matriisiin.

Taustakysymysten, kuten sukupuoli, lukio, jossa opiskelee ja lukiossa opiskeltujen historian kurssien määrä, lisäksi oppilailta kysyttiin historian oppimiseensa liittyviä asenteita 15 väittämällä. Oppitunneilla käytettyjä työtapoja puolestaan tiedusteltiin 16 väittämällä. Vastaukseen käytettiin Likert-asteikkoa, jossa vaihtoehto 1 tarkoitti täysin eri mieltä ja vaihtoehto 5 täysin samaa mieltä. Asenneja työtapaväittämät vastausvaihtoehtoinen olivat samat kuin vuoden 2011 valtakunnallisessa historian ja yhteiskuntaopin oppimistulosten arvioinnissa. Kyseisistä työtapaväittämistä osa liittyi historialliseen ajatteluun, osa taas lähteiden luku- ja tulkitsemistaitoihin. (Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012, 39–40.)

Tutkimuksemme tavoitteena ei ollut mitata lukiolaisten historian sisältötietojen hallintaa vaan sitä, miten oppilaat osasivat lukea, tulkita ja arvioida historiallisia lähteitä. Aineistotehtävien sisältö liittyi Suomen sisällissotaan. Oletuksena oli, että vastaajilla oli ollut mahdollisuus kuulla ja nähdä aiheeseen liittyvää uutisointia ja teemälähteyksiä monissa eri medioissa sisällissodan satavuotismuistovuonna, vuonna 2018 ja että aihetta oli käsitelty muusakin oppiaineissa kuin historiassa.

Tehtäväsarjassa ohjattiin aineistojen ja kysymysten teemoihin seuraavalla ingressitekstillä: ”Seuraavilla sivuilla on dokumentteja ja niihin liittyviä tehtäviä. Vastaa tehtäviin dokumenttien ja omien tietojesi perusteella.”

Aineistona käytettiin Minä olin siellä. Elämää sodan aikana -oppimisaineistoa, josta poimittiin neljä tekstiä. Tie sotaan -teksti taustoitti sisällissotaa ja kontekstualisoi kolmea ensikäden lähdetä, jotka oli julkaistu kolmessa eri sanomalehdessä 26.1.1918 ja 27.2.1918. Ensimmäinen näistä, Suomen kansalle, oli Työmies-lehdessä julkaistu vallankumousjulistus heti sisällissodan syyttyä 28.1.1918. Toinen ensikäden lähde oli Suomen senaatin viesti Suomen kansalle, joka julkaistiin Helsingin Sanomissa juuri ennen sodan syttymistä 26. tammikuuta 1918. Kolmas ensikäden dokumentti oli puolestaan 27. helmikuuta 1918 Syd-Österbotten-lehden julkaisema kirjoitus Upp till kamp, joka käännettiin suomeksi. (ks. Minä olin siellä. Elämää sodan aikana 2018.)

Tässä artikkelissa raportoidaan seitsemästä tehtäväkokonaisuudesta kaksi, eli 1) Arvioi tekstidokumenttien (1–3) pohjalta, kuka tai ketkä kantoivat päävastuun sodan syttymisestä sekä perustele vastauksesi ja 2) Mikä tekstidokumenteista on mielestäsi kaikkein luottavin? Perustele näkemyksesi. Jälkimmäisessä tehtäväkokonaisuudessa vastaajalle oli annettu valmiiksi kolme vaihtoehtoa, jotka olivat tekstit Työmies-lehdessä 28.1.1918, Helsingin Sanomissa 26.1.1918 ja Syd-Österbotten-lehdessä 27.2.1918. Oppilaan tuli valita näistä luotettavimpana pitämänsä lähde.

Tehtävien pisteytyskriteerit laadittiin etukäteen, ja tuottamista edellyttävien tehtävien pisteyttämiseksi laadittiin alustavat ohjeet. Ensimmäisessä tehtäväkokonaisuudessa sai yhden pisteen, mikäli osasi nimetä joko punaiset tai valkoiset sodan syttymisen vastuunkantajiksi. Toisen pisteen saaminen edellytti vastaukselta loogisuutta ja selkeyttä. Kolmen pisteen edellytyksenä oli, että annettu perustelu oli syvälinen tai eri näkökantoja esille tuova ja että siinä oli lisäksi viitattu annettuihin lähdeaineistoihin. Toisessa tehtäväkokonaisuudessa yhden pisteen tuotti vastaus, jossa annetuista kolmesta vaihtoehdosta oli valittu Helsingin Sanomat, jonka teksti oli kolmesta vaihtoehdosta luonteeltaan neutraalein. Kaksi pistettä sai, mikäli vastaaja oli perustelussaan

tuonut esiin kahden muun lehden aatteellisen värityneisyyden. Kolmen pisteen saaminen edellytti, että perustelussa oli viitattu annettuihin tekstidokumentteihin. Kaksi tutkimusryhmään kuuluvaa arvioitsijaa luki ja pisteytti kaikki vastaukset edellä esitettyjen ohjeiden mukaan.

Taulukossa 1 on esitetty tutkimusaineisto vastaajien oppilaitoksen, sukupuolen sekä lukio-opiskeluvuosien mukaan. Tutkimuskysymyksiin vastaaminen edellytti aineiston analysointia sekä kvantitatiivisesti että kvalitatiivisesti. Määrällisten tulosten kuvailussa käytettiin frekvenssi- ja prosenttijakaumia sekä keski- ja hajontalukuja. Kahden ryhmän väliset erot analysoitiin riippumattomien otosten t-testin avulla. Tilastollisesti merkitsevien erojen yhteydessä raportoidaan myös erojen käytännön merkitsevyyttä kuvaava efektiin koko, ja t-testin yhteydessä Cohenin d sekä varianssianalyysin yhteydessä etan neliö (n^2) (Cohen 1988, 20–23, 281–282). Aineiston laadullinen analysointi tehtiin teoriasidonnaisesti eli abduktiivisella sisällönanalyysillä, jossa analyysi ei suoraan perustu tiettyyn teoriaan, mutta kytkennät siihen ovat havaittavissa. Aineistosta

tehdylle löydöksille etsittiin tulkintojen tueksi selityksiä tai vahvistusta teoriasta. Samassa yhteydessä oli mahdollista tehdä huomioita myös empirian vastaamattomuudesta suhteessa aiempiin tutkimuksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122–127.)

