

Lukiolaiset historian lähteiden tulkitsijoina

Najat Ouakrim-Soivio & Marko van den Berg

Artikkeli perustuu vuonna 2017 useista lukioista kerättyyn, historian opiskeluun ja lähdekriittisten taitojen soveltamiseen liittyvään, aineistoon. Käytetyssä tutkimuslomakkeessa lukiolaisilta tiedusteltiin erilaisia, pääasiassa historian opiskeluun liittyviä, taustatietoja. Opiskelijoilta kysyttiin niin ikään, millaisia työtapoja historian tunneilla käytetään. Myös lukiolaisia opettavat opettajat vastasivat tunneilla käytettyjä työtapoja koskeviin kysymyksiin. Opiskelijoille annettiin tuottamistehtävä, jossa heidän piti annettujen lähteiden pohjalta esittää perusteltu arvio siitä, miksi Elvis Presley halusi tavata USA:n presidentti Nixonin vuonna 1970. Artikkelin tutkimuskysymykset liittyvät opiskelijoilta kysytyjen taustatietojen ja historian tunneilla käytettyjen työtapojen sekä pisteytetyn avovastauksen välisten yhteyksien analysointiin. Lisäksi tutkimuksessa verrattiin opiskelijoiden ja heidän opettajiensa arvioita historian tunneilla käytetyistä työtavoista. Tutkimus osoitti, että eri lukio-ryhmien suoriutumisessa tuottamistehtävästä oli merkittäviä eroja. Tuottamistehtävän tuloksissa oli tilastollisesti melkein merkitseviä tai merkitseviä eroja opiskelijoiden sukupuolen ja kotikielen mukaan. Tutkimuksessa havaittiin myös, että lukiolaiset ja heidän opettajansa arvioivat historian tunneilla käytettyjä työtapoja eri tavoin.

Johdanto

Suomalaisten lukiolaisten osaamisen tasosta eri tiedonaloilla on niukasti ajantasaista tutkimustietoa.¹ Ylioppilaskoe antaa luonnollisesti kuvan opiskelijoiden tiedoista ja taidoista, mutta spesifiä, oppiainekohtaista tutkittua tietoa on toistaiseksi vähän. Tämä koskee myös historiaan liittyvää osaamista, jota käsillä oleva artikkeli tarkastelee. Suomessa tutkimuksellinen huomio on viime vuosina kiinnittynyt pääasiassa peruskoululaisten osaamistasoon (ks. esim. Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012; Rantala 2012). Laajat kansainväliset vertailevat tutkimukset kuten PISA ja ICCS mittaavat peruskoululaisten osaamista, sillä niissä tutkimusjoukon muodostavat 14–15-vuotiaat nuoret. Suomessa tämä tarkoittaa käytännössä peruskoulun päättövaihetta, mutta monissa muissa ko. vertailuissa mukana olevissa maissa nuoret ovat siirtyneet tuossa ikävaiheessa jo toisen asteen koulutukseen. Kansainvälisten arviointien perusteella tiedetään esimerkiksi, että peruskoulunsa päättämässä olevien suomalaisnuorten lukemiseen liittyvät taidot ovat edelleen maailman huippuluokkaa. Tuloksissa on kuitenkin myös huolestuttavia piirteitä. Lukutaito näyttää olevan eriytyvässä varsinkin

¹ Artikkelin julkaistaan osana Suomen Akatemian rahoittamaa tutkimushanketta kohti tiedonalakohtaista ajattelua lukiossa: historian tekstitaitojen hallinta, oppiminen ja arviointi (projektinumero 294491).

voimakkaasti, vaikka suomalaisnuoret menestyvät keskimäärin varsin hyvin. Suomessa on kasvava joukko, erityisesti poikia, joiden lukutaidot ovat heikolla tasolla. (Pöysä ym. 2018; Vetterranta ym. 2016.) Myös nuorten yhteiskunnallista osaamista, osallisuutta ja asenteita mittaavan kansainvälisen ICCS-tutkimuksen mukaan nuorten yhteiskunnallinen osaaminen edusti vielä vuonna 2009 kansainvälistä kärkeä. Seitsemän vuotta myöhemmin Suomi ei kuitenkaan ollut enää ykköstilalla. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ja tuntija-ko olivat mittauskertojen välillä pysyneet samoina, eli ne tuskin selittävät nuorten osaamis-tason laskua. (Suoninen ym. 2009; Mehtäläinen ym. 2017.) Sen sijaan suomalaisnuorten myönteinen asennoituminen demokraattisen kansalaisyhteiskunnan keskeisiin toimintaperi-aatteisiin ja ihanteisiin sekä luottamus yhteiskunnallisiin instituutioihin ja toimijoihin vahvistuivat vuodesta 2009 vuoteen 2016 tultaessa. Myös nuorten osallistumisaktiivisuus oli kasvanut seitsemän vuoden aikana. (Mehtäläinen ym. 2017, 91.) PISA- ja ICCS-tulosten tulkinnassa on kuitenkin syytä muistaa, että ne eivät kerro suoraan suomalaisten opetus-suunnitelmien perusteissa mainittujen ainekohtaisten taitotavoitteiden toteutumisesta. Pikemminkin ne kuvaavat laaja-alaisia geneerisiä taitoja ja niiden soveltamista.

Lukiolaisten osaamista koskevalle tutkimustiedolle on monesta syystä ajankohtaista tarvetta. Lukion uuden opetussuunnitelman perusteiden (2015) mukaan laaditut paikalliset opetussuunnitelmat otettiin kouluissa käyttöön vasta äskettäin. Vaikka opetussuunnitelma-reformien omaksuminen koulutasolla on tutkitusti hidas ja monimutkainen prosessi (ks. esim. Salminen 2012), lukiokoulutukseen ollaan jälleen tekemässä suuria muutoksia. Uusi lukio -kehittämishankkeen myötä lukion valinnaisuutta ja oppiainerajat ylittäviä opintoja aiotaan lisätä. Myös ylioppilaskokeen roolia aiotaan kasvattaa yliopistojen ja korkeakoulu-jen opiskelijavalinnoissa. Suuret lukiokoulutusta muuttavat uudistukset kaipaisivat kuiten-kin tuekseen nykyistä kattavampaa tutkimustietoa lukiolaisten osaamistasosta varsinkin, kun lukion uudistamistarvetta perustellaan koulutuksen laadun ja oppimistulosten paranta-misella. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017.)

Historian taidot uudistetussa lukion opetussuunnitelmaperusteissa

Lukion uudessa opetussuunnitelmassa (2015) on pyritty pysymään mukana tiedon luonteen nopeassa muutoksessa. Muutos liittyy paitsi tietoverkkojen kautta saatavan informaation määrän kasvuun, myös informaation laatuun. Erityisesti sosiaalisesta mediasta on tullut entistä olennaisempi osa nuorten arkea. (ks. esim. Tilastokeskus 2016.) Samalla mahdolli-suudet yksipuolisen tai suorastaan valheellisen informaation levittämiseen ovat kasvaneet, sillä sosiaalisen median kautta leviävän tiedon tuottajien kirjo on valtava. Tämä korostaa entisestään opiskelijoiden kykyä arvioida erityyppistä informaatiota monipuolisesti ja kriit-tisesti.

Opetussuunnitelman yleisessä osassa kiinnitetään huomiota muun muassa monilukutai-toon ja erilaisten ilmiöiden laaja-alaiseen tarkasteluun. Monilukutaito määritellään lukion opetussuunnitelman perusteissa hyvin laajasti siten, että käsite sulkee sisäänsä multimodaal-iset viestit, kuten kuvat ja auditiiviset viestit (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015, 38). Monilukutaito pitää siis sisällään tekstien lisäksi erilaisen visuaalisen kerronnan muo-tojen tulkitsemisen. (Ks. esim. Kupiainen ym. 2015; Ahvenisto ym. 2013). Monilukutaito ja ilmiöiden laaja-alainen tarkastelu nousevat esille erityisesti lukion aihekokonaisuuksissa. Ne ovat oppiainerajat ylittäviä teemoja, joiden taustalla on yhteiskunnallisesti merkittäviä kasvatus- ja koulutushaasteita. Kenties kaikkein selkeimmin monilukutaidon ja kriittisen ajattelun valmiuksien kehittämisen tarve nousee esille monilukutaito ja mediat aihekoko-

naisuudessa, jonka tavoitteeksi on asetettu muun muassa monimuotoisten tekstien tulkitseminen, tuottaminen ja arvottaminen (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015, 35, 38).

