

This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): Puustinen, Mikko; Paldanius, Hilikka; Luukka, Minna-Riitta

Title: Sisältötiedon toistamista vai aineiston analyysia? : tiedonalakohtaiset tekstitaidot historian ylioppilaskokeen tehtävänannoissa ja pisteytysohjeissa

Year: 2020

Version: Published version

Copyright: © 2020 Kasvatus & Aika

Rights: CC BY-NC-ND 4.0

Rights url: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Please cite the original version:

Puustinen, M., Paldanius, H., & Luukka, M.-R. (2020). Sisältötiedon toistamista vai aineiston analyysia? : tiedonalakohtaiset tekstitaidot historian ylioppilaskokeen tehtävänannoissa ja pisteytysohjeissa. *Kasvatus ja aika*, 14(2), 9-34. <https://doi.org/10.33350/ka.84579>



Sisältötiedon toistamista vai aineiston analyysia? Tiedonalakohtaiset tekstitaidot historian ylioppilaskokeen tehtävänannoissa ja pisteytysohjeissa

Mikko Puustinen, Hilikka Paldanius & Minna-Riitta Luukka

Tarkastelemme historian ylioppilaskokeen aineistopohjaisia tehtävänantoja, tehtävänantoihin liittyviä aineistoja sekä vastauksille laadittuja pisteytysohjeita historian tekstitaitojen näkökulmasta. Tiedonalalähtöisen historianopetuksen lähtökohdiana pidetään historiallisen ajattelun harjaannuttamista, mikä edellyttää historiallisten tekstien kanssa työskentelemistä: kykyä tulkita lähteitä ja niiden tekijöiden intentioita sekä arvioida lähteiden pohjalta tehtyjä tulkintoja. Ylioppilaskokeilla on merkittävä vaikutus opetukseen ja arviointiin. Jotta ylioppilaskokeen tehtävät ohjaisivat vahvistamaan historian tekstitaitoja ja edelleen historiallista ajattelua, tulisi tehtävien ohjata työskentelemään yhä enemmän myös aineistojen kanssa. Tutkimuksen aineistona ovat historian ylioppilaskokeiden aineistopohjaiset tehtävänannot ainereaalikokeen ajalta vuosilta 2006–2019 sekä Ylioppilastutkintolautakunnan laatimat hyvän vastauksen piirteet ja Historian ja yhteiskuntaopin opettajien liiton laatimat pisteohjeet. Tehtävänantojen luokittelun pohjana käytämme genreteoreettista historian oppiaineessa kirjoitettavien tekstilajien luokittelua sekä sisällönanalyysia. Tutkimuksen perusteella historian ylioppilaskoe ei ole parhaalla mahdollisella tavalla tukenut lukion opetussuunnitelmassa ja tutkijoiden puheenvuoroissa asetettuja tiedonalalähtöisen historianopetuksen tavoitteita. Aineistopohjaisia tehtävänantoja on varsin vähän. Useimmissa tehtävänannoissa edellytetään vain yhden aineiston hyödyntämistä ja vähäistä lähteen taustoittamista. Lähdekritiikin käsite näyttäytyy pisteytysohjeissa epäselvänä eikä kuvaa riittävästi keskeisiä lähteiden parissa työskentelemisen taitoja.

Johdanto

Kotimaisessa ja kansainvälissä tutkimuksessa tiedonalalähtöisen historiaopetuksen tavoitteena pidetään historiallista ajattelua, jonka keskeisen osan muodostavat historian tekstitaidot, eli kyky tulkita lähteitä ja niiden tekijöiden intentioita sekä arvioida lähteiden pohjalta tehtyjä tulkintoja (esim. Councell 2011; Wineburg 2001; Rantala ym. 2020). Suomalaisen historianopetuksen voi tällä perusteella arvioida olevan yhdistelmä historiallista ajattelua tukevia elementtejä ja perinteistä sisältöpainotteisuutta. Vaikka tiedonalalähtöisiä tavoitteita ja historiallisen tiedon tulkinnallisuutta on painotettu opetussuunnitelmissa jo 1990-luvulta lähtien, on muutos luokkahuoneissa tapahtunut hitaasti. (Rantala ym. 2020.)

Kansainvälisen tutkimusnäytön perusteella ylioppilastutkinnon kaltaisilla korkeiden panosten kokeilla (high-stake test) ja muilla oppimistuloksia mittaavilla testeillä on kiistan opetusta ja oppimista ohjaava vaikutus. Jos koe ei ohjaa oppimaan opetussuunnitelmasa tavoitteiksi asetettuja asioita, opiskelijat ja opettajat omaksuvat testin asettamat epäviralliset tavoitteet. (Au 2007.) Ylioppilaskokeesta onkin tullut merkittävä lukio-opetusta ohjaava tekijä. Ohjausvaikutusta korostaa, että lukion opetussuunnitelmassa arviointia käsitellään vain vähän. (Opetushallitus 2015, 171; ks. myös Ouakrim-Soivio & van den Berg 2018.)

Lukio-opettajien kurssikokeet näyttävät usein perustuvan ylioppilaskokeen esimerkkiin (Rantala ym. 2020). Näin ollen ei ole yllättävää, että lukioissa annetut historian kurssiarvosanat heijastelevat varsin tarkkaan menestystä ylioppilaskokeessa (Kupiainen 2019). Molemmissa käytetään samoja tehtäviä ja pisteytysohjeita. Ylioppilaskokeen arvosanojen ja kurssinumeroiden korrelaatio ei kuitenkaan suoraan kerro opetuksen, arvioinnin ja opetussuunnitelman vastaavan toisiaan. Tätä taustaa vasten historian ylioppilaskokeen tehtäviä on tutkittu vähän.

Tässä artikkelissa tarkastelemme historian ylioppilaskokeen aineistopohjaisia tehtävänäntoja ja niihin liittyviä aineistoja historian tekstitaitojen näkökulmasta. Analysoimme aineistopohjaisia tehtäviä ja vastauksille laadittuja pisteytysohjeita. Tarkastelumme alkaa vuodesta 2006, josta lähtien jokaisessa lukion reaaliaineessa on järjestetty oma erillinen ainereaalikokeensa, ja päättyy vuoteen 2019. Kysymme, millaisia historian tekstitaitoja ja historiallisen ajattelun taitoja ylioppilaskokeen tehtävissä on edellytetty. Lopuksi pohdimme erityisesti lähdekritiikin käsitteen monitulkintaisuutta sekä sitä, miten ylioppilaskoe voisi parhaiten tukea historianopetuksen tavoitteita.

Sisällöistä historialliseen ajatteluun

Tiedonalalähtöisen historianopetuksen keskeisiä käsitteitä ovat historiallinen ajattelu ja historian tekstitaidot. Historiallisen ajattelun osataitoja ovat historiallisen merkittävyyden arvioiminen, lähdeaineiston kanssa työskenteleminen, muutoksen ja jatkuvuuden sekä kehityksen ja taantumisen analysointi, historiallinen empatia ja moraalinen arviointi sekä historiallinen toimijuus (esim. Lévesque 2008; VanSledright 2010, 114; VanSledright 2014, 81). Viime vuosikymmenien keskustelu historiallisesta ajattelusta palautuu amerikkalaisen psykologin, historian oppimisen tutkijan Sam Wineburgin tutkimukseen (1991), jossa hän asetti historioitsijat ja lukiolaiset lukemaan samoja lähdeaineistoja. Historioitsijoiden tulkinnat erosivat lukiolaisten tulkinnoista merkittävästi. Lukiolaisille lähteiden tutkiminen oli infor-

maation keräämistä eikä lähteen tuottajalla ollut merkitystä. Sen sijaan historioitsijat lähtivät liikkeelle lähteen tekijästä, hänen tavoitteistaan ja asemastaan. He kytkivät tekstit tekijöihinsä ja vertailivat lähteitä keskenään arvioidessaan kunkin lähteen luotettavuutta.