Sisällönanalyysi toteutettiin vaiheittain siten, että opiskelijoiden käsin kirjoittamat vastaukset kirjoitettiin ensin sähköiseen muotoon. Vastauksia analysoitiin ennakkoon muodostettujen luokkien mukaan. Aineistoa olisi kenties voinut tarkastella myös niin sanotun narratiivisen analyysin näkökulmasta (ks. esim. Holstein & Gubrium 2012), jolloin etsitään erilaisia kertomuksellisia rakenteita. Niiden löytämiseksi käytetään esimerkiksi temaattisesti rakennettuja haastatteluja, joissa voidaan tarvittaessa porautua syvemmälle tutkijaa kiinnostaviin merkitysluokkiin. Ennalta muodostettujen luokkien perustalle rakentava analyysi oli kuitenkin toimivin tapa luokitella aineistoa, sillä tutkimuksessamme ei ollut mahdollisuutta kysyä oppilailta syventäviä kysymyksiä aineistonkeruuvaiheessa.

Käyttämämme luokat muodostettiin ennalta laadittujen arviointikriteereiden avulla, toisin sanoen sen mukaan, minkälaisia vastauksia oppilaiden oletettiin antavan heille esitettyihin avoimiin kysymyksiin. Kun aineistosta nousi esiin arviointikriteereissä ennakoimattomia vastauksia, niistä muodostettiin ensin oma luokkansa. Tämän jälkeen kyseinen luokka analysoitiin aineistolähtöisesti sen mukaan, missä määrin siinä esiintyi yhteneväisiä löydöksiä.

Oppilaiden vastauksista muodostunutta aineistoa luokiteltiin ensimmäisellä kierroksella sen mukaan, miten niissä oli nimetty ja perusteltu sisällissodan päävastuullisia. Aineiston analysoinnin toisessa vaiheessa oppilaiden vastauksia luokiteltiin myös sen mukaan, missä määrin niissä ilmeni historiallisen empatian taitoja. Kolmannella luokittelukierroksella aineiston analysointi perustui siihen, miten oppilaat olivat osanneet erottaa ensikäden ja toisen käden lähteitä toisistaan sekä tulkita lähteiden luotettavuutta niiden

TAULUKKO 1. Vastaajat eri taustamuuttujien mukaan luokiteltuina

<i>Taustamuuttuja</i>	<i>N</i>	<i>(%)</i>
Koulu		
A	47	41
B	41	36
C	26	23
Sukupuoli		
Tyttö	76	67
Poika	38	33
Opiskeluvuosi		
ensimmäinen	25	22
toinen	58	51
kolmas	29	26
neljäs	1	1

syntyhetken kontekstissa. Aineiston analysoinnin yhteydessä saadut löydökset kvantifioitiin määrällisesti eri kategorioihin. Niiden perusteena käytettiin löydösten luokittumista joko ennalta määriteltyihin tai aineiston pohjalta laadittuihin vastauskategorioihin.

Tulokset

Kaikki oppilaat ($n = 114$) vastasivat ensimmäiseen avoimeen kysymykseen. Toiseen ky-

symykseen vastasi 112 opiskelijaa. Lukiolaisen vastauksista ilmenevät historiallisen ajattelun taidot näyttivät olevan yhteydessä siihen, missä lukiossa tutkittava oppilas opiskeli. Ensimmäisen ja toisen tutkimuskysymyksen vastauksista on koottu taulukkoon 2.

Lukiossa C oppilaat menestyivät kummasakin tehtäväkokonaisuudessa hieman lukioita A ja B paremmin. Kuten taulukosta 2 ilmenee, lukioiden välille muodostui tilastollisesti melkein merkitsevät erot ($p < 0,05$) niin en-

TAULUKKO 2. Opiskelijoiden tehtäväkokonaisuuksista saamat pistemäärät eri taustamuuttujien mukaan luokiteltuina

<i>Tehtäväkokonaisuus I: Arvioi tekstidokumenttien (1–3) pohjalta, kuka tai ketkä kantoivat päävastuun sodan syttymisestä</i>					
<i>Taustamuuttuja</i>	<i>n</i>	<i>Pisteet (ka.)</i>	<i>Keskihajonta (kh)</i>	<i>p</i>	<i>η^2</i>
Lukio					
A	47	1,1	0,938	$p < 0,05$	0,029
B	41	1,1	0,905	$p < 0,05$	
C	26	1,5	0,859	$p < 0,05$	
Sukupuoli					
Tyttö	76	1,1	0,971	$p < 0,05$	0,005
Poika	38	1,3	0,795	$p < 0,05$	
Opiskeluvuosi					
ensimmäinen	25	0,72	0,843	$p < 0,05$	0,097
toinen	58	1,3	0,947	$p < 0,05$	
kolmas	29	1,5	0,783	$p < 0,05$	
neljäs	1	1,0	0,0		
<i>Tehtäväkokonaisuus II: Mikä tekstidokumenteista on mielestäsi kaikkein luotettavin?</i>					
<i>Taustamuuttuja</i>	<i>n</i>	<i>Pisteet (ka.)</i>	<i>Keskihajonta (kh)</i>	<i>p</i>	<i>η^2</i>
Lukio					
A	47	1,4	0,827	$p < 0,05$	0,009
B	41	1,3	1,063	$p < 0,05$	
C	26	1,6	0,945	$p < 0,05$	
Sukupuoli					
Tyttö	76	1,4	0,941	$p < 0,05$	0,001
Poika	38	1,5	0,951	$p < 0,05$	
Opiskeluvuosi					
ensimmäinen	25	1,04	0,735	$p < 0,05$	0,057
toinen	58	1,5	0,978	$p < 0,05$	
kolmas	29	1,62	0,979	$p < 0,05$	
neljäs	1	2,0	0,0		

simmäisen kuin toisenkin tehtäväkokonaisuuden pistekeskiarvoissa. Oppilaitos selitti pisteiden eroista ensimmäisessä tehtäväkokonaisuudessa kolme prosenttia ja toisessa tehtäväkokonaisuudessa noin prosentin. Pojat menestyivät tyttöjä paremmin kummassakin tehtäväkokonaisuudessa erojen ollessa tilastollisesti melkein merkitseviä ($p < 0,05$). Sukupuoli selitti pistekeskiarvojen eroista vain noin yhden prosentin ensimmäisessä tehtäväkokonaisuudessa, mutta ei lainkaan toisessa tehtäväkokonaisuudessa.