Uudenlainen käsitys tiedon olemuksesta on lukion uudistetuissa opetussuunnitelmaperusteissa heijastunut myös yksittäisiin oppiaineisiin. Historiassa korostuu vielä edellistä opetussuunnitelmaakin painokkaammin historiallisen ajattelun taitojen merkitys. Suomalaisen lukion opetussuunnitelman perusteissa ne nousivat esiin jo 1980-luvulla, mutta varsinaisesti taitotavoitteet konkretisoituivat vuoden 1994 opetussuunnitelmassa. Muutoksen taustalla oli kansainvälinen kehitys, joka johti siihen, että historianopetuksen tehtävää ryhdyttiin monissa länsimaissa arvioimaan uudelleen. Britanniassa alkoi jo 1970-luvulla projekti, joka tunnetaan nimellä *School Council History Project*. Sen myötä sikäläisessä historianopetuksessa siirryttiin vähitellen historiallisen ajattelun taitojen painottamiseen. Myös Yhdysvallat kuuluu historiallisen ajattelun opettamisen edelläkävijöihin. Siellä syntyi jo ennen Britanniassa tapahtunutta muutosta voimakas historiallisen ajattelun taitoja korostava traditio. (ks. esim. Reisman. 2012; Timmins ym. 2005.) Yhteistä muutokselle oli, että suuren kansallisen kertomuksen ja faktatiedon opettamisen sijaan keskiöön nousivat erilaiset kriittisen ajattelun taidot. Käytännössä tämä tarkoitti, että historianopetuksen keskeiseksi tehtäväksi alettiin nähdä opiskelijoiden perehdyttäminen arvioimaan historiallisen tiedon luonnetta ja luotettavuutta pelkkien faktatietojen opettelun sijaan. (ks. esim. Rantala & Ahonen 2015, 60–65; Ouakrim-Soivio 2016, 296–297).

Juuri käyttöön otettu lukion historian opetussuunnitelma voidaan nähdä jatkumona 1990-luvulla alkaneelle, taitopainotteista lähestymistapaa korostaneelle, suuntaukselle. Lukion uudessa opetussuunnitelmassa (2015) korostetaan historian tiedonalan luonnetta opetuksen lähtökohdana. Historiallisen tiedon rakentumiseen ja tiedon luotettavuuden kriittiseen arviointiin on myös kiinnitetty huomiota. Lukion historian opetussuunnitelmien tavoitteissa ei mainita perusopetuksen opetussuunnitelman tapaan (2014) suoraan historian tekstitaitoja, mutta käsitteen voi ajatella sisältyvän myös lukion opetussuunnitelmaan. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa historian tekstitaidot määritellään taidoksi lukea erilaisia menneisyyden toimijoiden tuottamia lähteitä ja tehdä niistä perusteltuja tulkintoja. Lukion opetussuunnitelman tavoitteissa puolestaan puhutaan kyvystä rakentaa menneisyyttä koskevaa tietoa tarkoituksenmukaisia lähteitä käyttäen sekä kyvystä arvioida tietoa kriittisesti, sen monitulkintaisuuden ja suhteellisuuden ymmärtäen (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015, 170).

Kansainvälisestä tutkimuskirjallisuudesta historian tekstitaidoille (*historical literacy*) ei ole löydettävissä täysin yksiselitteistä määritelmää. Lähes kaikki tutkijat nostavat kuitenkin keskiöön menneisyyden toimijoiden tuottaman lähdeaineiston ja sen tulkitsemisessa tarvittavat taidot. (ks. esim. Lee 2011; Barton & Levstik, 2009; Wineburg 1991.) Suomalaistutkijoista muun muassa Arja Virta on osallistunut historian testitaitojen luonteesta käytyyn keskusteluun. Hänen mukaansa käsite on moniulotteinen. Se voidaan määritellä erilaisten lähteiden todistusvoiman kriittiseksi arvioinniksi ja niiden keskinäiseksi vertailuksi. Toisaalta historiallisten toimijoiden intentioiden arviointi edellyttää monien tutkijoiden mukaan myös historiallista empatiaa, kykyä asettua tarkasteltavan aikakauden ihmisen asemaan. (Virta 2007, 13–16; ks. myös Veijola 2016.) Lukion historian opetussuunnitelman tavoitteissa viitataan myös historialliseen empatiaan ainakin epäsuorasti, sillä erääksi tavoitteeksi asetetaan ihmisten toiminnan monipuolinen ymmärtäminen kunkin ajan omista lähtökohdista (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015, 170). Myös kurssikohtaisiin tavoitteisiin on sisällytetty historiallisen ajattelu taitoja. Esimerkiksi historian pakollisiin opintoihin kuuluvan Ihminen ympäristön ja yhteiskuntien muutoksessa- kurssin tavoitteissa nostetaan esille taito tuottaa historiallista tietoa, jonka pohjana on monipuolinen, kriittisesti arvioitu

lähdeaineisto. Niin ikään pakollisen Kansainväliset suhteet- kurssin tavoitteisiin kuuluu puolestaan kyky hyödyntää monipuolisia tietolähteitä ja tunnistaa eri aikoina tiedonvälityksessä käytettyä propagandaa. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015, 171–172.)

Vaikka erilaiset historiallisen ajattelun taidot nousevat painokkaasti esille opetussuunnitelman perusteissa, on epäselvää, miten kunnianhimoiset tavoitteet realisoituvat käytännön opetustyössä ja arvioinnissa. Peruskoulun osalta tiedetään, että esimerkiksi työmenetelmät ovat säilyneet varsin perinteisinä opetussuunnitelmien muuttumisesta huolimatta (ks. Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012). Myös historian päättöarvioinnissa havaittiin ainakin nykyisiä edeltäneiden opetussuunnitelman perusteiden voimassa ollessa vakavia ongelmia. Voimassa olleet kriteerit eivät näyttäneet ohjaavan riittävässä määrin päättöarviointia. (Ouakrim-Soivio 2013; Ouakrim-Soivio 2016, 304.) Peruskoulun historianopetusta ja arviointia koskevat tutkimustulokset eivät luonnollisestikaan anna suoraa tietoa lukio-opetuksen menetelmistä tai arvioinnista. Niiden voi kuitenkin ajatella viestittävän omalta osaltaan siitä, että taitopainotteisten opetussuunnitelmien soveltaminen käytäntöön on osoittautunut ainakin peruskoulussa haasteelliseksi.

Haasteena historian taitojen arviointi

Peruskoulun opetussuunnitelmiin verrattuna uusien lukion historian opetussuunnitelmien arviointiosuus on varsin niukka. Tiedonalalle ominaisten tietojen ja taitojen hallinta nostetaan kyllä arvioinnin perustaksi. Samoin arviointiosuudessa puhutaan siitä, että kurseja tulee arvioida muun muassa sen pohjalta, kuinka hyvin opiskelijat pystyvät arvioimaan kriittisesti erilaisia historian tulkintoja ja sen käyttöä. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015, 171.) Lukion opetussuunnitelmissa ei kuitenkaan ole määritelty hyvän osaamisen kriteereitä puhumattakaan tarkemmista arvosanakriteereistä. Tämä antaa aiheen kysyä, kuinka systemaattisesti historian taitoja käytännön lukiokoulutuksessa arvioidaan ja millaisen materiaalin varaan arviointi perustuu.

Historian taitojen arviointiin liittyvät haasteet kytkeytyvät historian tiedonluonteeseen, jossa historian osaaminen on yhdistelmä sisältötiedon (faktojen ja käsitteiden) ja proseduurialisen eli menetelmätiedon yhdistelmä. Voidakseen hallita historian taitoja, opiskelijan tulee siis osata myös tietoja. Lisäksi historian tiedonluonteelle on tyypillistä osaamisen kumulatiivisuus, sillä historiallisen ajattelun taitoja opitaan vähitellen. Historian taitojen arvioimiseksi on kehitetty erilaisia malleja, joiden avulla opettajilla on mahdollisuus esimerkiksi luokitella oppilaiden eritasoista osaamista historiallisten lähteiden tulkittamisessa. (Ouakrim-Soivio & Rantala 2017, 45–46.)

Niissä harvoissa tutkimuksissa, joissa on tarkasteltu lukiolaisten kykyä tulkita erilaisia historiallisia lähteitä, ei ole saatu kovin rohkaisevia tuloksia. Vuonna 2013 julkaistussa tutkimuksessa selvitettiin lukiolaisten kykyä arvioida erääseen 1800-luvulla tapahtuneeseen henkirikokseen liittyviä ensimmäisen ja toisen käden lähteitä sekä tapahtumassa mukana olleiden intentioita. Tutkijat totesivat, että lukiolaisilla oli taipumus tulkita lähteitä varsin yksioikoisesti eivätkä he juurikaan kyenneet analysoimaan syvällisesti toimijoiden motiiveja. (Rantala & van den Berg 2013.) Samansuuntaisia tuloksia saatiin myös tutkimuksessa, jossa arviointiin lukiolaisten taitoja tulkita kansalaissotaa edeltävissä tapahtumissa mukana olleiden tavallisten suomalaisten intentioita. Tutkijoiden mukaan vaikutti siltä, että suomalaisessa kouluopetuksessa keskitytään edelleen erityyppisten metanarratiivien opettamiseen, mikä heijastuu lukiolaisten heikkona suoriutumisenä historiallisen ajattelun taitoja vaativissa tehtävissä. (Rantala ym. 2016.)