Joillekin tutkijoille historiallinen ajattelu ja historian tekstitaidot (historical literacy) tarkoittavat samaa (esim. VanSledright 2014; Nokes 2010; Reisman 2015, 33). Toisille taas historiallinen ajattelu näyttäytyy laajempänä kokonaisuutena kuin tekstitaidot. Tällöin historian tekstitaidot viittaavat ensisijaisesti kykyyn lukea ja analysoida menneisyyden toimijoiden tuottamia lähteitä sekä tehdä päteviä tulkintoja niiden tarkoituksesta ja merkityksestä (Rantala ym. 2020).

Historian tekstitaidot muodostuvat sekä yleisistä lukemisen ja tiedon käsittelyn taidoista että historialle ominaisesta osaamisesta. Esimerkiksi Bruce VanSledright (2002, 112) näkee historiallisen aineiston tulkittamisen jatkumona, joka lähtee liikkeelle yleisistä tekstitaidoista ja etenee yhä vaativimpiin vain historialle ominaisiin taitoihin. VanSledrightin mallissa yleisiä tekstitaitoja edustaa huomion kiinnittäminen esimerkiksi lähteen sisältöön. Edettäessä kohti historialle ominaista lukutapaa huomion tulisi kiinnittyä yhä enemmän lähteen tuottajan päämääriin, historialliseen asiayhteyteen sekä lähteiden keskinäiseen vertailuun. VanSledrightin näkemys yhdistyy luontevasti Wineburgin tutkimuksiin. Kyky taustoitaa (sourcing) lähde ja asettaa se historialliseen kontekstiin näyttäytyy perusasiana, joka erottaa noviisin historian ekspertistä (Smith ym. 2018).

Tiedonalalähtöinen opetuksen tavoitteena on huomioida historialliselle tiedolle ominainen tulkinnallisuus ja ohjata opiskelijat hahmottamaan menneisyydestä kertova aineisto neutraalin informaation sijaan evidenssinä, joka vaatii esimerkiksi lähteen tuottajan tavoitteiden punnintaa ja historiallisen kontekstin huomioimista. Kyvyn ymmärtää miten historiatietoa tuotetaan ja käytetään voi katsoa olevan osa tämän päivän yleissivistystä ja aktiivisen kansalaisen valmiuksia. (Rantala ym. 2020.) Historiallisen tiedon tulkinnallisuuden ymmärtäminen auttaa opiskelijoita purkamaan historian yhteiskunnallista ja poliittista käyttöä, jolla pyritään oikeuttamaan nykyhetkeä tai tulevaisuutta koskevia ratkaisuja (Puustinen & Khawaja 2020). Koulukontekstissa historiallinen ajattelu ei siten viittaa esimerkiksi syvälliseen tutkimusmenetelmien osaamiseen, jota korkeakouluopinnoissa vaaditaan.

Huolimatta selkeistä eroista tieteellisen historian tutkimuksen vaatimustasoon on historiallisen ajattelun omaksuminen vaikeaa ja osoittautunut haasteeksi myös opettajille. Perinteiseen opetukseen tottuneille opettajille ja opiskelijoille voi olla helpompi pitäytyä valmiin tiedon omaksumisessa. Koulun arjessa haasteelliseksi voi osoittautua myös ajankäyttö: taitoja painottava historian opetus vie aikaa, jolloin erilaisia sisältöjä ehtii käsitellä vähemmän kuin perinteisessä, sisältöpainotteisessa opetuksessa. (Rantala & Ahonen 2015.)

Suomalaisissa opetussuunnitelmissa historian tiedonalalähtöisyys näkyy 1990-luvulta lähtien. Lukion vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa historian kurssit järjestettiin kronologian sijaan temaattisesti (Opetushallitus 1994). Opetussuunnitelman päivityksissä oppiaineen tavoitteiden kuvauksiin on ankkuroitunut historialliselle ajattelulle ominaisia käsitteitä ja tavoitteita. Toisaalta lukion uusimmissa opetussuunnitelmissa (Opetushallitus 2015; opetushallitus 2019) luetellaan edelleen runsaasti sisältöjä. Opetussuunnitelmien sisältöpainotteisuus korostuu verrattuna perusopetuksen opetussuunnitelmaan (Rantala 2018). Opettajat ovatkin haastavan tehtävän edessä pyrkiessään huomioimaan kaikki sisällöt ja syventämään historialliseen ajatteluun.

Kansainvälisissä tutkimuksissa on havaittu monen opettajan jatkavan opetusta kuten ennenkin opetussuunnitelman muutoksista huolimatta (Counsell 2011; Harris & Reynolds 2018; Samuelsson & Wendell 2016). Esimerkiksi Englannissa historianopetuksen tradition muutoksen on arvioitu vieneen vuosikymmeniä. Kouriintuntuvan esimerkin opetustradition pysyvyydestä tarjoaa yhdysvaltalainen Larry Cuban (2016). Seuratessaan oppitunteja kouluissa, joissa hän oli toiminut historian opettajana 1950- ja 60-luvuilla, Cuban yllättyi muutosten vähyydestä. Cuban selittää havaintojaan koulun pysyvyyteen ohjaavilla rakenteilla, esimerkiksi arvioinnin käytänteillä. Cubanin tulkinnan mukaan kokeiden merkityksen kasvu Yhdysvalloissa on vahvistanut opettaja- ja sisältökeskeisen opetuksen asemaa ja samalla hankaloittanut pyrkimyksiä uudistaa historianopetusta.

Kansainvälistä kehystä vasten ei ole yllättävää, että suomalainen historianopetus heijastelee sekä perinteisiä että tiedonalalähtöisiä tavoitteita. Vuosina 2018 ja 2019 toteutetuissa observointitutkimuksissa opetus näyttäytyi tutkijoiden silmin sisältöpainotteisena. Vaikka opettajat tunnistivat historiallisen tiedon luonteen ja suhtautuivat historiallisen ajattelun opettamiseen myönteisesti, he eivät useinkaan onnistuneet siirtämään ajatuksiaan opetussellisiin ratkaisuihin. (Puustinen & Khawaja 2019; Vesterinen 2019).

Heijastumia kouluhistorian perinteestä ovat esimerkiksi opettajien ja oppikirjojen ajoittainen tapa lähestyä Suomen historiaa joulukuun kuudennen päivän tirkistysaukosta sekä tapa käsitellä Suomen historian myyttejä. Tiedonalalähtöisyyden ilmentymiä ovat puolestaan aineistotehtävät tunneilla ja oppikirjoissa sekä opettajien pyrkimys kriittisen ajattelun välittämiseen. (Rantala ym. 2020; Rantala & Ahonen 2015; Ahonen 2017.) Toisaalta tiedonalalähtöisyyteen viittaava lähteiden käyttö on mahdollista myös kollektiivista muistia vahvistavan opetuksen kehyksessä käyttämällä tekstejä välittämään sopivia faktoja ja tulkintoja (Cuban 2016). Olennaista on, miten tekstejä käytetään: kuvituksena tai koristeena diaesityksessä, havainnollistamaan opettajan jo tekemää tulkintaa vai historiallisen ajattelun ja tulkintojen rakentamiseen.