Taulukosta 2 on nähtävissä myös, että kolmannen vuoden opiskelijoiden pistemäärät kummastakin tehtäväkokonaisuudesta olivat ensimmäisen ja toisen vuoden opiskelijoita korkeammat ja että ryhmien välille muodostui tilastollisesti melkein merkitseviä eroja ($p < 0,05$). Oppilaitos selitti kuitenkin ensimmäisessä tehtäväkokonaisuudessa ryhmien välisiä piste-eroja kymmenen prosenttia ja toisessa tehtäväkokonaisuudessa kuusi prosenttia. Tehtävien keskinäistä yhdenmukaisuutta kuvaava Cronbahin alpha-kerroin oli verrattain korkea (0,69).

Sisällissodan osapuolet eivät löytyneet helposti
Lukiolaisilta kerätty avoimien kysymyksiin vastausaineisto luokiteltiin abduktiivisesti. Aineistoa analysoitiin ensin sen mukaan, minkälaisia luokkia pisteitysohjeiden ja niihin liittyvien arviointikriteereiden mukaan oli mahdollista muodostaa. Tämän jälkeen ennalta määritelyihin luokkiin sopimattomat vastaukset ryhmiteltiin aineistolähtöisesti. Samassa yhteydessä havaintojen lukumäärät laskettiin absoluuttisina lukuina ja prosenttiosuuksina kaikista havainnoista. Taulukkoon 3 on koottu myös laadullisen aineiston pohjalta saadut päätulokset.

Ensimmäisessä tehtäväkokonaisuudessa pyydettiin arvioimaan, kuka tai ketkä kantoiivat päävastuun sodan syttymisestä ja antamaan perustelu valinnalle. Vastaajista 34 prosenttia ($n = 39$) oli nimennyt päävastuun kantajiksi punaiset. Noin 12 prosenttia ($n = 14$) vastaajista nimesi vastuullisiksi venäläiset tai

Venäjän. Vastaajista 11 prosenttia ($n = 13$) puolestaan nimesi syillisiksi punaiset ja valkoiset yhdessä. Työväestön tai työväenluokan mainitsi kahdeksan prosenttia ($n = 10$) vastaajista, ja kuusi prosenttia ($n = 7$) oli sitä mieltä, ettei sodan syttymiselle ole mahdollista nimeä yhtä tahoa. Neljä prosenttia ($n = 5$) nimesi puolestaan valkoiset päävastuullisiksi. Yhteensä 15 prosentilla ($n = 17$) vastaajista oli mainittuna useampi kuin yksi taho seuraavasti: työväestö tai ”työväenjärjestö” sekä Suomen senaatti ($n = 4$), Suomen työväenluokka tai työväestö ja porvarit sekä Venäjä ($n = 3$), porvarit ja työväenluokka tai työväestö ($n = 3$) ja punaiset eli työläiset sekä talonpojat ($n = 2$). Oppilaat nimesivät muitakin yksittäisiä tahoja, kuten sanomalehtien kirjoittajat, ”kaikki ihmiset”, sosiaalidemokraatit ja suomalaiset.

Tehtävässä edellytettiin myös, että vastaja perustelee valintansa järkevästi ja loogisesti. Tällaisesta perustelusta sai toisen pisteen. Kolme pistettä kertyi vastauksesta, jossa edellisten lisäksi oli viitattu annettuun lähdemateriaaliin ja vastaus oli perusteltu syvällisemmin kuin yksittäisellä maininnalla. Vastaajista noin 20 prosenttia ($n = 23$) ei ollut perustellut nimeämäänsä tahoa eikä näin ollen viitannut annettuun lähdeaineistoon.

Lähes puolet (45 %, $n = 51$) vastaajista ei ollut viitannut annettuun aineistoon mutta oli kuitenkin perustellut, miksi valittu taho oli sisällissodan syttymisen päävastuunkantaja. Lähes 18 prosentissa ($n = 20$) vastauksista puutui viittaus lähdeaineistoon, ja niiden mukaan punaiset aloittivat vallankumouksen (tai kapinan tai hyökkäyksen) Helsingissä. Noin 11 prosenttia ($n = 12$) lukiolaisten perusteluista käsitteli Suomen tai suomalaisen yhteiskunnan kahtia jakautumista, esimerkiksi seuraavasti:

Ei osattu ajatella toisen näkökulmasta, molemmat osapuolet provosoituivat, asetettiin toisia vastaan, molemmat osapuolet olivat sodan kannalla, ei ollut keskinäistä ymmärrystä, Suomessa oli vahva luokkajako, yhteiskunnalliset ristiriidat suuria, yhteiskunnallinen eriarvoisuus oli suurta, suomalaisilla oli erilaiset mielipiteet ja arvot. (Lukio B 84.)

TAULUKKO 3. Laadullisen aineiston ennalta laaditut luokat ja päätulokset

<i>Kysymys, johon lukiolaiset vastasivat.</i>	<i>Tutkimuskysymykset, joihin lukiolaisilta kerätyillä avoaineistolla vastataan.</i>	<i>Arviointikriteereihin perustuvat, ennalta laaditut luokat.</i>	<i>Aineiston luokittelun päätulokset.</i>
Arvioi tekstidokumenttien (1–3) pohjalta, kuka tai ketkä kantoivat päävastuun sodan syttymisestä. Perustelee vastauksesi.	TK1: Miten lukiolaiset osaavat tulkita historiallisia lähteitä niiden omasta syntyajankohdasta käsin ja tuottaa perustellun, lähdeaineistoon perustuvan vastauksen?	Ensimmäisessä vaiheessa luokiteltiin vastaukset sen mukaan, oliko vastauksessa mainittu joko punaiset, valkoiset tai kummatkin sodan syttymisen vastuun kantajina. Tässä yhteydessä laadittiin myös muita luokkia, jotka perustuivat aineistosta esille nouseviin vastauksiin. Tämän jälkeen toisella kerralla aineistoa luokiteltiin sen mukaan, oliko vastaaja viitannut lähdeaineistoihin vai ei.	Yli puolet (57 %, n= 66) vastaajista oli nimennyt päävastuun kantajiksi joko punaiset, valkoiset tai kummatkin osapuolet. Em. tahot olivat niitä, joita pidettiin oletusarvoisesti arviointikriteereissä todennäköisimpinä vastausvaihtoehtoina. Vastaajista 45 % (n=51) vastaajista ei ollut viitannut annettuun aineistoon, mutta he olivat maininneet erilaisia perusteluita sille, miksi olivat nimenneen juuri kyseisen tahon sisällissodan syttymisen päävastuunkantajiksi. Vastaajista noin 20 prosenttia (n = 23) ei ollut perustellut nimeämäänsä tahoa eikä näin ollen myöskään viitannut annettuun lähdeaineistoon.
Mikä tekstidokumenteista on mielestäsi kaikkein luottavin? Perustelee näkemyksesi.	TK 2: Miten lukiolaiset osaavat arvioida lähteiden luotettavuutta ja perustella oman kantansa lähteiden luotettavuudesta?	Kolmannessa vaiheessa aineisto luokiteltiin sen mukaan, oliko opiskelija maininnut luotettavimpänä lähteenä Helsingin Sanomat, joka lähteistä luotettavin, vai oliko hän maininnut Syd-Österbotten- tai Työmies-lehdet. Lopuksi aineistoa luokiteltiin sen mukaan, oliko vastaaja perustellut valitsemansa lähteen luotettavuutta viittaamalla dokumenttiaineistoon, vai ei.	Noin kolmasosa vastaajista (27 %, n = 31) osasi arvioida lähteiden luotettavuutta ja perustella kantansa käyttämällä dokumenttiaineistoa. Vastaajista noin viidesosa (20 %, n= 23) ei ollut perustellut nimeämäänsä tahoa eikä ollut myöskään viitannut annettuun lähdeaineistoon.