Edellä kuvattujen tutkimusten kohderyhmät ovat olleet melko suppeita. Onkin ilmeistä, että lukiolaisten historian taidoista tarvitaan vielä huomattavasti lisää tutkimusta ennen laajempialaisia johtopäätöksiä. Ilmeistä on, että historian taitopainotteisuuden tiellä on monenlaisia haasteita. Historiallisen ajattelun taitojen opettaminen on aikaa vievää ja vaatii tuekseen sitä varten suunniteltuja tehtäviä. Tämä saattaakin olla eräs rakenteellinen kompastuskivi. Lukio-opetukseen soveltuvaan historian taitojen opiskelua tukevaa materiaalia on tarjolla varsin niukasti. Myöskään opettajien täydennyskoulutus ei ole ihanteellisella tasolla. Historian opettajille suunnatuissa täydennyskoulutuksissa ei toistaiseksi ole tarjolla koordinoitua, taitojen opettamiseen ja arvioimiseen liittyvää koulutusta.

Historian taitojen lisäksi Sara Routarinne tutki lukiolaisten äidinkielen tekstitaitoja. Routarinteen tutkimustulokset (2014, 100) osoittivat, että lukiolaisilla oli työkaluja tiedon pätevyyden arvioimiseksi, mutta niitä osattiin käyttää varsin sattumanvaraisesti. Opiskelijat olivat tottumattomia kielentämään lähdekriittisiä havaintojaan, vaikka arviointikeinojen valikko eri vastauksista poimittuna oli melko kattava. Myös Elina Koukin ja Arja Virran (2015) tutkimustulokset lukiolaisten kriittisestä lukutaidosta olivat saman suuntaisia. Koukin ja Virran mukaan vain harva lukiolainen osasi käsitellä tutkittavia ilmiötä historiallisessa kontekstissa. Myös lähteisiin viittaaminen ja lähteiden arviointi olivat lukiolaisilla puutteellista.

Tutkimuskysymykset

Tässä tutkimusartikkelissa raportoitava aineisto kerättiin useista suomenkielisistä lukiosta keväällä 2017. Tutkimukseen osallistuneilta lukiolaisilta kysyttiin erilaisia taustakysymyksiä, joista suuri osa liittyi suoraan historian opiskelussa käytettyihin työtapoihin. Osallistujat vastasivat myös historiallisiin lähteisiin pohjautuvaan tuottamistehtävään, joka pisteytettiin tehtävän arviointia varten kehitettyjen arvostelukriteerien pohjalta. Tutkimusaineiston luonnetta ja avotehtävän arviointia selvitetään tarkemmin seuraavassa luvussa.

Eri lähteisiin perustuvan tuottamistehtävän pisteet valittiin kuvaamaan lukiolaisten taitoja tulkita historiallisia lähteitä ja laatia vastaus niiden pohjalta. Näkökulmaa voidaan pitää perustellumpana kuin esimerkiksi opiskelijoiden kurssiarvosanojen tarkastelua, koska kursien tavoitteissa ja sisällöissä on huomattavia eroja. Historian pakolliset, syventävät ja soveltavat kurssit poikkeavat olennaisesti toisistaan muun muassa sen suhteen, missä määrin niissä edellytetään lähteiden tulkintataitoja. Lisäksi historian kurssien arvosanat sisältävät paljon muutakin osaamista kuin lähteiden tulkintaa ja tekstin tuottamista. Tutkimushenkilöille laadittu tehtäväkokonaisuus antaa mahdollisuuden vertailla erilaisten taustamuuttujien, kuten lähteiden lukutaitoon liittyvien työskentelytaitojen ja -menetelmien yhteyttä opiskelijoiden tuottamistehtävästä saamaan pistemäärään.

Tässä artikkelissa etsitään vastausta tutkimuskysymykseen, joka liittyyvät lähteiden tulkintaan ja niiden perusteella tuotettuun perusteltuun vastaukseen. Ensimmäinen tutkimuskysymys on: miten lukiolaisten taidot tulkita erilaisia historiallisia lähteitä ja tuottaa niiden pohjalta perusteltu mielipide ovat yhteydessä seuraavien taustamuuttujien suhteen: opiskelijan sukupuoli, kotikieli, viimeisin historian kurssiarvosana, sekä mahdollinen aikomus kirjoittaa historia ylioppilastutkinnossa. Toinen tutkimuskysymys pyrkii etsimään vastausta siihen, miten lukiolaisten tuottamistehtävästä saamat pistemäärät jakautuivat eri koulujen opetusryhmien mukaan. Kolmannen eli viimeisen tutkimuskysymyksen avulla pyritään vastaamaan siihen, missä määrin historian oppitunneilla käytetään lähteiden tulkintaan liittyviä työtapoja (lukiolaisten ja heidän opettajiensa mielestä) ja ovatko kyseiset työtavat yhteydessä opiskelijoiden tuottamistehtävästä saamien pistemäärien kanssa.

Artikkelin lopussa pohditaan lukiolaisten lähteiden lukutaidon ja tekstin tuottamistaidon yhteyttä erilaisiin taustamuuttujiin ja tunneilla käytettyihin työtapoihin. Lisäksi pohditaan myös sitä, voidaanko tässä tutkimusartikkelissa esitetyn kaltaisella yksittäisellä tehtävällä tehdä näkyväksi opiskelijoiden lähteidenlukutaitoa, ja voidaanko kyseisellä tehtäväkokonaisuudella auttaa opettajaa arvioimaan lukio-opiskelijoiden tiedonalalähtöisiä taitoja.

Tutkimusaineisto ja -menetelmät

Tässä osittain raportoitava tutkimusaineisto liittyy Suomen Akatemian rahoittamaan His-Lit-hankeeseen (*Historical literacy*), jossa tutkitaan lukiolaisten tiedonalalähtöisiä tekstitaitoja. Tutkimusaineisto kerättiin keväällä 2017 yhteensä viidestä eri lukiosta, yhdeksän eri historian opettajan opetusryhmästä. Lukiot sijaitsivat eri puolilla Suomea; pääkaupunkiseudulla, Päijät-Hämeessä, Itä-Suomessa, Pirkanmaalla ja Itä-Uudeltamaalta. Maantieteellisen sijaintinsa lisäksi lukiot poikkesivat myös sijaintipaikkakunnan luonteen suhteen. Osa oppilaitoksista sijaitsi kaupungeissa, jotkut taajamissa tai maaseudulla. Lisäksi lukioiden opiskelijamäärissä oli eroja; viidestä lukiosta kolme lukeutui kaupungeissa sijaitseviin suuriin lukioihin, joiden opiskelijamäärä on yli 500. Yksi alle 200 opiskelijan pieni lukio sijaitsi taajamassa ja yksi suuri lukio maaseutumaisessa kunnassa. Tutkimuslupa pyydettiin ensin opetuksen järjestäjältä, jonka jälkeen jokaiselta lukiolaiselta pyydettiin ennen kysymyksiin vastaamista henkilökohtainen tutkimuslupa. Nyt raportoitava tutkimusaineisto muodostui 221 tutkimusluvun antaen lukiolaisen vastauksista taustakyselyyn sekä varsinaiseen historian lähteiden tulkintatehtävään, johon tuli tuottaa perusteltu vastaus.

Vastaajista tyttöjä oli 114 (52 %) ja poikia 107 (48 %). Kotikielenään suomea ilmoitti puhuvansa 205 vastaajaa (93 %) ja ruotsia kolme vastaajaa (1,5 %). Muun kuin suomen tai ruotsin kotikielekseen ilmoitti 12 vastaajaa (5,5 %), joka on lähellä vieraskielisten lukiolaisten valtakunnallista osuutta (4 %) (Tilastokeskus 2013, 33). Vastaajista 89 (40 %) oli ensimmäisen vuoden opiskelijoita, 122 (55 %) toisen vuoden ja 10 (5 %) opiskeli kolmatta vuottaan lukiossa. Tutkimusaineistoa kerättiin myös yhdeksältä historian opettajalta, jotka arvioivat samojen väittämien avulla kuin heidän opiskelijansa historian tunneilla käytettyjä työtapoja ja – menetelmiä. Työtapaväittämät olivat samat kuin ne, jotka esitettiin perusopetuksen päättövaiheen oppilaille ja heitä opettaneille opettajille keväällä 2011 Opetushallituksen historian ja yhteiskuntaopin oppimistulosten arvioinnissa (Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012).