Samoin kuin opetuksen päämäärät, myös kouluissa toimivien opettajien arviointikäsitketykset ja -osaaminen ovat yhdistelmä historianopetuksen eri suuntauksia. Wineburg (2001) havainnollistaa ilmiötä esimerkillä, jossa kaksi opettajaa arvioi samat Bostonin teekutsuja käsittelevät esseet. Kun ensimmäinen opettaja painotti palautteessaan faktoja ja toivoi opiskelijan lukevan enemmän, toinen painotti tulkintaa ja toivoi opiskelijan antavan tulkinnalleen äänen. Wineburg kruunaa argumenttinsa kuvaamalla, kuinka faktoja painottanut opettaja korjasi esseeseen sanan ”nippu” tilalle tarkan mereen heitettyjen teelaatikoiden määrän (342 kappaletta).

Monet historianopetuksen tutkijat painottavatkin, että opetuksen uudistaminen riippuu uudistusta tukevien arviointimenetelmien kehittämisestä (esim. Smith ym. 2018). Muutoin riskinä on, että taitopainotteisista pyrkimyksistä huolimatta arviointi keskittyy helppoihin ja yksiselitteisiin kohteisiin. Yhdysvalloissa huomattiin jo 1980-luvulla yli tuhat koululuokkaa käsittäneessä observointitutkimuksessa, kuinka opettajat kertoivat yhtenä opetuksen tavoitteena olevan tutkiva ja aktiivinen oppiminen, mutta heidän kokeensa mittasivat muistia (Goodlad 1984). Ruotsissa David Rosenlund (2011) havaitsi historian opettajien käyttävän kokeissaan melko yksinkertaisia tehtävämuotoja, vaikka he tunsivat opetussuunnitelman tavoitteet.

Jos historianopetuksen päämääräksi mieltää historiallisen ajattelun ja tekstitaitojen harjaannuttamisen, eivät vallitsevat opetus- ja arviointikäytänteet täysin vastaa tavoitetta. Vaikka moni opettaja näkee tiedonalalähtöisen opetuksen hyödyt, ei ihanne toteudu toivottuasti luokkahuoneissa. Merkittävä opetusta ohjaava tekijä on ylioppilaskoe, jossa vaadittua osaamista opettajat, opiskelijat ja oppimateriaalien tekijät seuraavat tarkasti.

Ylioppilaskoe historiallisen ajattelun arvioinnin välineenä

Tutkimuksissa korkeiden panosten kokeiden vaikutus oppimiseen ja opetukseen näyttäytyy useimmiten kielteisenä. Valtaosa Wayne Aun (2007) meta-analyysissaan tarkastelemista tutkimuksista raportoi tällaisten testien kaventaneen oppimista, lisänneen opettajakeskeistä opiskelua ja johtaneen opiskeluun vain koetta varten. Harvoissa tapauksissa kokeet tosin näyttivät johtaneen päinvastaisiin tuloksiin. Vaikutuksen kannalta keskeistä näyttävät siten olevan kokeen rakenne ja sisältö.

Historiallisen ajattelun oppimista tukisivat tutkimusten mukaan parhaiten useita lähteitä sisältävät tehtävät, jotka vaativat argumentointia (Young & Leinhardt 1998). Koska historioitsijat lukevat tekstejä eri tavoin ja kysyvät niiltä eri kysymyksiä kuin muiden tieteenalojen edustajat, tehtävien tulisi mitata näitä taitoja (Reisman 2015). Historian arvioinnin haastavuus kumpuaa tiedonluonteesta: historian osaaminen on yhdistelmä sisältötietoa ja proseduaalista eli menetelmätietoa. Historiallisen aineiston kanssa työskennellessä tulisi aina ottaa konteksti huomioon. Muutoin vaarana on historiallista ajattelua mittaavien tehtävien pelkistyminen irralliseksi päättely- ja tiivistämistehtäviksi (Bain 2015; Ormond 2017; Wineburg 2018, 15–25).

Esimerkiksi Yhdysvalloissa opetuksen kehittäjät kamppailevat lähinnä monivalintakysymyksiä sisältävien kokeiden asettamien rajoitusten kanssa (Breakstone 2014; Reich 2009; Smith ym. 2018; VanSledright 2001; Wineburg 2018). Kansainvälisesti tarkastellen suomalainen, esseetehtäviin perustuva ylioppilaskoe mahdollistaa paremmin monipuolisten tiedonalalähtöisten taitojen arvioinnin. Kotimaisessa tutkimuksessa ei kuitenkaan ole tarkastelu, miten laajasti näitä mahdollisuuksia on käytetty.

Jan Löfström (2016) on verrannut tyttöjen ja poikien tehtävävalintoja sekä yhdessä Mervi Kaarnisen kanssa (2013) yksittäisten tehtävien suosiota vuosien 2006–2012 historian ylioppilaskokeissa. Lähellä historiaa on yhteiskuntaoppi, jonka tehtäviin Inkeri Ahvenisto ja kumppanit (2013) perehtyivät vuosina 2006–2010. Tulosten mukaan tehtävät mittasivat heikosti opetussuunnitelman taitotavoitteita, kuten opiskelijan kykyä hankkia ajankohtaista tietoa eri lähteistä, käyttää kansalaisyhteiskunnan vaikutus- ja osallistumismahdollisuuksia tai luoda omia perusteltuja näkemyksiä yhteiskunnallisista tai taloudellisista kysymyksistä. Tehtävissä painottuivat yhteiskunnan ja talouden perusteiden tunteminen sekä käsitteiden hallinta. Tulos heijastelee jännitettä opetussuunnitelmien sisältömäärien ja taitotavoitteiden sekä traditioiden välillä.

Historiallista ajattelua kehittävien ja mittaavien, aineiston arviointia ja perustellun tulokinnan muodostamista edellyttävien tehtävien arviointi on vaikeampaa kuin selkeästi oikein-väärin-akselilla arvioitavien tehtävien. Ilman selkeitä perusteita pisteetykselle arvioijien näkemykset pyrkivät hajaantumaan. (Radinsky ym. 2015; myös De La Paz, 2005; Monte-Sano & De La Paz 2012). Eri opetus- ja arviointitraditioiden vaikutus voi

hajauttaa pisteytysnäkemyksiä entisestään. Ylioppilaskokeessa arvioinnin tasapuolisuuteen pyritään sensorijärjestelmän lisäksi tehtäviin laadittavilla pisteytysohjeilla.