Kymmenessä vastauksessa (9 %) oli mainittu perusteluja, jotka liittyivät venäläisten tai Venäjän nimeämiseen. Lukiolaisista 11 prosenttia (n = 13) viittasi lähdedokumenttiin mainiten joko lehden nimeltä tai dokumentin numeron. Näissä vastauksissa ei kuitenkaan perusteltu, miksi päävastuunkantajataho löytyi kyseisestä dokumentista. Tähän ryhmään luokitteivat esimerkiksi seuraavan kaltaiset vastaukset: "Dokumentissa 1 puhutaan vallankumouksesta, dokumentissa 2 valkoiset puhuvat puolustamisesta ja dokumentissa 3 todetaan, että punaiset ovat syrjäyttäneet hallituksen" (Lukio C 106).

Lukiolaisten vastauksista 27 prosenttia (n = 31) sisälsi sekä viittauksen dokumenttiin että perustelun siihen, miksi he olivat nimenneet kyseisen tahon sodan syttymisen päätehtäjäksi. Eniten (n = 6) näistä vastauksista nousi esiin perusteluja, joissa viitattiin työväestön haluun muuttaa vallitsevia olosuhteita tai saada itselleen lisää valtaa tai oikeuksia, kuten tässä aineistoesimerkissä: "Itse sanoisin, että päävastuu oli valkoisilla. Dokumenteissa syyllistettiin paljon venäläisiä ja punaisia, mutta todellisuudessa punaisilla ei ehkä olisi ollut halua nousta porvaristoa vastaa, jos heitä olisi kuultu." (Lukio B 82.)

Neljässä vastauksessa viitattiin suomalaisen kahtiajakautumiseen muun muassa näin: "Sodan syttymisestä päävastuun kantajia olivat venäläiset ja punaiset. Venäläiset aiheuttivat kansan jakautumisen Suomen ollessa vielä Venäjän vallan alla. Punaiset taas aloittivat sisällissodan vallankumouksellaan." (Lukio B 61.) Kolmen vastaajan perusteluissa nousi puolestaan esiin halu saada aikaan uudenlainen yhteiskuntajärjestys tai -malli, mistä esimerkiksi tämä lainaus: "Tekstit antavat kuvan, että punaisilla oli vähän enemmän aloitteita sotaan, koska he halusivat vallankumousta ja uuden yhteiskunnallisen mallin jopa väkivalloin" (Lukio B 71).

Elementtejä historiallisesta empatiasta

Jo ensimmäisellä luokittelukierroksella oppilaiden vastauksista nousi esiin historialliseen

empatiiaan liittyviä perusteluja. Toisen ja kolmannen luokittelukierroksen yhteydessä vastaajien perusteluja luokiteltiinkin sen mukaan, oliko niistä havaittavissa toisen henkilön asemaan asettumista kyseisessä historiallisessa tilanteessa (ks. taulukko 3). 42 prosentissa (n = 48) vastauksista oli viitteitä toisen asemaan asettumisesta, kun he olivat nimenneet ja perustelleet valintansa sisällissodan syttymisen päätehtäjöistä. Seuraavassa esimerkki historiallisesta empatiasta yhden lukiolaisen vastauksessa:

Näkökulma vaihtelee puolensa mukaan. Valkoiset ovat sitä mieltä, että päävastuun kantaa punaiset. Työväki taas syyttää kapitalistista hallintomuotoa. Senaatin mukaan vastuuta kantaa epäsuorasti punaiset, koska senaatti uskoo Venäjän olleen vaikuttamassa työväen toimintaan. Oma näkökulmani on, että vastuu on enemmän punaisilla, mutta he eivät ole ainoita syyllisiä. Siksi punaiset, koska ne aloittivat vallankumouksen, mutta miksi näin jouduttiin tekemään, on venäjän ja valkoisten syy. (Lukio C 113.)

Toisen tutkimuskysymyksen (Miten lukiolaiset osaavat arvioida lähteiden luotettavuutta ja perustella oma kantansa niiden luotettavuudesta?) osalta voidaan ensinnäkin todeta, että 82 prosenttia vastaajista (n = 94) nimesi kolmesta sanomalehdestä luotettavimmaksi Helsingin Sanomat. Työmies-lehden arvioi luotettavimmaksi kahdeksan prosenttia (n = 9) ja Syd-Österbotten-lehden neljä prosentti (n = 5) vastaajista. Oppilaista kolme prosenttia (n = 3) ei pitänyt mitään mainituista lähteistä luotettavana, ja sama määrä vastaajia piti kaikkia kolmea lehteä luotettavina lähteinä.

Lukiolaisista 45 % (n = 51) toi esiin perusteluissaan sen, että annetuista lähteistä Työmies- ja Syd-Österbotten-lehti eivät olleet luotettavia, koska niistä ilmeni selvästi lehden aatteellinen yhteys. Tästä kertoo seuraava suora lainaus aineistosta: "Sekä Työmies että Syd-Österbotten ovat puolueellisia lähteitä, jotka edustavat ns. punaisiin ja valkoisiin jakautunutta Suomea. Vaikka myös Helsingin Sanomissa puhutaan vallankumouksesta negatiiviseen sävyyn, siinä kehoitetaan kansan yhdistymiseen toisin kuin kahdessa muussa". (Lukio B 59.)