Taustakysymysten lisäksi opiskelijoiden tuli tutustua kuuteen eri dokumenttiin, jotka olivat: lyhennelmä kirjeestä, lyhennelmiä muistioista, valokuva sekä valikoituja kohtia kahdesta muistelmateoksesta. Ne kaikki liittyivät Elvis Presleyn ja presidentti Nixonin tapamiseen Valkoisessa talossa joulukuussa 1970. Opiskelijoiden tuli laatia perusteltu vastaus kysymykseen: *Miksi Elvis halusi tavata presidentti Nixonin? Perustele näkemyksesi käyttämällä hyväksesi tehtävässä olevia lähteitä ja taustatietoa. Pyri ottamaan huomioon myös näkemyksiisi kohdistuvat mahdolliset vasta-argumentit.* Opiskelijoiden oletettiin käyttävän vastauksessaan annettuja lähteitä ja perustelevan vastaustaan kyseisiä dokumentteja hyödyntäen.

Opiskelijoiden tuottamistehtävien pisteytys (N=221) jaettiin neljän korjaajan kesken. He olivat samoja henkilöitä, jotka olivat laatineet aineistokokonaisuuden taustakysymyksiin, tehtäväkokonaisuuksiin ja pisteytysohjeineen. Korjaajista muodostettiin kaksi paria, jotka lukivat myös parinsa arvioimat vastaukset. Yhdenmukaisen arvioinnin varmistamiseksi pisteyttämistä varten oli laadittu erillinen arviointiohje. Tarvittaessa he keskustelivat etukäteen laaditun arviointikriteeristön soveltamisesta ja perustelivat antamiaan pistei-

tä toisilleen. Tehtävän pisteskaala oli nollassa yhdeksään pistettä. Pisteytysohjeissa oli otettu huomioon seuraavat osa-alueet: opiskelija vastaa kysymykseen, opiskelija käyttää vastauksen perusteluissa lähteitä ja taustatietoja loogisesti sekä opiskelija varautuu vasta-argumentteihin. Jokaisesta arvioitavasta osa-alueesta oli mahdollista saada nollassa kolmeen pistettä.

Opiskelijan tuli ensinnäkin vastata varsinaiseen kysymykseen, eli siihen, miksi Elvis halusi tavata Nixonin. Kolmen pisteen saaminen edellytti mahdollisen vastauksen esittämistä perusteluineen nollassa pisteen vastauksen ollessa epärealistinen tai vastauksen puuttuessa kokonaan. Vastauksessa edellytettiin myös lähteiden ja taustatietojen loogista käyttämistä. Tässä osiossa kolme pistettä edellytti, että vastaus perustui loogisesti lähteisiin ja taustatietoihin. Sen sijaan yhden pisteen vastauksessa oli käytetty vain jotain lähdettä ja nollassa pisteen vastauksesta ei oltu viitattu lainkaan lähteisiin tai taustatietoihin tai vastaus puuttui kokonaan. Kolmas arvioinnissa huomioon otettu osa-alue oli vaativin, koska siinä opiskelijan täytyi verrata dokumentteja lähdekriittisesti toisiinsa. Käytännössä tämä edellytti lähteiden keskinäisten ristiriitaisuuksien huomaamista, lähteiden luotettavuuden pohtimista sekä arvioita siitä, miksi joillakin toimijoilla saattoi olla intressi kuvata asiaa väärässä valossa. Kolmen pisteen vastauksessa opiskelijalta edellytettiin, että hän toi esiin lähteissä esiintyvät keskinäiset ristiriitaisuudet ja perusteli, miksi joillain dokumentin toimijalla saattoi olla intressi kuvata asiat väärässä valossa. Kahden pisteen vastauksessa opiskelija toi esille lähteissä esiintyviä ristiriitoja ja perusteli, miksi jokin lähde saattoi olla epäluotettava. Nollassa pisteen vastauksessa opiskelija ei varautunut lainkaan vasta-argumentteihin tai vastaus puuttui kokonaan. Kriteerien täyttäminen ei luonnollisestikaan ollut joko tai -kysymys, vaan niitä arvioitiin esimerkiksi argumentoinnin laadun, selkeyden ja oivaltavuuden perusteella

Opiskelijoilta kerättiin taustakyselyn avulla aineisto, jossa kysyttiin perustietoja, kuten sukupuolta ja kotikieltä. Tämän lisäksi opiskelijoilta kysyttiin heidän arvosanatietojaan perusopetuksen päättövaiheessa, viimeisintä historian kurssiarvosanaa, suoritettujen historian kurssien lukumäärää, valittujen pakollisten, syventävien ja soveltavien historian kurssien määrää, suunnitelmia kirjoittaa historia ylioppilastutkinnoissa sekä historian opiskeluun liittyviä asenteita ja työtapoja.

Historian työtapoja kysyttiin sekä opiskelijoilta että opettajilta 15 väittämällä, johon he vastasivat Likert -asteikkoa käyttäen. Aineistonkeruussa kysymys opiskelijoille oli esitetty seuraavasti: Tässä osiossa kysytään historian työtapoihin liittyviä asioita. Valitse rasti- tai vaihtoehto, joka vastaa parhaiten omaa käsitystäsi asiasta. Ohjeen jälkeen osio alkoi: Historian tunnilla... Tämän jälkeen seurasi yksi 15:sta väittämästä, jota opiskelija arvioi asteikolla 1–5. Asteikossa 1= *täysin eri mieltä*, 2= *jokseenkin eri mieltä*, 3= *kantani on epävarma tai minulla ei ole selvää käsitystä*, 4= *jonkin verran samaa mieltä* ja 5= *täysin samaa mieltä*. Myös opettajat vastasivat taustakyselyyn, jossa heitä pyydyttiin niin ikään arvioimaan historian tunneilla käytettyjä työtapoja. Vastausohje opettajille oli seuraava: Tässä osiossa kysytään historian työtapoihin liittyviä asioita. Arvioi, miten toimit tällä hetkellä opiskelijoitteesi kanssa historian kurssilla. Valitse rasti- tai vaihtoehto, joka vastaa parhaiten omaa käsitystäsi asiasta. Opettajille esitetyt väittämät olivat samassa muodossa ja samoja kuin heidän opiskelijoilleen esitetyt työtapaväittämät.

Väittämät luokiteltiin siten, että niistä pystyttiin muodostamaan seuraavat yhdistetyt muuttujat: opettajajohtoiset työskentelytavat, toiminnalliset työskentelytavat ja lähteiden tulkittamiseen liittyvät työskentelytavat. Tämän artikkelin erityisen kiinnostuksen kohteena oleviin lähteiden tulkintataitoihin yhdistettiin seuraavat väittämät: *Historian tunnilla oppikirja on tärkeä tiedon lähde, etsitään tietoa Internetistä tai muista lähteistä kuin oppikir-*

jasta, tutkitaan erilaisia dokumentteja, hyödynnetään sanomalehtiä ja muita uutismedioita, pohditaan historiallisille tapahtumille erilaisia näkökulmia, perustellaan muille opiskelijoille omia näkökantoja ja mielipiteitä ja pohditaan historiallisten ilmiöiden syitä ja seurauksia.

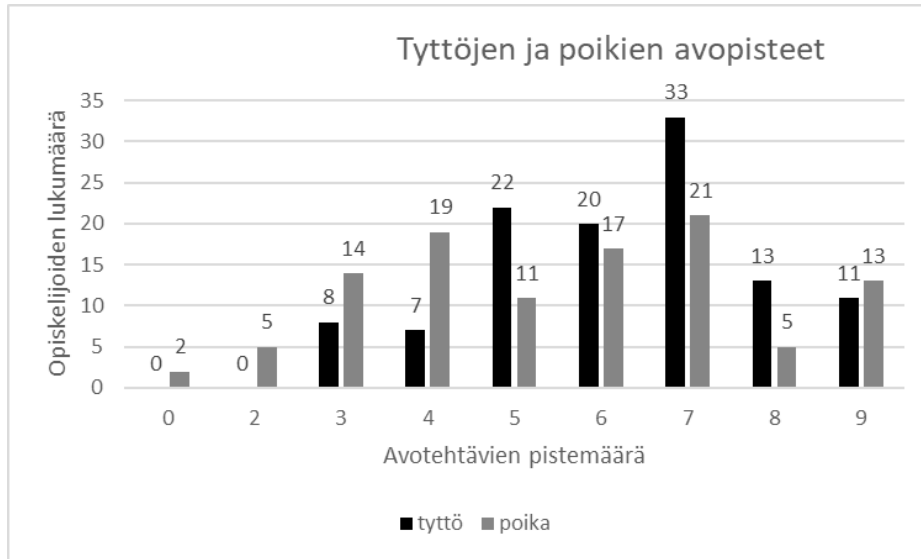
Tutkimusartikkelin aineisto on analysoitu määrällisin menetelmin. Määrällisten tulosten kuvailussa käytettiin frekvenssi- ja prosenttijakaumia sekä keski- ja hajontalukuja. Ryhmien välisiä eroja analysoitiin yksisuuntaisen varianssianalyysin avulla (*one way anova test*). Tilastollisesti merkitsevien erojen yhteydessä raportoidaan myös erojen käytännön merkitsevyyttä varianssianalyysin yhteydessä etan neliön (η^2) avulla (Cohen 1988, 20–23; 281–282).