Jotta historiallisen ajattelun mittaamiseen pyrkivä tehtävä toimisi tarkoituksenmukaisesti, tulee myös pisteytyskriteerien edellyttää tavoiteltuja taitoja. Koska opiskelijan kirjoittama vastaus on ainoa jälki, joka kertoo hänen ajattelustaan, tulisi tehtävien ohjata kirjoittamaan vastauksia, jotka todella heijastavat opiskelijan ajattelua. Yleiset teksti- ja jäsentelytaidot vaikuttavat merkittävältä tekijältä vastausten pisteetyksessä, eikä aina ole selvää, missä määrin vastaus heijastaa historiallista ajattelua ja missä määrin taitoa lukea aineisto nopeasti ja rakentaa yhtenäinen vastaus tiukan aikaraamin puitteissa (Breland ym. 1994). Analysoidessaan opiskelijoiden vastauksia yhdysvaltalaisissa aineistopohjaisissa kirjoitustehtävissä Young ja Leinhardt (1998) havaitsivat opiskelijoiden usein harpponeen lähdeaineiston läpi löytäväkseen sopivia lainauksia sen sijaan, että olisivat pysähtyneet analysoimaan aineistoa historiallisina lähteinä (ks. myös Grant ym. 2004). Jos tehtävässä tavoiteltavia historiallisen ajattelun taitoja ei konkretisoida pisteytysohjeessa riittävän tarkasti, voi pisteytys palkita aineiston kuvailusta ja sisältötiedon selostamisesta (ks. myös Löffström & Kaarninen 2013).

Aineisto ja tutkimusmenetelmät

Tutkimuksemme aineisto koostuu historian ylioppilaskokeiden aineistopohjaisista tehtävännannoista ja niihin liittyvistä aineistoista vuosilta 2006–2019. Valtaosa tehtävännannoista on peräisin paperikokeesta. Digitaalisia kokeita aineistoomme kuuluu neljä – syksystä 2017 kevääseen 2019. Aineistoomme kuuluvat myös tehtävien pisteytysohjeet vuosilta 2013–2019. Aineistojen aikarajaukset eroavat, koska Ylioppilastutkintolautakunta alkoi julkaista hyvän vastauksen piirteitä (HVP) vasta vuonna 2013. Tätä ennen tarkastus perustui Historian ja yhteiskuntaopin opettajien liiton (HYOL) laatimiin piste-ehdotuksiin. Vuosina 2013–2019 opettajien ja sensoreiden käytettävissä ovat olleet molemmat pisteytysohjeet.

Tutkimme, miten paljon ja millaisia aineistoja tehtävissä on sekä millaiseen aiheen käsittelytapaan ja aineiston käyttöön tehtävännannot ohjaavat. Lisäksi tarkastelemme, ohjataan pisteytysohjeissa arvioimaan historian tekstitaitojen hallintaa ja aineistojen käyttämistä vai voiko tehtävään vastata onnistuneesti aineistoa hyödyntämättä. Tuomme esiin paperi- ja digikokeiden eroa niiltä osin, kun se digitaalisten kokeiden pienen määrän perusteella on mahdollista.

Ylioppilaskokeiden tehtäviin viittaamme tehtävän vuodella, kevään tai syksyn kokeeseen viittaavalla kirjaimella K tai S sekä tehtävän numerolla. Esimerkiksi kevään 2013 kokeen tehtävä 2b merkitään muodossa 2013K 2b. Pisteytysohjeisiin viittaamme samalla tavoin ja lisäksi lyhenteellä HVP tai HYOL, jotka viittaavat ohjeen laatineeseen tahoon (esim. HVP 2016K 4 ja HYOL 2016K 4). Tehtävien alakohtiin viittaamme kirjaimilla a, b ja niin edelleen. Yhdenmukaisuuden vuoksi käytämme samaa merkintätapaa myös digitaalisissa kokeissa, vaikka niissä paperikokeiden tyyli käyttää kirjaimia muuttui numeroiksi (esim. 7a vs. 7.1). Lisäksi käytämme kirjainlyhennettä kuvaamaan tehtävännantoja, joissa tehtävä sisältää selkeästi kaksi eri kysymystä, mutta kysymyksiä ei ole eroteltu erillisiksi alakohdiksi. Esimerkiksi tehtävässä 2015S 2 on kaksi kysymystä: ”Miten Botticellin maalaus ilmaisee renessanssin ihanteita? Millä tavoin renessanssin voidaan katsoa aloittaneen uuden aikakauden?” Analyysissämme tällaiset tehtävät on jaettu osiin, koska molemmat

kysymykset eivät välttämättä kohdistu aineistoon tai ne voivat ohjata selkeästi erilaiseen vastaustapaan.

Tehtävänantojen aineistoja kuvaamme luokittelemalla ne aineistojen tyypin perusteella. Kokeiden aineistona on käytetty tavallisimmin tekstimuotoista materiaalia. Lisäksi mukana on kuva- ja tilastoaineistoa sekä uusimmissa digitaalisissa kokeissa videoita.

Tehtävänantojen luokittelun pohjana käytämme genreteoreettista historian oppiaineessa kirjoitettavien tekstilajien luokittelua (Coffin 2006; Martin & Rose 2008) sekä sisällönanalyysia. Tehtävänannot on luokiteltu kolmeen luokkaan sen perusteella, millaiseen aineiston hyödyntämiseen ja aiheen käsittelytapaan tehtävänannon muotoilun voi katsoa ohjaavan. Luokitteluun vaikuttavat instruktioverbin lisäksi muut tehtävänannon osat sekä hyödynnettävän aineiston laatu. Luokkien muodostamisessa on hyödynnetty Martinin ja Rosen (2008) historiassa tuotettujen genrejen kuvauksia sekä väljästi Krathwohlin ja Andersonin taksonomiaa. Luokat ovat 1) tiedon poiminta ja kuvailu, 2) tiedon selittäminen ja perusteleminen sekä 3) tiedon vertaileminen ja arviointi.

Ensimmäiseen luokkaan kuuluvat sellaiset tehtävänannot, joiden katsomme ohjaavan lähinnä tiettyjen asioiden poimimiseen aineistosta tai aineiston kuvailuun ilman vaatimusta selittämisestä tai perustelemisestä. Tällainen on esimerkiksi seuraava taulukon tarkasteluun ohjaava tehtävänanto: ”Mitä merkittäviä muutoksia eri alueiden väkiluvun kehityksessä on tapahtunut vuodesta 1500 vuoteen 2000? (2018K 7a)”. Tähän luokkaan kuuluvissa tehtävänannoissa muotoilun voi katsoa edellyttävän erilaisten tekstilajien peruslukutaitoa, kuten tiedon poimimista taulukosta, kuvan piirteiden kuvailua tai sitaatin sisällön esittämistä omin sanoin. Tehtävänannot ohjaavat siten Martinin ja Rosen (2008, 105) luokitusta mukailien kuvailevien tai kertovien tekstilajien kirjoittamiseen.

Toiseen luokkaan on luokiteltu tehtävänannot, joiden katsomme muotoilunsa puolesta ohjaavan selkeämmin myös aineistosta tehtävien havaintojen selittämiseen ja jonkinlaiseen tulkintaan. Tällainen on esimerkiksi tehtävä 2014S 1: ”Alla on mainoskuva 1900-luvun alkuvuosilta. Miten kuva ilmentää yhteiskunnan muuttumista kyseisenä aikakautena, ja mitkä tekijät selittävät näitä muutoksia?”. Tehtävänannon voi siis olettaa edellyttävän selittämistä ja jonkinlaista selitysten perustelua esimerkiksi aineistosta tehtävien havaintojen avulla, mutta tehtävänanto ei eksplisiittisesti ohjaa esimerkiksi vertailemiseen tai tiedon kriittiseen arviointiin. Monien kuvien, maalausten ja pilakuvien tulkinta kuuluu tähän luokkaan.