Huomiomme kiinnittyi jo ensimmäisellä luokittelukierroksella siihen, että lukiolaiset eivät välttämättä osanneet tulkita oikein ensikäden lähdeä, eli sitä, millainen Helsingin Sanomien 26. tammikuuta vuonna 1918 julkaiseva teksti oli luonteeltaan. Kyseessä oli senaatin julistus, jota voidaan pitää perustellusti ensikäden lähteenä, sillä se on virallisena asiakirjana yhdistettävissä julistuksen allekirjoittaneisiin historiallisiin henkilöihin, aikakauteen ja tapahtumiin. Vastaajista neljäsosa (25 %, n = 28) perusteli Helsingin Sanomien julkaiseman tekstin luotettavuutta sillä, että sen "lausunnon on antanut Suomen senaatti" (Lukio B 72) tai sillä, että "sen oli kirjoittanut monta ihmistä" (Lukio B 23). Kuitenkin 11 vastaajan perusteluista ilmeni, että he eivät tunnistaaneet kyseessä olevan niin sanotun primäärilähteen ja Helsingin Sanomien olevan vain media, joka julkaisi senaatin jäsenten laatiman julistuksen Suomen kansalle. Sen sijaan he käsittelivät senaatin julistusta ikään kuin artikkelitekstinä, jonka kirjoittajat ovat vaikutusvaltaisia ihmisiä tähän tyyliin: "Tekstissä oli monen henkilön mielipiteitä" (Lukio B 9).

Lukiolaisten perusteluista ilmeni myös, että vastaajista 13 prosenttia (n = 15) argumentoi Helsingin Sanomien luotettavuuden puolesta ainakin jossain määrin nykypäivän käsityksiin vedoten, ei niinkään sen mukaan, mikä käsitys tekstidokumentista oli mahdollisesti muodostunut. Eräs oppilas vastasi näin: "Helsingin Sanomia luetaan ympäri Suomea ja se on ainakin nykyaikana luokiteltu luotettavaksi lähteeksi" (Lukio B 22).

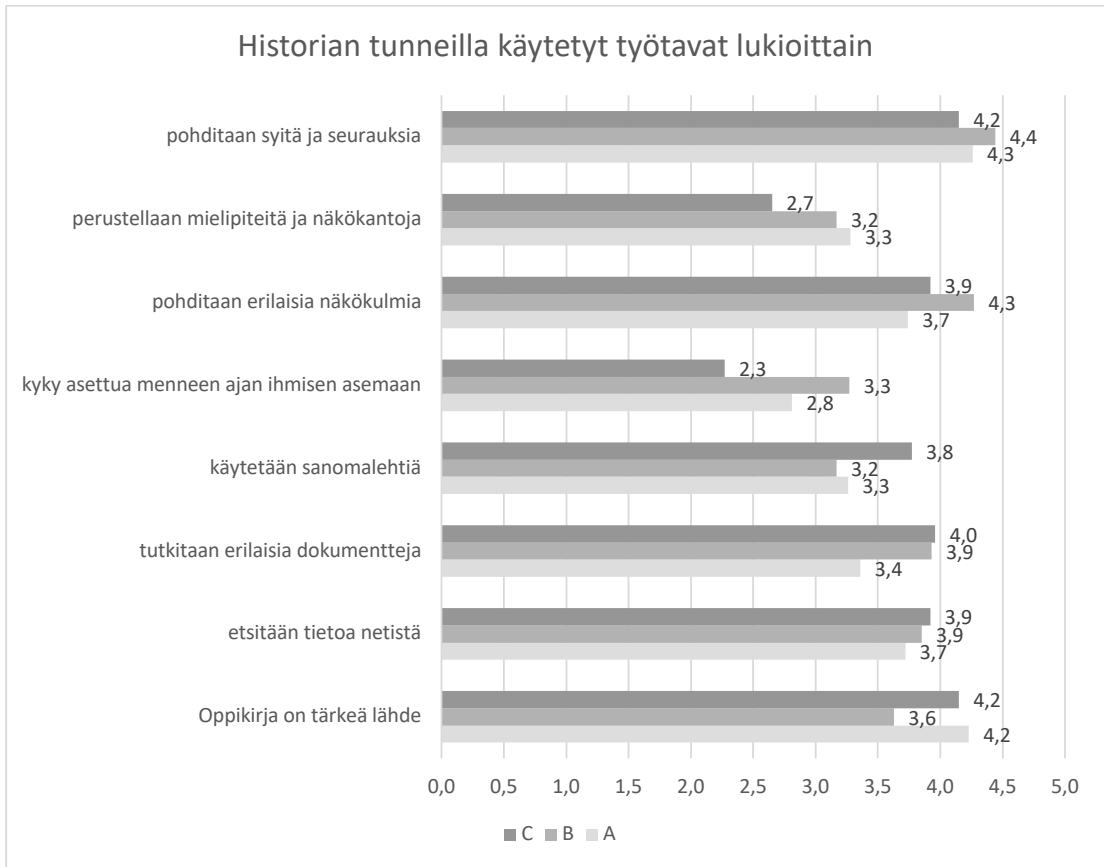
Työtapojen suhde opiskelijoiden saamiin kokonaispisteisiin

Kolmannen tutkimuskysymyksen ensimmäinen osa käsitteli lukioiden välisiä eroja historian oppitunneilla käytetyissä työtavoissa, jotka liittyvät historialliseen ajatteluun sekä lähteiden luku- ja tulkintataitoihin. Kuviossa esitetään lukiokohtaiset pistekeskiaivot, jotka perustuvat oppilaiden arvioihin siitä, missä määrin kyseistä työtappaa on käytetty osana historian opetusta tai opiskelua.

Suurimmat erot lukioiden pistekeskiaivoissa syntyivät työtavassa, joka liittyy historialliseen empatiaan eli kykyyn asettua menneen ajan ihmisen asemaan. Lukion C pistekeskisarvo oli kyseisessä väittämässä 2,3, kun taas lukion B pistekeskisarvo samassa väittämässä 3,3. Lukioiden välillä syntyi eroja 0,6 yksikön verran myös työtavaväittämässä: Oppitunneilla pohditaan erilaisia näkökulmia (lukio A 3,7 ja lukio B 4,3) ja oppitunneilla perustellaan mielipiteitä sekä näkökantoja (lukio C 2,7 ja lukio A 3,3).