Tulokset

Tutkimuksessa pyrittiin saamaan tietoa siitä, miten lukiolaiset kykenivät tulkitsemaan annettuja lähteitä ja tuottamaan niiden pohjalta perustellun avovastauksen. Kyseistä avovastausta tarkastellaan sen tuottaman pistemäärän ja taustamuuttujien valossa. Tässä esitettävät tulokset raportoidaan siinä järjestyksessä, kun tutkimuskysymykset on esitetty. Ensimmäinen tutkimuskysymys liittyi lukiolaisten kykyyn tulkita erilaisia historiallisia lähteitä ja tuottaa niiden avulla perustellun mielipiteen sisältävä vastaus. Tätä tutkimuskysymystä tarkastellaan tuottamistehtävästä saatujen pistemäärien ja taustamuuttujien suhteen. Myös toiseen tutkimuskysymykseen, jossa tarkastellaan tuottamistehtävistä saatujen pisteiden eroja suhteessa opetusryhmään, vastataan niin ikään tulososion ensimmäisessä luvussa. Tulososion toisessa luvussa vastataan kolmanteen tutkimuskysymykseen, jossa paneudutaan lähteiden lukemista ja tulkintaa edellyttäviin työtapoihin sekä siihen, miten historian opettajat ja heidän opiskelijansa arvioivat kyseisiä työtapoja käytettävän lukion historian opitunneilla.

Opiskelijoiden saamien pisteiden välillä eroja sukupuolen, kotikielen ja opetusryhmän mukaan

Kuviossa 1 on esitetty tyttöjen ja poikien tuottamistehtävistä saamat pisteet arvosanoittain. Tytöt (N= 114) saivat tuottamistehtävästä keskimäärin 6,3 pistettä, kun poikien (N= 107) keskimääräiset pisteet jäivät 5,5:een. Tyttöjen ja poikien väliset erot tuottamistehtävien pisteissä muodostuivat tilaostollisesti merkitseviksi (F= 9.17, df= 1, 33,2; p< 0,01). Sukupuoli selitti 4% tyttöjen ja poikien piste-eroista. Kuvioista 1 ilmenee, että poikien pisteskaala alkaa nollostapisteestä, kun tyttöjen saama heikoin pistemäärä oli kolme pistettä. Vaikka tytöt saivat keskimääräin poikia parempia pisteitä tuottamistehtävästä, pojat (N= 13) saivat korkeinta pistemäärää eli yhdeksää pistettä tyttöjä (N= 11) enemmän. Kuvioista 1 on myös havaittavissa, että vaikka opiskelijoiden pisteet annettiin siten, että vastauksia luki neljä eri korjaajaa ja korjaajista muodostetut parit sensoroivat toistensa vastaukset, historian arvosanat näyttävät kuvion mukaan ”gaussittuvan”, sillä yleisin pistemäärä oli 7 (N= 54) ja seuraavaksi yleisimmät olivat pistemäärät 6 (N= 37) ja 5 (N= 33) (Ks. Kuusela 2006, 80).



Kuvio 1. Tuottamistehtävien pistemäärät sukupuolen mukaan luokiteltuna.

Historian tuottamistehtävän pisteet jakautuivat opiskelijoiden kotikielen mukaan luokiteltuna niin, että suomenkieliset (N= 205) saivat tuottamistehtävästä keskimäärin 6,0 pistettä, ruotsia kotikielenään puhuvat (N= 3) keskimäärin 7,3 pistettä. Muuta kuin suomea tai ruotsia kotikielenään puhuvien opiskelijoiden (N= 12) pisteet jäivät keskimäärin 4,5 pisteeseen. Kun tuottamistehtävästä saatuja pisteitä tarkasteltiin opiskelijan ilmoittaman kotikielen mukaan, opiskelijoiden välille syntyi tilastollisesti melkein merkitsevät erot ($F= 2,8$, $df= 3$, $10,19$; $p< 0,05$). Opiskelijan kotikieli selitti 4% tuottamistehtävästä saatujen pisteiden eroista em. ryhmien välillä.

Kuviossa 2 on esitetty lukiolaisten tuottamistehtävästä saamat pistemäärät ja pistemäärää vastaava keskimääräinen kurssiarvosana. Lukiolaiset (N=221) saivat keskimäärin 5,9 pistettä. Opiskelijoiden tuottamistehtävästä saamien pisteiden välille syntyi tilastollisesti melkein merkitsevät erot sen mukaan, minkä historian kurssiarvonaan olivat saaneet ($F= 2,29$, $df= 7$, 4 , 14 ; $p< 0,05$). Kurssiarvonaan selitti opiskelijoiden pisteistä 7 %. Tuottamistehtävän alin pistemäärä, oli nolla pistettä ja korkein yhdeksän pistettä. Kuten kuviosta ilmenee, kukaan ei saanut tehtävästä yhtä pistettä. Sen sijaan nolla pistettä sai kaksi opiskelijaa, mutta he eivät ilmoittaneet taustakyselyssä viimeistä historian kurssiarvosanaansa. Siksi kuviossa 2 alin pistemäärä alkaa yhden pisteen kohdalta. Kurssiarvosanoissa tulee ottaa huomioon, että ne saattavat koskea mitä tahansa lukion historian pakollista, syventävää tai soveltavaa kurssia. Kuviosta 2 näkyy, että alimpia pisteitä (kahta ja kolmea pistettä) tuottamistehtävästä saaneiden opiskelijoiden kurssiarvosanojen keskiarvot jäivät lähes puoltitoista kouluarvosanaa matalammaksi kuin seitsemää, kahdeksaa tai yhdeksää pistettä saaneiden opiskelijoiden keskimääräiset kurssiarvosanat. Yleistäen voidaankin todeta, että korkeita pisteitä tuottamistehtävästä saaneet opiskelijat saivat keskimäärin myös hyviä kurssiarvosanoja ja päinvastoin.



Kuvio 2. Y-akselilla on esitetty historian kurssiarvosana ja X-akselilla tuottamistehtävän pistemäärät.

Osana aineiston keruuta opiskelijoilta kysyttiin muun muassa suoritettujen pakollisten kurssien lukumäärää sekä sitä suunnitteleeiko opiskelija vastaavansa ylioppilastutkinnossa historiaan kokeeseen. Vastajat olivat kevääseen 2017 mennessä suorittaneet keskimäärin 2,4 historian kurssia, ja heidän viimeisimmän historian kurssi arvosanojen keskiarvo oli 8,4. Viimeisin kurssiarvosana korreloi tuottamistehtävästä saadun pistemäärän kanssa heikosti ($r_{xy} = 0,23$), mutta korrelaatio tuottamistehtävästä saatujen pisteiden ja suunnitelman vastata historian yo-kokeeseen ei korreloinut juuri lainkaan ($r_{xy} = 0,03$). Korrelaatio opiskelijoiden tuottamistehtävästä saaman pistemäärän ja suoritettujen pakollisten historian kurssien kanssa tuotti negatiivisen korrelaation ($r_{xy} = -0,33$).

Toiseen tutkimuskysymykseen siitä, miten lukiolaisten vastauksista saamat pistemäärät jakautuivat opetusryhmien mukaan, voidaan vastata tiivistetysti taulukon 1 avulla. Taulukoon on laskettu ja havainnollistettu se, kuinka suuri prosenttiosuus ryhmän opiskelijoista on saanut vastauksista pisteitä nolasta yhdeksään.