Toinen luokka sisältää selittämistä ja perustelua edellyttävät tehtävänannot. Pilottiluokittelussamme olimme aluksi erottaneet nämä luokat toisistaan Martinin ja Rosen (2008, 105, 114) luokittelua mukailien. Havaitsimme kuitenkin, että pelkän tehtävänannon muotoilun perusteella on vaikea erottaa toisistaan tehtävät, jotka edellyttävät vain selittämistä tehtävistä, joissa oletetaan olevan mukana myös perustelua. Luokkien yhdistämistä tukee se, että näin tiedon selittäminen ja perusteleminen -luokan tehtävät rinnastuvat Krathwohl-Andersonin taksonomian toiseen tasoon eli ymmärtämiseen, jolle ominaisia tehtävänanto-verbjejä ovat selitä ja perustele (Krathwohl 2002).

Kolmas luokka kattaa tehtävänannot, joissa muotoilu ohjaa selkeämmin aineistojen tulkintaan, vertailuun ja arviointiin. Tehtävänannot ohjaavat sellaisten tekstilajien tuottamiseen, joita Martin ja Rose (2008, 118) kutsuvat argumentoiviksi genreiksi. Tähän luokkaan kuuluvat melko selkeästi tehtävänannot joissa ohjataan argumentointiin aineiston pohjalta

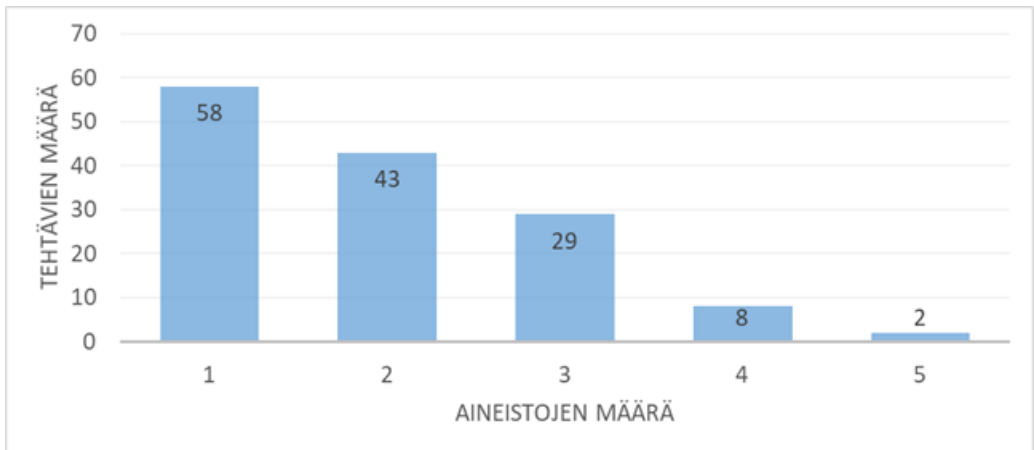
ja joissa myös aineisto mahdollistaa argumentoinnin ja vertailevan otteen. Tällainen tehtävänanto on esimerkiksi 2015K 9a: ”Vertaile Kuropatkinin ja Suuren Adressin esittämiä näkemyksiä Suomen asemasta”, jossa aineiston tarjoamat näkökulmat selvästi eroavat toisistaan ja ohjaavat argumentointiin. Sen sijaan esimerkiksi tehtävä 2015S 5b ohjaa taulukossa esiintyvien muutosten selittämiseen, ei argumentointiin: ”Erittele taulukossa näkyviä keskeisiä muutoksia ja pohdi, mitkä tekijät ovat vaikuttaneet niihin.”

Luokkien kuvausten kirjoittamisen jälkeen kaksi tutkijaa luokitteli toisistaan riippumatta tutkimusaineistomme tehtävänannot. Kahden tutkijan itsenäisesti tekemästä luokittelusta 83,2 prosenttia vastasi toisiaan. Suurin osa luokittelun eroista liittyi erittele-verbin ja muutama pohdi-verbin tulkintaan. Yhdistetyssä luokittelussa ”erittele” on sijoitettu pääsääntöisesti luokkaan 2. Poikkeuksen muodostavat tehtävät, joissa pyydetään erittelemään kahta tai useampaa aineistoa. Ne on luokiteltu vertailuksi. Sen sijaan pohdintaa edellyttävät tehtävänannot on luokiteltu luokkiin 2 ja 3 riippuen siitä, millaisia näkökulmia aineisto tarjoaa käsiteltävään aiheeseen (pohdintaa edellyttävien tehtävänantojen tuottamista vastauksista ks. Paldanius tässä numerossa). Esimerkki aineiston tarjoamien mahdollisuuksien perusteella luokkaan 2 sijoitetusta tehtävänannosta on edellä avattu tehtävä 2015S 5b.

Tehtävien pisteytysohjeita analysoimme laadullisesti suhteessa toisiinsa ja ylioppilaskokien tehtävänantoihin. Kuvaamme, millaista osaamista pisteytysohjeet edellyttävät, ja pohdimme, vaaditaanko niissä samoja asioita kuin tehtävänannoissa edellytetään: esimerkiksi tietojen toistamista, selittämistä, vertailua ja arviointia – tai jotain muuta, mitä tehtävänanto ei suoraan pyydä. Pohdimme myös, miten historian tekstitaidot näkyvät ohjeissa. Huomioimme, että pisteytysohjeet edellyttävät eri asioita tyydyttävällä ja kiitettävällä tasolla. Keskityimme erityisesti HVP:n analyysiin, sillä niiden voi katsoa edustavan YTL:n virallista pisteytyskantaa, jota HYOL:n ohjeet täydentävät.

Miten paljon ja millaisia aineistoja?