Lukiot poikkesivat työtavoiltaan myös siinä, miten erilaisia lähteitä käytettiin osana historian opiskelua. Lukioissa A ja C oppikirja nähtiin tärkeänä lähteenä (ka. 4,2), kun lukiossa B oppilaiden pistekeskisarvot oppikirjan käytöstä historian lähteenä olivat puolestaan 3,6. Myös erilaisten dokumenttien tutkiminen näyttäytyi vastauksissa eri tavalla sen mukaan, mistä lukiosta oli kyse. Lukiossa C (ka. 4,0) erilaisia dokumentteja tutkittiin oppilaiden mukaan enemmän kuin lukiossa A (vastauskeskiarvo 3,6).

Vastaukset kolmannen tutkimuskysymyksen jälkimmäiseen osaan (Olivatko historian oppitunneilla käytetyt työtavat yhteydessä opiskelijoiden lähde tehtävistä saamiin pistemääriin?) analysoitiin Pearsonin korrelaatiokertoimen avulla (ks. taulukko 4).



KUVIO. Opiskelijoiden (= 114) vastaukset tunneilla käytetyistä työtavoista lukioltain. Opiskelijat vastasivat väittämiin käyttäen asteikkoa yhdestä viiteen, jossa arvo 1 tarkoitti täysin eri mieltä väittämän kanssa ja arvo 5 täysin samaa mieltä väittämän kanssa.

Kuten taulukosta 4 on nähtävissä, historian oppitunneilla käytetyt työtavat olivat vain heikosti tai eivät lainkaan yhteydessä lukiolaisten tehtäväkokonaisuuksista saamiin pistekeskisarvoihin – toisin kuin olisi voinut olettaa. Oppilaiden saamat pisteet ensimmäisestä ($r_{xy} =$

0,126) ja toisesta tehtäväkokonaisuudesta ($r_{xy} = 0,184$) olivat vahvimmin yhteydessä tiedon etsimiseen Internetistä. Vain toisen tehtäväkokonaisuuden pistemäärän ja tiedon etsimisen Internetistä välinen yhteys oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ($p < 0,001$).

TAULUKKO 4. Ensimmäisen ja toisen tehtäväkokonaisuuden yhteys opiskelijoiden näkemyksiin historian oppitunneilla käytetyistä historiallisen ajattelun ja lähteiden käyttöön ja tulkintaan liittyvistä työtavoista

<i>Työtavaväittäjä</i>	<i>Tehtäväkokonaisuus I Arvioi tekstidokumenttien pohjalta, kuka tai ketkä kantoivat päävastuun sodan syttymisestä. Perustele vastauksesi.</i>	<i>Tehtäväkokonaisuus II Mikä tekstidokumenteista on mielestäsi kaikkein luottavin? Perustele näkemyksesi.</i>
Oppikirja on tärkeä lähde	$r_{xy} = 0,0014$	$r_{xy} = 0$
Etsitään tietoa netistä	$r_{xy} = 0,126$	$r_{xy} = 0,184^*$
Tutkitaan erilaisia dokumentteja	$r_{xy} = 0,072$	$r_{xy} = 0,169$
Käytetään sanomalehtiä	$r_{xy} = 0,026$	$r_{xy} = 0,05$
Eläydytään entisajan ihmisen asemaan	$r_{xy} = 0,078$	$r_{xy} = 0,023$
Pohditaan erilaisia näkökulmia	$r_{xy} = 0,104$	$r_{xy} = 0,099$
Perustellaan mielipiteitä ja näkökantoja	$r_{xy} = -0,133$	$r_{xy} = -0,049$
Pohditaan syitä ja seurauksia	$r_{xy} = 0,011$	$r_{xy} = 0,065$

Korrelaation yhteydessä oleva merkintä * tarkoittaa, että se on tilastollisesti erittäin merkitsevä ($p < 0,001$).

Pohdinta

Vaikka tutkimuksemme aineisto on suppea eivätkä tuloksemme ole yleistettävissä kaikkiin lukiolaisiin, tässä artikkelissa raportoimamme tulokset ovat linjassa aiempien lukiolaisten tekstitaitoja koskevien tutkimustemme kanssa (van den Berg & Ouakrim-Soivio 2019; Ouakrim-Soivio & van den Berg 2018). Tämän tutkimuksen keskeisempiä tuloksia on, että lukio taustamuuttujana selitti opiskelijoiden saamia piste-eroja historiallisen ajattelun taidoissa ensimmäisessä tehtäväkokonaisuudessa kolme prosenttia ja toisessa tehtäväkokonaisuudessa noin prosentin (ks. myös van den Berg & Ouakrim-Soivio 2019; Ouakrim-Soivio

& van den Berg 2018). Erot ilmenivät niin lähteiden lukutaidossa kuin opiskelijoiden kyvyssä erottaa ensikäden ja toisen käden lähteitä toisistaan (ks. Kouki & Virta 2015); Rantala & van den Berg 2013; Routarinne 2014).

Opiskelijoiden laadullisista vastauksista nousi esiin kiinnostavia tuloksia heidän historiallisesta ajattelustaan: Ensikäden lähteiden lukeminen ja tulkittaminen näytti tuottavan lukiolaisille vaikeuksia, vaikka sitä pidetään tutkimuskirjallisuudessa keskeisenä historiallisen ajattelun taitona. Ensikäden lähteisiin liittyvä tulkintojen tekeminen vaikeus ilmeni erityisesti toisessa tehtävässä, jossa lukiolaiset joutuivat perustelemaan näkemyksiään kolmen eri ensikäden lähteenä käytetyn do-

kumentin luotettavuudesta. Osa lukiolaisista piti ensikäden lähteeksi luokiteltavaa senaatin julistusta suorana faktatietona. Seixas ym. (2015) mukaan tällä tavoin ensikäden lähteitä tulkitsevat oppilaat ovat usein niitä, joilla historiallisen ajattelun taidot ovat vasta kehitymässä.

Historiallinen empatia ja moninäkökulmaisuus edellyttävät historian lähteiden lukuja tulkintataitoja toimijoiden erilaisten vaikuttimien ymmärtämiseksi (Seixas ym. 2015). Saamamme tulos – lähes puolella lukiolaisten perusteluista ilmeni jossain määrin ymmärrystä sodan eri osapuolten lähtökohdista tai suomalaista yhteiskuntaa jo ennen sodan syttymistä jakaneista tekijöistä – onkin näin ollen ristiriitainen, sillä samoilla oppilailla oli vaikeuksia ymmärtää ja tulkita ensikäden lähteitä. Vain noin 13 prosenttia vastaajista perusteli käsitystään Helsingin Sanomien luotettavuudesta viittauksella lehden luotettavuuteen nykypäivänä sen sijaan, että he olisivat käyttäneet perusteluna ensikäden lähteenä käytettyä dokumentista muodostamaansa käsitystä.