Opetusryhmät	Q	R	S	T	U	V	X	Y	Z	Yhteensä (%)	N	
Pistemäärä tuottamistehtävästä	0	0	0	0	0	0	7	0	8	1	2	
	2	4	0	8	0	5	0	0	8	2	5	
	3	29	5	20	24	14	0	7	0	10	22	
	4	29	0	12	19	24	6	7	0	17	26	
	5	13	5	4	29	19	16	20	14	17	33	
	6	13	20	28	19	24	15	13	0	25	17	37
	7	4	45	20	5	10	31	20	52	25	24	54
	8	8	5	8	5	5	10	20	10	0	8	18
	9	0	20	0	0	0	23	7	24	0	11	24
Opiskelijoita ryhmässä	0	24	20	25	21	21	62	15	21	12	100	221

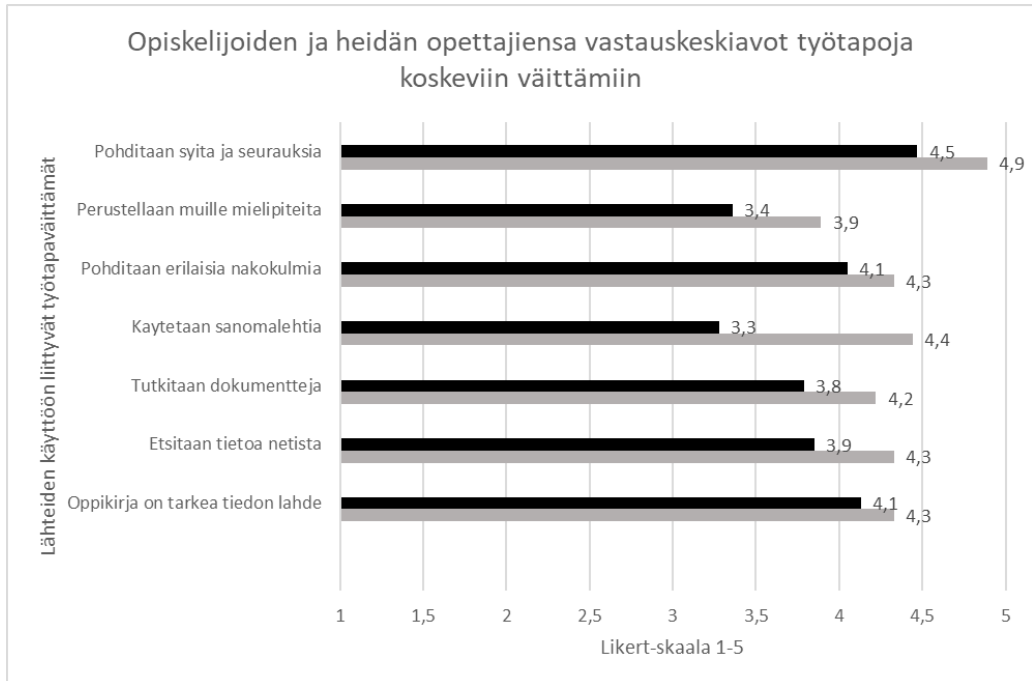
Taulukko 1. Opiskelijoiden tuottamistehtävästä saamien pisteiden t (0–9p) jakautuminen opetusryhmittäin (Q–Z).

Taulukosta 1 ilmenee, että opiskelijoiden tuottamistehtävästä saamat pisteet vaihtelivat opetusryhmittäin. Esimerkiksi opetusryhmässä Y opiskelijoista 86 % on saanut pisteitä 7–9, ja ryhmässä V pisteitä 7–9 on saanut 64 % opiskelijoista. Vastaavasti ryhmässä T pisteitä 7–9 on saanut 10 % ryhmän opiskelijoista ja ryhmässä Q vastaavia pisteitä on saanut 12 % ryhmän opiskelijoista. Taulukosta ilmenee ryhmin väliset piste-erot myös silloin, kun opiskelijoiden tuottamistehtävästä saamia matalia pisteitä (nollasta kolmeen) tarkastellaan opetusryhmittäin. Ryhmässä Q 33 % ryhmän opiskelijoista on saanut pisteitä nolla, kaksi tai kolme. Vastaavia pisteitä ryhmässä U on saanut 19 % opiskelijoista, ja ryhmässä Z on saanut 16 % opiskelijoista. Sen sijaan ryhmissä Y ja V kukaan opiskelijoista ei ole saanut pisteitä nolla, kaksi tai kolme. Ryhmän Y alhaisin pistemäärä on 4, ja sen on saanut 14 % opiskelijoista.

Lukiolaisilla ja heidän opettajillaan erilaiset näkemykset lähteiden lukemiseen ja -tulkintaan liittyvistä työtavoista

Viimeinen eli kolmas tutkimuskysymys liittyi lukion historian tunneilla käytettyihin työtapoihin, ja se kuului seuraavasti: missä määrin historian oppitunneilla käytetään lähteiden tulkintaan liittyviä työtapoja (lukiolaisten ja heidän opettajiensa mielestä) ja ovatko kyseiset työtavat yhteydessä opiskelijoiden tuottamistehtävästä saamien pistemäärien kanssa? Kuviossa 3 on esitetty opiskelijoiden (N= 219–221) ja heidän opettajiensa (N= 9) vastauskeskiarvot kuhunkin lähteiden tulkitemistaitoihin liittyvään väittämään. Siinä verrataan opettajien ja opiskelijoiden käsityksiä siitä, missä määrin historian tunneilla käytetään tai käsitellään lähteiden lukemiseen ja tulkitemiseen liittyviä työtapoja. Opettajien käsitykset (vastauskeskiarvo 4,5) olivat jokaisessa väittämässä myönteisemmät kuin heidän opiskelijoidensa näkemykset (vastauskeskiarvo 3,8). Opettajien ja heidän opiskelijoidensa näkemykset olivat lähimpänä toisiaan väittämässä, *historian tunnilla pohditaan erilaisia näkökulmia ja oppikirja on tärkeä tiedon lähde*, joissa opettajien vastauskeskiarvo oli 4,3 ja opiskelijoiden 4,1. Opettajien ja heidän opiskelijoidensa näkemykset erosivat eniten seuraavissa väittämässä: *historian tunneilla käytetään sanomalehtiä ja muita uutismedioita*, joissa opettajien vastauskeskiarvo oli 4,4 ja opiskelijoiden 3,3. Väittämässä, *historian tun-*

neilla tutkitaan dokumentteja, opettajien vastauskeskiarvo oli 4,2, ja heidän opiskelijoidensa vastauskeskiarvo oli 3,8.



Kuvio 3. Lukiolaisten (mustalla) ja heidän opettajiensa (harmaalla) näkemyksiä lähteiden käyttöön liittyvistä työtavoista.

Opiskelijoiden ja heidän opettajiensa työtapoja koskevat vastauskeskiarvot korreloivat kohtuullisesti ($r_{xy} = 0,4$). Sen sijaan tutkittaessa opiskelijoiden tuottamistehtävästä saatujen pisteiden korrelaatiota lähtein tulkintamistaitoihin liittyviin työtapoihin, korrelaatiot jäivät varsin mataliksi. Opiskelijoiden tuottamistehtävästä saadun pistemäärän ja heidän lähteiden käyttöä ja tulkintaan liittyvien työtavoväittämien korrelaatio jäi negatiiviseksi seuraavissa: *Historian tunnilla pohditaan historiallisille tapahtumille erilaisia näkökulmia* ($r_{xy} = -0,41$), *etsitään tietoa Internetistä tai muista lähteistä kuin oppikirjoista* ($r_{xy} = 0,41$) ja *oppikirja on tärkeä tiedon lähde* ($r_{xy} = -0,1$). Seuraavat työtapoja koskevat väittämät olivat hyvin vähäisessä yhteydessä opiskelijoiden tuottamistehtävistä saamiin pistemääriin: *Historian tunnilla pohditaan historiallisten ilmiöiden syitä ja seurauksia*, ($r_{xy} = 0,01$), *historian tunneilla hyödynnetään sanomalehtiä ja muita uutismedioita* ($r_{xy} = 0,01$), *tutkitaan erilaisia dokumentteja* ($r_{xy} = 0,1$) ja *historian tunnilla perustellaan muille opiskelijoille omia näkökantoja ja mielipiteitä* ($r_{xy} = 0,21$).