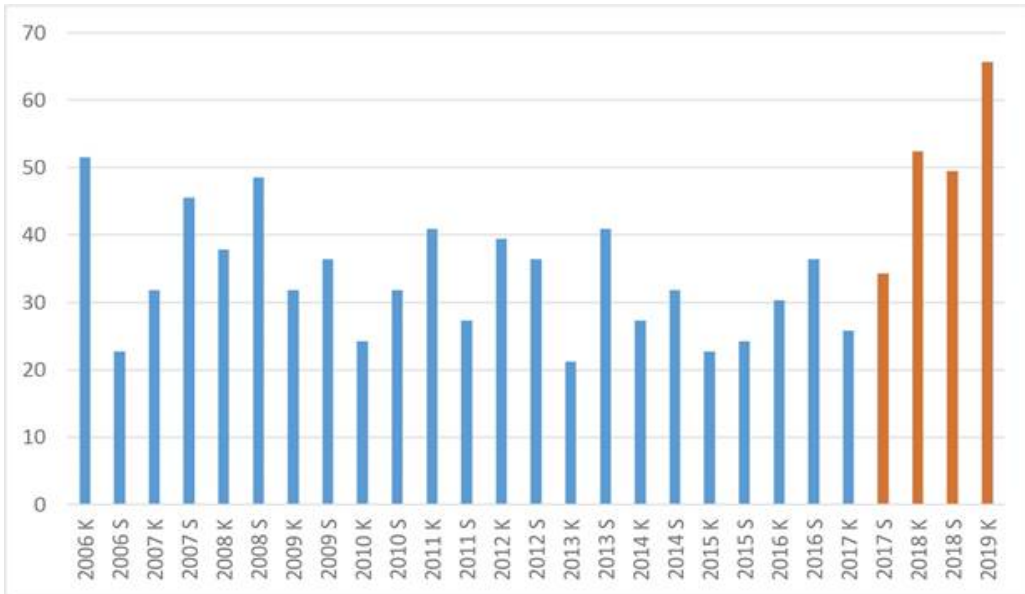
Tarkastelujaksolla kevästä 2006 kevääseen 2019 historian koe järjestettiin 27 kertaa. Näistä 23 ensimmäistä koetta ovat paperikokeita ja neljä viimeistä digitaalisia kokeita. Paperikokeissa on 10 tehtävää, joista vastaaja voi valita enintään 6. Digitaalisessa kokeessa on tarjolla 9 tehtävää, joista vastaaja voi valita 5. Tarkastelujakson kokeiden 266 tehtävästä 140 sisältää jonkinlaisen aineiston. Paperikokeissa on keskimäärin 5 aineistoihin liittyvää tehtävää (vaihteluväli 3–7), kun taas kaikissa digitaalisissa kokeissa niitä on 7. Aineistotehtävien osuus on siten paperikokeissa jonkin verran pienempi (noin 50 %) kuin digitaalisissa kokeissa (noin 78 %). Tyypillisesti tehtäviin liittyy yksi tai kaksi aineistoa (ks. kuvio 1).



Kuvio 1. Aineistojen määrä tehtävää kohti. Tehtävä tarkoittaa tässä kokeen numeroitua tehtävää, johon voi sisältyä useita tehtävänantoja.

Digitaalisissa kokeissa aineistotehtävien määrä on paperikokeita suurempi siinä mielessä, että yksittäisiin tehtäviin liittyy useammin monia aineistoja. Paperikokeessa yhden aineiston tehtävien osuus on 44 prosenttia, digitaalisissa kokeissa taas 32 prosenttia. Selvin ero on neljä tai viisi aineistoa sisältävien tehtävien osuudessa. Niiden osuus on paperikokeessa viisi prosenttia ja digitaalisessa kokeessa 18 prosenttia. Huomionarvoista on kuitenkin se, että yksittäinen tehtävä voi olla moniosainen ja sisältää useita tehtävänantoja (esim. a, b, c), joista vain osa edellyttää aineiston käyttöä. Kokeissa on yhteensä 39 tehtävää, johon kuuluu yli kaksi aineistoa (ks. kuvio 1). Nämä tehtävät jakautuvat 95 tehtävänantoon, joista kuitenkin vain noin kolmasosa (35 kpl) edellyttää yli kahden aineiston hyödyntämistä. Tavanomaisempaa on siis se, että yli kolme aineistoa sisältävässä tehtävässä pyydetään vain yhden tai kahden aineiston käyttöä kerrallaan.

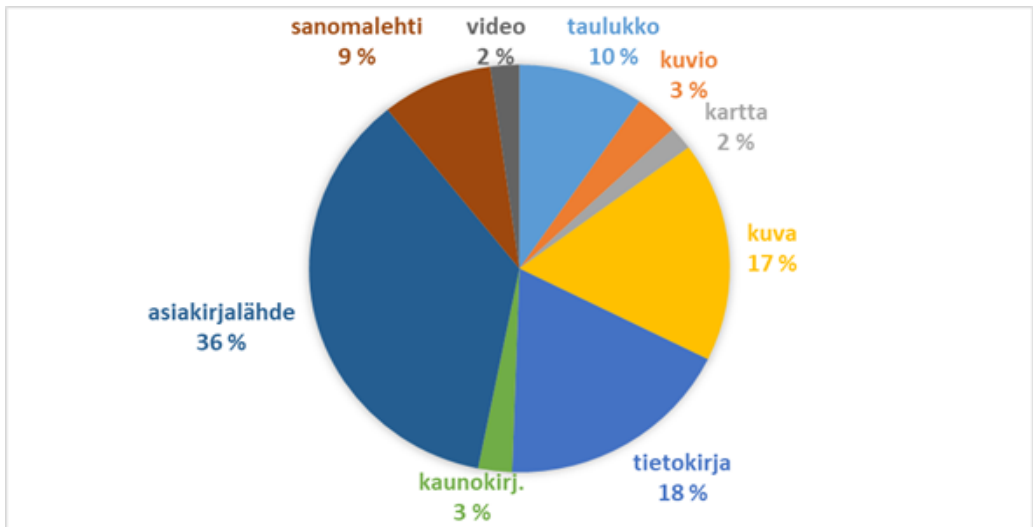
Toinen tapa tarkastella aineistojen painoarvoa kokeessa on katsoa aineistoihin liittyvien tehtävänantojen tuottamaa pistemäärää suhteessa koko kokeen pistemäärään. Tällöin paperi- ja digikokeiden erilainen pisteytysjärjestelmä ei vääristä kokonaiskuvaa. Oheinen kuvio 2 kertoo aineistoihin liittyvien yksiosaisten tehtävien ja moniosaisten tehtävien alakohtien tuottamien pisteiden osuudet suhteessa kunkin kokeen kokonaispistemäärään.



Kuvio 2. Aineistopohjaisten tehtävänäntöjen prosenttiosuudet kokeiden yhteispisteistä. Syksystä 2017 alkaen pylväät kuvaavat digitaalisia kokeita.

Pisteisiin perustuvan tarkastelun perusteella aineistojen painoarvo vaihtelee kokeittain varsin paljon. Kiinnostavaa on, että aineistojen painoarvo vähenee aina digikokeiden alkuun asti. Noin 40 prosenttiin asettuva aineistopohjaisten tehtävänäntöjen osuus kokonaispisteistä on tiedonalälähtöisen historiaopetuksen ihanteeseen suhteutettuna vähäinen. Erityisesti, kun koetta tehnyt kokelas on halutessaan voinut valita tehtäviä, joissa aineistoa ei ole. Kunakin koekerran aineistoja on kuvattu tarkemmin liitteessä 1.

Tarkastelujakson kokeissa on yhteensä 269 erilaista aineistoa. Eniten tehtäviin liittyy katkelmia erilaisista asiakirjalähteistä (36 %) tai tietokirjoista (18 %). Kuvien osuus on 17 prosenttia. Asiakirjalähteistä suurin osa on katkelmia erilaisista puheista (22 kpl), muistioista, lausunnoista tai raporteista (12 kpl), julistuksista (12 kpl) tai kirjeistä (10 kpl). Kuvista suurin osa on maalauksia tai muita taidekuvia (15 kpl), pilapiirroksia (11 kpl) ja valokuvia (10 kpl). Mukana on myös esimerkiksi julisteita, postikortteja ja mainoksia.



Kuvio 3. Erilaisten aineistotyyppien jakauma tutkimusaineistossa.