Historialliseen ajatteluun kuuluu olennaisesti myös taito arvioida lähteitä niiden syntyajankohdan kontekstista käsin sekä taidot arvioida syy-seuraussuhteita, muutosta ja jatkuvuutta sekä historiallista merkittävyyttä (Rantala & Ouakrim-Soivio 2020). Kouki ja Virta (2015) toivat tutkimuksessaan esiin, että lukiolaiset eivät ole lähtökohtaisesti lähdekriittisiä eivätkä ryhdy arvioimaan aineiston luotettavuutta, jos tehtävänanto ei siihen erikseen kehota. Tämän tutkimuksen tehtävänannossa vastaajia pyrittiin selkeästi ohjaamaan siihen, että vastausten perustelujen tulisi pohjautua annettuihin dokumentteihin.

Tutkimukseen osallistuvat eivät välttämättä tartu niin ikään lähteiden käsittelyyn, jos lähteissä käsitelty aihe on uusi (Kouki & Virta 2015; ks. myös Wineburg 1991). On toki mahdollista, että Suomen sisällissodan teema oli lukiolaisille vieras. Toisaalta sitä oli käsitelty vajaa vuosi aiemmin näyttävästi eri medioissa eikä siis vain historian oppitunneilla. Tämän tutkimuksen tulokset tukevat Routarin-

teen (2014) havaintoja siitä, että lukiolaisilla on työkaluja tiedon pätevyuden arvioimiseksi, mutta niitä osataan käyttää varsin sattumanvaraisesti. Samat oppilaat, jotka eivät osanneet tulkita ensikäden lähdetä sodan osapuolista tai senaatin julistuksesta, pystyivät kuitenkin perusteluissaan tuomaan esiin historian tulkinnallisuutta, moninäkökulmaisuutta ja historiallista empatiaa. Tämä osoitti heillä olevan historiallisen ajattelun taitoja.

Aiemmissa tutkimuksissa on osoitettu oppilaiden edistyvän historiallisen ajattelun taidoissa, jos niitä harjoitellaan riittävästi. Historiallista ajattelua voi harjoitella esimerkiksi esittämällä kysymyksiä menneisyydestä. (ks. esim. Duquette 2015; Seixas ym. 2015; Wineburg 2001.) Lukioiden väliset erot opiskelijoiden historiallisen ajattelun taidoissa ovat ymmärrettäviä, sillä tämä oli nähtävissä jo kolmen lukion historian oppitunneilla käytettyjen työtapojen keskinäisessä vertailussa: Joissain lukioissa näitä taitoja harjoitellaan, joissain taas ei. Lukioiden välisiä eroja selittää osittain myös se, missä määrin eri lukiossa käytettiin oppikirjaa ja toisaalta se, kuinka paljon oppilaat olivat tottuneet tutkimaan erilaisia ensikäden lähteitä. Vaikka oppikirjat ovat monella tapaa erinomaisia oppimisen tukemisessa, niiden tekstit eivät välttämättä houkuttele pohtimaan historiallisten toimijoiden tarkoitusperiä tai tutkimaan kirjoihin poimitujen dokumenttien alkuperää (Manninen & Vesterinen 2017).

Olemme jo aiemmissa tutkimuksissamme pohtineet sitä, miksi lähteiden käyttöön liittyvien työtapojen yhteys avoimien tehtävien pisteisiin on osoittautunut tilastollisesti hyvin heikoksi tai jopa negatiiviseksi (van den Berg & Ouakrim-Soivio 2019; Ouakrim-Soivio & van den Berg 2018). Myös tämän artikkelin aineistona käytetyn avoimen tehtävän keskimääräisten pisteiden ja opiskelijoiden raporttoimien historian tuntien työtapojen välinen yhteys jäi heikoksi. Olemme pohtineet sitä, voiko kyse olla myös siitä, että näissä tutkimuksissa käytetyn kaltaisilla lähdepohjaisilla tehtävillä on ylipäättään hankala mitata luo-

tettavasti historian tekstitaitoja tai historiallista ajattelua. Kuitenkin esimerkiksi Seixas ym. (2015) ja Duquette (2015) esittävät historiallisen ajattelun arvioimiseksi juuri käyttämiemme kaltaisia tehtävätyyppejä. Vaikka kahden tehtäväkokonaisuutemme väliset Cronbahin alfa-arvot osoittautuivat myös tässä tutkimuksessa riittävän korkeiksi mittarin tai mittareitten luotettavuuden toteamiseksi, saatuja tuloksia voi haastaa esimerkiksi vastaajaryhmän pieni koko (n= 114).

Yksi tuloksiamme selittävä tekijä voi liittyä myös lähdepohjaisen opiskelun käytännön toteutukseen lukion historian oppitunneilla. Jos lähteet toimivat vain opettajan esityksen täydentäjinä eikä oppilaiden anneta rauhassa tehdä niistä omia tulkintojaan, lopputulos ei välttämättä ole kovin hyvä. On myös mahdollista, että tutkimustuloksiamme selittää osaltaan lukiolaisten puutteellinen vastaustekniikka. Lähteiden käyttöön liittyvät työtavat edellyttävät tietynlaista tapaa kirjoittaa esseevastauksia. Tällöin olennaista on pohtia, missä määrin lukiolaisia ohjataan historian oppitunneilla vastaamaan siten, että vastauksissa eritellään lähteitä ja perustellaan valittuja kantoja lähteisiin viitaten.

Vaikuttaa joka tapauksessa ilmeiseltä, että historiallisen ajattelun taitojen opettelu lukiossa vaatii systemaattista, säännöllistä ja johdonmukaista harjoittelua, joka perustuu laadukkaaseen opetusmateriaaliin. Toisaalta tämäkin tutkimus osoitti, että ilman riittävää sisältötietoa historiallisesta aikakaudesta ja sen tapahtumista, johtopäätökset ensikäden lähdedokumenteista voivat jäädä hapuileviksi. Siksi historiaan liittyvän sisältötiedon ja historiallisen ajattelun taitojen opiskelua ei tulisi kaan nähdä toistensa vastapareina vaan toisiaan tukevinä ja täydentävinä historiallisen ajattelun osa-alueina.