Yhteenveto ja pohdinta

Tämän artikkelin tutkimuskysymyksiin voi edellä analysoitujen tulosten valossa vastata kootusti siten, että tarkasteltaessa lukiolaisten tuottamistehtävässä saavuttamia pisteitä, ryh-

mien välille muodostui tilastollisesti melkein merkitseviä tai merkitseviä eroja sukupuolen, kotikielen ja opetusryhmien välille. Opiskelijoiden tuottamistehtävästä saamat keskimääräiset pistemäärät olivat linjassa heidän viimeisimmän historian keskimääräisen kurssiarvosanaansa kanssa, sikäli, että heikkoja pisteitä saaneet opiskelijat saivat hieman heikompia historian kurssiarvosanoja ja päinvastoin. Opiskelijoiden tuottamistehtävästä saamat pisteet vaihtelivat suuresti opetusryhmittäin. Erot heikkoja ja hyviä pisteitä saaneiden ryhmien välillä olivat suuria. Lukiolaiset ja heidän opettajansa arvioivat historian tunneilla käytettyjä työtapoja eri tavalla; opettajat arvioivat historian tunneilla käytettävän lähteiden lukemiseen ja tulkintaan liittyviä työtapoja yleisemmin kuin heidän opiskelijansa. Opettajien ja heidän oppilaidensa näkemykset lähteiden käyttöön liittyvistä työtapoista korreloivat kuitenkin melko hyvin. Yksittäiset lähteiden käyttöön liittyvät työtapavaihtamiset olivat yllättäen joko hyvin heikossa yhteydessä lähteiden lukemista ja niiden tulkintaa edellyttävän tuottamistehtävän pistemäärään, tai yhteys oli jopa negatiivinen.

Tulosten validiutta tarkasteltaessa on syytä todeta, että perusopetuksen historian oppimistulosarvioinneissa käytettiin täsmälleen samanlaisia väittämiä, kun oppilailta ja heidän opettajiltaan kerättiin aineistoja (ks. Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012). Myös opiskelijoilta kysytyt taustakysymykset oli laadittu täsmälleen samalla tavalla kuin yleensä eri oppiaineiden oppimistulosarvioinneissa tehdään.

Sen sijaan siitä, voidaanko yhdellä tuottamistehtävällä kerätyllä aineistolla tehdä pitkälle ulottuvia johtopäätöksiä lukiolaisten historiallisen ajattelun taidoista, on todettava, että tuottamistehtävä kykenee parhaimmillaan osoittamaan lähinnä sen, mitä dokumentinlukutaitoja ja tulkintamistaitoja opiskelijoilla on tai ei ole. Tulokset eivät ole yleistettäviä pienen vastaajamäärän vuoksi. Kuitenkin se, että heikkoja kurssiarvosanoja saaneiden opiskelijoiden tuottamistehtävistä saamat pistemäärät olivat heikkoja ja hyviä pistemääriä saaneiden opiskelijoiden kurssiarvosanat hyviä, kertonee siitä, että avotehtävä pystyi ainakin jossain määrin erottelemaan vastauksia. Huomionarvoista on myös, että tuottamistehtävistä saadut pistemäärät olivat loogisesti yhteydessä opiskelijoiden saamiin kurssiarvosanoihin.

Kuten edellä todettiin, tuottamistehtävä, jota tässä tutkimuksessa käytettiin, osoittautui siinä mielessä toimivaksi, että siinä hyvin suoriutuminen korreloi hyvien arvosanojen kanssa ja päinvastoin. Tehtävän pisteytyksen tuloksista syntynyt ”gaussittuminen” herättää tosin kysymyksiä. Jorma Kuuselan havaitsema opettajien taipumus arvioida niin, että arvosanat hakeutuvat kohti keskimääräistä näytti toteutuvan tässäkin tapauksessa (Kuusela 2006). Kysymys voi olla puhtaasta sattumasta. Tulos kuitenkin muistuttaa siitä, että taitopohjaisten tehtävien arviointiohjeet tulisi laatia mahdollisimman selkeiksi ja yksiselitteisiksi. Tässä tutkimuksessa käytetyn avotehtävän korjausohjeistusta tullaan arvioimaan myöhemmin uudelleen, kun tutkimusprojekti jatkuu ja aineistoa kertyy lisää.

Kenties merkittävin tutkimustulos liittyy havaittuihin suuriin eroihin eri lukioryhmien välillä. Tämä herättää jatkokysymyksiä. Lukion uusitun opetussuunnitelman perusteissa (2015) ei annettu kovin täsmällisiä kriteereitä arvioinnille. Tästä voi seurata opetuksen tasalaatuisuuteen liittyviä ongelmia. Arvioidaanko kaikissa lukioissa historiaa uusien opetussuunnitelmien tavoitteiden mukaisesti siten, että myös historiallisen ajattelun taitojen puoli nousee arvioinnissa esille? Huomionarvoista on, että tuottamistehtävästä saadun pistemäärän ja suoritettujen pakollisten historian kurssien määrän tarkastelu tuotti negatiivisen korrelaation. Tulos on jossain määrin yllättävä. Periaatteessa lähteiden tulkintamistaitojen pitäisi kohentua, kun historian opintoja kertyy lisää, sillä nykyisessä opetussuunnitelmassa historian taitojen ajatellaan kumuloituvan. Myös tämä voi olla signaali siitä, että taitojen opettamisessa on puutteita tai ainakin suurta vaihtelua lukioiden välillä.

Entä mitä pitäisi ajatella havaituista eroista opettajien ja oppilaiden näkemyksissä siitä, millaisia työtapoja tunteilla käytetään? Vaikka erot eivät olleet erityisen suuria, ne olivat johdonmukaisia: oppilaiden arviot eri työtapojen yleisyydestä olivat yli koko aineiston alhaisempia kuin opettajien. Opiskelijoiden näkemyksiä voinee tässä suhteessa pitää luotettavampina kuin opettajien. Opiskelijoilla ei ole syytä ilmoittaa harhaanjohtavia tietoja. Sen sijaan opettajilla saattaa olla taipumus vastata työtapoja koskeviin kysymyksiin todellisuutta myönteisemmin. Erityyppiset historian taitoihin liittyvät työtavat nousevat painokkaasti esille uusissa opetussuunnitelmissa, siksi niiden osuutta opetuksessa saattaa olla kiusaus yliarvioida.

Lähdekriittisiä taitoja harjaannuttavien tehtävien käyttämisessä on rakenteellisia ongelmia, sillä lukiolle sopivia valmiita tehtäviä on tarjolla niukasti. Opiskelijoiden tuottamistehtävästä saatujen pisteiden korrelaatiot lähteiden tulkintemaitoihin liittyviin työtapoihin jäivätkin mataliksi. Tämä voi kertoa siitä, ettei oppitunneilla harjoitettu lähteiden tarkastelu välttämättä ole kovin strukturoitua. Esimerkiksi tässä tutkimuksessa käytetyssä tehtävässä menestyminen edellytti kykyä havaita lähteiden ristiriitaisuuksia ja pohtia erilaisten toimijoiden motiiveja. Saatu tulos alleviivaa tarvetta saada lukio-opetuksen käyttöön korkeatasoista materiaalia erilaisten historiallisen ajattelun taitojen opettamiseen.

Tyttöjen ja poikien saamat pisteet poikkesivat tässä tutkimuksessa merkittävästi tyttöjen hyväksi, vaikka pojat saivat enemmän kaikkein korkeimpia pistemääriä. Peruskoulun osalta on tuoretta tietoa siitä, että Suomessa tyttöjen ja poikien osaamiserot ovat kansainvälisessä vertailussa huomattavan suuria (Jyväskylän yliopisto 2017). Kattavaa selitystä ilmiölle ei toistaiseksi ole pystytty antamaan. Tämäkään tutkimus ei luonnollisestikaan pysty eroa selittämään, vaan ainoastaan toteamaan sen. Asiaa kannattaa kuitenkin seurata ja siihen kannattaa kiinnittää myös tutkimuksellista mielenkiintoa varsinkin, jos lukioista saadaan lisää samansuuntaisia tutkimustuloksia. Sama koskee tutkimuksessa havaittua eroa maahanmuuttajataustaisten ja kantaväestöön kuuluvien opiskelijoiden suoriutumisessa. Tosin maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden tutkimusjoukko oli tässä tutkimuksessa varsin pieni. Tuore tutkimus peruskoulun osalta kertoo merkittävistä historian osaamisen eroista kantasuomalaisten ja maahanmuuttajataustaisten peruskoululaisten välillä (Ouakrim-Soivio ym. 2017). Lähitulevaisuudessa tämän tutkimuksen tuloksiin saadaan mielenkiintoista vertailuaineistoa, sillä samaan materiaaliin pohjautuvaa tutkimusaineistoa ollaan parhaillaan keräämässä myös ruotsalaislukioista. Kyseisen aineiston analysoinnin jälkeen on kenties mahdollista vetää pidemmälle meneviä johtopäätöksiä myös tässä tutkimuksessa esille nousseista havainnoista.