Paperi- ja digikokeissa aineistot painottuvat hieman eri tavalla. Kokeen digitalisoinnin myötä visuaaliset aineistot ovat lisääntyneet. Paperikokeissa tekstimuotoisten aineistojen osuus on 79 ja visuaalisten aineistojen osuus on 21 prosenttia. Digitaalisessa kokeessa taas tekstimuotoisten aineistojen osuus on 63 ja visuaalisten sekä audiovisuaalisten 37 prosenttia. Paperikokeessa esimerkiksi asiakirjalähteiden, taulukoiden ja kuvioden osuus on suurempi kuin digitaalisessa kokeessa. Digitaalisessa kokeessa taas kuvien, tietokirjakatkelmien ja sanomalehtitekstien osuus on paperikoetta suurempi. Kaunokirjallisia tekstejä on vain paperikokeessa ja videoita luonnollisesti vain digitaalisessa kokeessa.

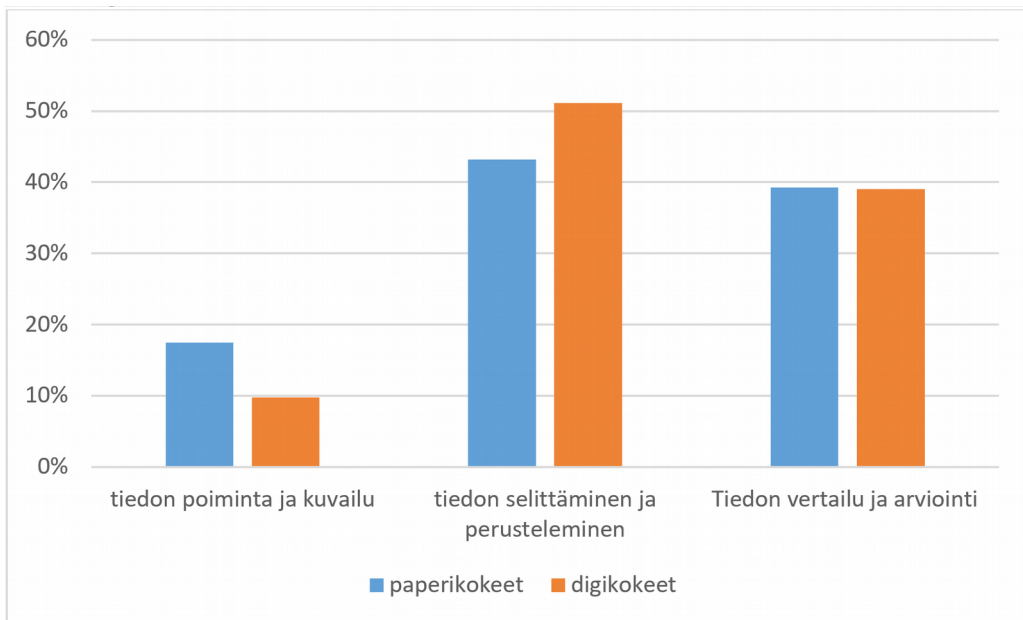
Lähes kaikki tekstiaineistot ovat sisällöltään lyhennettyjä. Alkuperäisessä asussaan olevia, tekstuaalisesti yhtenäisiä katkelmia on vain muutama. Tyypillisesti tekstiaineistot ovat 2–4 virkkeen pituisia, ja mukana on vain yksittäisiä laajempia, 7–10 virkkeen pituisia aineistoja. Yhdessä tehtävässä saattaa kuitenkin olla aineistona useita lyhyitä katkelmia, jolloin aineiston kokonaispituus on laajempi, pisimmillään yhteensä 28 virkettä. Myös taulukkoaineistot ovat tyypillisesti suppeita ja esittävät usein jonkin ilmiön ajallista muutosta. Isossa osassa tehtäviä aineisto on vain tukiroolissa. Tehtävänannon perusteella on paikoin hankala tulkita, millä tavoin vastaajan odotetaan hyödyntävän aineistoa (ks. esim. 2016K 3).

Miten aineistoa ohjataan käyttämään?

Tarkastelujaksolla historian kokeissa on 223 aineistopohjaista tehtävänantoa. Useimmiten niissä pyydetään vertailemaan sisältöjä tai näkemyksiä (noin 60 kpl), erittelemään sisältöjä tai näkemyksiä (noin 40 kpl) tai tulkitsemaan tekstiä tai kuvaa (noin 30 kpl). Kontekstuaalisointia, aineiston liittämistä tai arviointia suhteessa historiatietoihin vaaditaan vain harvakseltaan (noin 15 kpl), samoin kuin syiden pohdintaa tai selittämistä (12 kpl). Aika ajoin tehtävissä pyydetään pohtimaan aihetta, väitettä tai ilmiötä aineiston avulla (noin 20 kpl).

Koko aineistossa on vain kymmenen tehtävää, joissa tehtävänanto suoraan vaatii pohdintaa aineistojen luotettavuudesta tai arvosta historiatiedon lähteenä.

Luokittelumme perusteella kaikista tarkastelujakson aineistopohjaisista tehtävänannoista 15 prosenttia ohjaa tiedon poimintaan ja kuvailuun. Suurin luokka on tiedon selittäminen ja perusteleva, johon kuuluu 45 prosenttia tehtävänannoista. Tiedon vertailuun ja arviointiin ohjaa tulkintamme mukaan noin 40 prosenttia aineistopohjaisista tehtävänannoista. Oheinen kuvio 4 kuvaa paperi- ja digikokeiden eroa. Paperikokeen tehtävänannoista hieman suurempi osa ohjaa tiedon poimintaan ja kuvailuun ja vastaavasti digikokeen tehtävänannoista hieman suurempi osa selittämiseen ja perusteluun. Sen sijaan koetyyppien välillä ei ole merkittävää eroa tiedon vertailua ja arviointia edellyttävien tehtävänantojen osuuksissa.



Kuvio 4. Aineistopohjaisten tehtävänantojen luokittelu paperi- ja digikokeissa.

Luokan 1 tehtävänannoissa edellytetään tietojen poimimista aineistosta. Tavallisimmin kyseessä on lukujen poiminen taulukosta (esim. 2018K 3a; 2009S 2a). Joissain tehtävänannoissa pyydetään myös kuvaamaan, mitä lyhyessä tekstikatkelmassa sanotaan (esim. 2007S 9a) tai kuvailemaan graafista tilastoaineistoa (esim. 2011K 2a).

Luokkaan 2 kuuluu tehtäviä kaikista aineistoryhmistä. Tyypillisiä tehtävänantoverbejä ovat esimerkiksi selitä, perustele, tulkitse ja erittele. Selittäminen liittyy usein tilastoaineistossa havaittujen muutosten selittämiseen. Tällöin tehtävän ensimmäinen osa edellyttää tiedon poimimista ja jälkimmäinen näiden havaintojen selittämistä. Esimerkiksi Suomen ja Saksan välistä kauppaa käsittelevä kevään 2018 tehtävä 3, jonka a-osan sijoitimme luokkaan 1 ja b-osan luokkaan 2, ohjeistaa kokeilusta seuraavasti:

3.1. Minkälaisia merkittäviä vaihteluita taulukossa (aineisto 3.A) voidaan havaita? (8 p.)

3.2. Mitkä tekijät selittävät taulukossa (aineisto 3.A) näkyviä kaupankäynnin vaihteluita? (12 p.)

Tulkitse-verbiä käytetään erityisesti kuvatehtävien ohjeistuksena. Tyypillistä on pilakuvan tulkinta, jolla tunnutaan viittaavaan kuvan viestin purkamiseen (esim. 2011S 9a). ”Erittele” liittyy useimmiten tekstimuotoisen aineiston käyttöön. Luokan 3 tehtävänannot tuntuvat ohjaavan edellisiä vaativampaan aineiston käyttöön. Tyypillinen tehtävätyyppi on kahden tekstikatkelman vertailu, kuten ”Miten Philadelphiassa asuvan henkilön ja pääministeri Northin näkemykset hallitsijan ja alamaisten asemasta eroavat toisistaan? (3 p.)” (2013S 10b).