Lähteet

Barton, K. C. & Levstik, L. 2005. *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools*, 3. painos. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- van den Berg, M. & Ouakrim-Soivio, N. 2019. Suomalaisen ja ruotsalaisten lukiolaisten historian tekstitaidot vertailussa. Teoksessa M. Rautiainen, & M. Tarnanen (toim.) *Tutkimuksesta luokkahuoneisiin. Ainedidaktisia tutkimuksia 15*. Jyväskylä: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura, 201–223.
- van den Berg, M. 2007. Yksi historia monimutkaistuvassa maailmassa: Historian olemus ja historian suuret kertomukset luokanopettajaopiskelijoiden historiatietoisuudessa. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Cohen, J. 1988. *Statistical power analysis for the behavioural sciences*, 2. painos. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Duquette, C. 2015. Relating historical consciousness to historical thinking through assessment. Teoksessa K. Ercikan & P. Seixas (toim.) *New directions in assessing historical thinking*. New York: Routledge, 51–63.
- Holstein, J. & Gubrium, J. 2012. Introduction: Establishing a balance. Teoksessa J. A. Holstein & J. F. Gubrium (toim.) *Varieties of narrative analysis*. Los Angeles: Sage, 1–11.
- Kouki, E. & Virta, A. 2015. Lukiolaiset lähteillä – äidinkielen ja historian tekstitaitojen kriittistä arviointia. Teoksessa M. Kauppinen, M. Rautiainen & M. Tarnanen (toim.) *Rajaton tulevaisuus. Kohti kokonaisvaltaista oppimista. Ainedidaktisia tutkimuksia 8*. Jyväskylä: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura, 11–25.
- Manninen, M. & Vesterinen, I. 2017. ”Kylmän sodan aloittajalla oli kireä meininki”: yhdeksäsluokkalaisten historian tekstitaidot tarkasteltavana. Teoksessa M. Kallio, R. Juvonen & A. Kaasinen (toim.) *Jatkuvuus ja muutos opettajankoulutuksessa. Ainedidaktisia tutkimuksia 12*. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura, 11–25.
- Minä olin siellä. Elämää sodan aikana. 2018. Helsinki: Suomen Kirjallisuuden Seura ja Literatursällskapet i Finland. <https://www.1918.finlit.fi/>. (Luettu 5.7.2020.)
- Opetushallitus 2015. *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2019. *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Ouakrim-Soivio, N. 2016. Historian opetuksen tavoitteet ja sisällöt muuttuvat – entä niiden arviointi? *Historiallinen Aikakauskirja*, 114 (3), 293–305.
- Ouakrim-Soivio, N. & van den Berg, M. 2018. Lukiolaiset historian lähteiden tulkitsijoina. *Kasvatus & Aika* 12 (3), 33–48.
- Ouakrim-Soivio, N. & Kuusela, J. 2012. Historian ja yhteiskuntaopin oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2011. *Koulutuksen seurantaraportit 2012:3*. Helsinki: Opetushallitus.
- Rantala, J. & van den Berg, M. 2013. Lukiolaisten historian tekstitaidot arvioitavana. *Kasvatus* 44 (4), 394–407.
- Rantala, J. & Ahonen, S. 2015. *Ajan merkit: Historian käyttö ja opetus*. Helsinki: Gaudeamus.

- Rantala J. & Ouakrim-Soivio N. 2020. Why does changing the orientation of history teaching take so long? A case study from Finland. Teoksessa C. Berg & T. Christou (toim.) *The Palgrave handbook of history and social studies education*. Cham: Palgrave Macmillan, 471–494. https://doi.org/10.1007/978-3-030-37210-1_18.
- Reisman, A. 2012. Reading like a historian. A document-based history curriculum intervention in urban high schools. *Cognition and Instruction* 30 (1), 86–112.
- Routarinne, S. 2014. Tiedon valintaa ja arvioinnin taitoja. Raportti ylioppilastutkinnon toisen äidinkielen kokeen kehittämiskokeilusta yhdeksässä suomenkielisessä lukiossa 2012–2013. Helsinki: Ylioppilastutkintolautakunta. http://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/Raportit_tutkimukset/tiedon_valintaa_ja_arvioinnin_taitoja_2014.pdf. (Luettu 21.12.2021.)
- Seixas, P. & Morton, T. 2013. *The big six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Education.
- Seixas, P. Gibson, L. & Ercikan, K. 2015. A design process for assessing historical thinking. The case of one-hour test. Teoksessa K. Ercikan & P. Seixas (toim.) *New directions in assessing historical thinking*. New York: Routledge, 124–138.
- Sulkunen, S., Luukka, M.-R., Saario, J. & Veistämö, T. 2019. Monilukutaito lukion historian opetuksessa. *Aine-didaktiikka* 3 (2), 2–23. <https://doi.org/10.23988/ad.76111>.
- Sulkunen, S. & Saario, J. 2019. Tiedonmuodostus ja tekstityö: Tapaustutkimus lukion historian opetuksen tekstikäytänteistä. *Kasvatus* 50 (2), 149–163.
- Timmins, G., Vernon, K. & Kinealy, C. 2005. *Teaching and learning history*. London: Sage.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- VanSledright, B. 2010. What does it mean to think historically... and how do you teach it? Teoksessa W. C. Parker (toim.) *Social studies today. Research and practice*. New York: Routledge, 113–120.
- VanSledright, B. & Afflerbach, P. 2005. Assessing the status of historical sources: An exploratory study of eight US elementary students reading documents. Teoksessa R. Ashby, P. Gordon & P. Lee (toim.) *International review of history education*, Vol. 4. New York: Routledge Falmer, 1–19.
- Veijola, A. 2018. Historiatietoisuus, historiallinen ajattelu ja historian tekstitaidot: Uuden opetussuunnitelman moninaiset lähtökohdat. *Kasvatus & Aika* 10 (2), 6–18.
- Virta, A. 2007. Historical literacy: Thinking, reading and understanding history. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning* 14 (4), 11–27.
- Wineburg, S. 1991. On the reading of historical texts: Notes on the breach between school and academy. *American Educational Research Journal* 28 (3), 495–519.
- Wineburg, S. 2001. *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past (critical perspectives on the past)*. Philadelphia, PA: Temple University Press.

Saapunut toimitukseen 8.9.2020

Hyväksytty julkaisuun 14.6.2021

Tämä tutkimus on syntynyt osana Suomen Akatemian hanketta 294491.