Lähteet

- Ahonen, Sirkka 2003. Tasa-arvon pyrkimys 1960-luvun koulutuspolitiikassa. Teoksessa Vuorio-Lehti, Minna & Nieminen, Marjo (toim.), *Kasvatushistoria nyt. Makro- ja mikrotutkimuksesta marginaalisuuden, sukupuolen ja tilan analyysiin*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 37–58.
- Ahvenisto, Inkeri, van den Berg, Marko, Löfström, Jan & Virta Arja 2013. Kuka oikeastaan asettaa opetuksen tavoitteet? Yhteiskuntaopin taidolliset tavoitteet ja niiden arviointi opetussuunnitelmien perusteissa ja ylioppilastutkinnoissa. *Kasvatus & Aika* 7 (3), 40–55.
- Barton, Keith C. & Levstik, Linda S. 2009 [2004]. *Teaching History for the Common Good*. New York: Routledge.
- Cohen, Jacob 1988. *Statistical power analysis for the behavioural sciences*. Second edition. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Jyväskylän yliopiston tiedote vuoden 2015 PISA-tutkimuksen tuloksista 2017 [www-lähde]. < <https://www.jyu.fi/ajankohtaista/arkisto/2017/11/tiedote-2017-11-21-09-53-32-430224> > (Luettu 24.11.2017).
- Kouki, Elina & Virta, Arja 2015. Lukiolaiset lähteillä – äidinkielen ja historian tekstitaitojen kriittistä arviointia. Teoksessa Kauppinen, Merja, Rautiainen, Matti & Tarnanen, Mirja (toim.), *Rajaton tulevaisuus. Kohti kokonaisvaltaista oppimista*. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia 8, 11–27.
- Kupiainen, Reijo, Kulju, Pirjo & Mäkinen, Marita 2015. Mikä monilukutaito? Teoksessa Kaartinen, Tapani (toim.), *Monilukutaito kaikki kaikessa*. Tampere: Tampereen yliopiston normaalikoulu, 13–24.
- Kuusela, Jorma 2006. *Temaattisia näkökulmia perusopetuksen tasa-arvoon*. Helsinki: Opetushallitus.
- Lee, Peter 2011. Historical Literacy and Transformative History. Teoksessa Perikleous, Lukas & Shemilt, Denis (toim.), *The Future of the Past: Why history Education Matters*. Nicosia: Association for Historical Dialogue and Research, 129–154.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015. Helsinki: Opetushallitus.
- Mehtäläinen, Jouko, Niilo-Rämä, Mikko & Nissinen, Virva 2017. *Nuorten yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet. Kansainvälisen ICCS 2016 -tutkimuksen päätulokset*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Ouakrim-Soivio, Najat & Kuusela, Jorma 2012. *Historian ja yhteiskuntaopin oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2011*. Koulutuksen seurantaraportit 2012:3. Helsinki: Opetushallitus.
- Ouakrim-Soivio, Najat 2013. ”Sitä osataan, mitä oppiaineiden tavoitteissa määritellään ja päättöarvioinnin kriteereillä arvioidaan”. Teoksessa Räisänen Anu (toim.), *Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt*. Raportit ja selvitykset 2013:3. Helsinki: Opetushallitus, 141–158.
- Ouakrim-Soivio, Najat 2014. Mitä historian ja yhteiskuntaopin oppimistulosten arviointi kertoi erilaisten oppikirjojen, -materiaalien ja työtapojen käytöstä? Teoksessa Kauranne, Jouko (toim.), *Koulu ja menneisyys. Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 2014*. Helsinki: Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura, 200–216.
- Ouakrim-Soivio, Najat 2016. Historian opetuksen tavoitteet ja sisällöt muuttuvat – entä niiden arviointi? *Historiallinen aikakauskirja* 114 (3), 293–305.
- Ouakrim-Soivio, Najat & Rantala, Jukka 2017. Osaamisen kehittymisen arviointi perusopetuksen historian ja yhteiskuntaopin oppiaineissa. Teoksessa Kauppinen, Eija & Vitikka, Erja (toim.), *Arviointia toteuttamassa. Näkökulmia monipuoliseen oppimisen arviointiin*. Oppaat ja käsikirjat 2017:4. Helsinki: Opetushallitus, 43–54.
- Ouakrim-Soivio, Najat, Rautopuro, Juhani, Rantala, Jukka, Saario, Johanna & van den Berg, Marko 2017. Koulutuksellisen tasa-arvon toteutuminen historian oppiaineessa. Maahanmuuttajataustaisten ja kantaväestön oppilaiden arvosanat, osaaminen ja asenteet perusopetuksen päättövaiheessa. *Yhteiskuntapolitiikka* 82 (6), 652–663.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Pöysä, Sanni, Pesu, Laura, Pulkkinen, Jonna, Lerkkanen, Marja-Kristiina, Rautopuro, Juhani, Kupiainen, Sirkku, Ahtiainen, Raisa, Hienonen, Ninja, Kortesoja, Laura & Hotulainen, Risto 2018. *Tytöt ja pojat koulussa – Miten selättää poikien heikko suoriutuminen*. Valtioneuvoston selvitys -ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 36/2018. Helsinki: Valtioneuvosto.
- Rantala, Jukka 2012. Peruskoululaisten historian osaaminen arvioinnin kohteena. *Historiallinen aikakauskirja* 110 (4), 443–450.

- Rantala, Jukka & van den Berg Marko 2013. Lukiolaisten historian tekstitaidot arvioitavana. *Kasvatus* 44 (4), 394–407.
- Rantala, Jukka & Ahonen, Sirkka 2015. *Ajan merkit: Historian käyttö ja opetus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Rantala, Jukka & van den Berg, Marko 2015. Finnish High School Students' and University Students' Ability to Handle Multiple Source Documents in History. *Historical Encounters* 2 (1), 70–88.
- Rantala, Jukka, Manninen, Marika & van den Berg, Marko 2016. 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), 323–345.
- Reisman, Avishag 2012. Reading like a historian. A document-based history curriculum intervention in urban high schools. *Cognition and Instruction* 30, 86–112.
- Routarinne, Sara 2014. *Tiedon valintaa ja arvioinnin taitoja. Raportti ylioppilastutkinnon toisen äidinkielen kokeen kehittämiskokeilusta yhdeksässä suomenkielisessä lukiossa 2012–2013*. Helsinki: Ylioppilastutkintolautakunta [www-lähde]. < [https://tuhat.helsinki.fi/portal/fi/publications/tiedon-valintaa-ja-\(93b5cc44-4b46-4126-b5d1-ed7cf2b21f0f\).html](https://tuhat.helsinki.fi/portal/fi/publications/tiedon-valintaa-ja-(93b5cc44-4b46-4126-b5d1-ed7cf2b21f0f).html) >.
- Salminen, Jari 2012. *Koulun pirulliset dilemmat*. Helsinki: Teos.
- Suoninen, Annika, Kupari, Pekka & Törmäkangas, Kari 2009. *Nuorten yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet. Kansainvälisen ICCS 2009 -tutkimuksen ensituloksia*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Tilastokeskus 2013. *Oppilaitostilastot 2012*. Helsinki: Tilastokeskus.
- Tilastokeskus 2016. *Väestön tieto- ja viestintätekniikan käyttö 2016*. Helsinki: Tilastokeskus.
- Timmins, Geoff, Vernon, Keith & Kinealy, Christine 2005. *Teaching and Learning History*. London: SAGE.
- Uusi lukio -kehittämishanke 2017* [www-lähde]. < <https://minedu.fi/uusilukio> > (Luettu 7.8.2018).
- Veijola, Anna 2016. Historiatietoisuus, historiallinen ajattelu ja historian tekstitaidot: Uuden opetussuunnitelman moninaiset lähtökohdat. *Kasvatus & Aika* 10 (2), 6–18.
- Vettenranta, Jouni, Välijärvi, Jouni, Ahonen, Arto, Hautamäki, Jarkko, Hiltunen, Jenna, Leino, Kaisa Lähteinen, Suvi, Nissinen, Kari, Nissinen, Virva, Puhakka, Eija, Rautapuro, Juhani, Vainikainen, Mari-Paoliina 2016. *Pisa 2015. Huipulla pudotuksesta huolimatta*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:41.
- Wineburg, Sam 1991. On the reading of historical texts: Notes on the breach between school and academy. *American Educational Research Journal* 28 (3), 319–346.
- Virta, Arja 2007. Historical Literacy: Thinking, Reading and Understanding History. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning* 14 (4), 11–27.

KT Najat Ouakrim-Soivio työskentelee Helsingin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa.

Dosentti Marko van den Berg työskentelee opettajankouluttajana sekä historian ja yhteiskuntaopin lehtorina yliopistollisessa harjoittelukoulussa, Helsingin normaalilyseossa.