Tulkintamme mukaan aineiston tyyppi vaikuttaa sen käytölle tehtävänannossa asetettuihin odotuksiin. Erityisesti tilastomuotoiset aineistot näyttävät muodostavan omanlaisensa kokonaisuuden. Useissa tilastotehtävissä (esim. 2008S 2a) pyydetään vertaamaan taulukon lukuja tai tietoja esimerkiksi kuvattujen maiden välillä. Tällöin ”vertailu” onkin itse asiassa taulukon lukujen tai lukujen välisten erojen kuvaamista. Argumentoimme, että taulukon sisäisten tietojen suhteuttaminen toisiinsa ei ole yhtä vaativaa kuin kahdessa tai useammassa tekstiaineistoissa esitettyjen tulkintojen vertailu (esim. 2008S 2 vs. 2008s 10b). Jotta tilastotietojen vertaaminen vastaisi vaativuudeltaan teksteissä esitettyjen tulkintojen vertailua, tulisi tehtävän ohjata vertaamaan kahta tai useampaa erillistä tilastoa keskenään (esim. 2014K 5a). Kokelaan tulisi tällöin ensin hahmottaa kunkin aineiston keskeinen anti, kuten tilaston trendi, ja verrata tilastoja sen jälkeen toisiinsa (vrt. tekstiaineiston pääviestin hahmottaminen ja tekstien keskinäinen vertaaminen). Aineistossamme on vain yksi tehtävä (2010K 9c), jossa kokelaan tulee verrata jotain ilmiötä, kehityskulkua tai tapahtumaa koskevaa tilastoaineistoa ilmiöstä tehtyyn tulkintaan tai tulkintoihin. Kiintoisaa on sekin, etteivät tilastotehtävät ohjaa pohtimaan aineistoa lähdekriittisesti, eikä sitä kokelailta pisteytysohjeissa odoteta.

Lukuun ottamatta muutamaa yksittäistä tehtävänantoa, joissa pyydetään pohtimaan tehtävän aineistoa historiallisena lähteenä (esim. 2009S 9a), tehtävät eivät ohjaa historian tiedonalalle ominaiseen tapaan työskennellä aineistojen kanssa. Esimerkiksi Wineburgin (1991) jako lähteiden taustoittamiseen, kontekstualisointiin ja vertailuun auttaisi opiskelijaa hahmottamaan historian tiedonmuodolle ominaisia prosesseja. Tehtävänannot eivät kuitenkaan ohjaa tämänkaltaiseen lukutapaan, vaan aineisto näyttäytyy evidenssin sijaan informaationa. Moni aineistotehtävä tuntuu viestivän, että aineiston työstämiseksi riittää sen sisällön avaaminen tai joskus vain toistaminen. Esimerkiksi kevään 2009 tehtävä 10 antaa ensin taustatietoa aineistosta: ”Alla olevat aineistot liittyvät Suomen ns. Valtiomuototaisteluun 1918–1919”. Sen jälkeen kysymyksen a-kohta kysyy ”Miten vetoimuksissa perustellaan maan tulevaa valtiomuotoa? Tarkastele eroja ja yhtäläisyyksiä”. Tällaista ”sisällönanalyysia” tai ”lähilukua” ei kuitenkaan voi pitää riittävänä vaatimuksena historialle ominaisten tekstitaitojen hallintaan, jolle olennaista on aineiston lukeminen sen tuottajan tarkoituksiperiä vasten.

Kaiken kaikkiaan tehtävänantojen luokittelu kertoo varsin vaatimattomista historian tekstitaitojen hallinnan vaatimuksista. Aineistotehtäviä on erityisesti paperikokeiden ajalla

varsin vähän – ja niistäkin kokelas on voinut valita vain osan. Luokittelumme perusteella 60 prosenttia aineistotehtävistä kuuluu luokkiin 1 ja 2 eli tasolle, joka sijoittuu myös Krathwohl-Andersonin taksonomiassa varsin matalan osaamisen alueelle. Kun vielä huomioi, että useimmissa tehtävissä on vain yksi tai kaksi lyhyttä aineistoa, ei tutkimuksessa esitetty ihanne argumentoivasta kirjoittamisesta usean lähteen pohjalta toteudu (Young & Leinhardt 1998). Niissäkään tehtävissä, joissa aineistoja on enemmän kuin kaksi, harvoin vaaditaan kaikkien aineistojen ristiintulkintaa: aineistot käsitellään erillisinä tai pareittain tehtävän alakohdissa.

Mitä pisteytysohjeissa vaaditaan?

YTL:n ja HYOL:n laatimat pisteytysohjeet kuvaavat vastauksessa vaadittavia asioita varsin samankaltaisesti. HYOL:n pisteohjeet muistuttavat tyylillisesti toisiaan koko tarkastelujakson ajan. Tiiviisti kirjoitetut ohjeet on jaettu tyydyttävän ja kiitettävän vastauksen vaatimuksiin. Sen sijaan Ylioppilastutkintolautakunnan hyvän vastauksen piirteissä on enemmän variaatioita tarkastelujakson aikana. Alkuvaiheen tekstit ovat pidempiä ja kuvailevampia, eikä niissä ole jaoteltu eri tasoisten vastausten piirteitä. Tarkastelujakson loppua kohti HVP:t muuttuvat lähemmäs HYOL:n tyyliä, esimerkiksi jako tyydyttävään ja kiitettävään vastaukseen tuli mukaan vuonna 2015.

Uusimpien HVP:iden alussa kuvataan laajasti yleisellä tasolla, mitä historian vastausten tulisi sisältää. Osana tätä yleisohjetta on ”lähdekriittinen ote”. HYOL:n ohjeissa termi lähdekritiikki on osa useimpien aineistotehtävien pisteohjetta koko tarkastelujakson ajan. Kriittinen suhtautuminen aineistoon näyttää siten olevan historian tehtäviin sisäänrakennettu oletus, jota ei kuitenkaan pelkkien tehtävänantojen perusteella voi päätellä. Tämän vuoksi sekä tiedonalalähtöisen historianopetuksen että opetussuunnitelmien periaatteiden mukaisesti on kriittinen ote aineistoon tehtävänannosta riippumatta lähtökohtamme myös seuraavassa tarkastelussa.

Valtaosa aineistotehtävien HVP:stä (72 kpl) on sellaisia, joissa ei edellytetä lähteen kriittistä tarkastelua eikä tarkempaa kontekstualisointia. Näistä tehtävistä neljä on sellaisia, että pisteytysohjeiden perusteella lähdeaineiston käytön voi jopa ohittaa. 32 pisteytysohjeessa eksplikoidaan erikseen jonkinlaisen lähdeytön vaikutus pisteytykseen, mutta näissäkin on suuria eroja sen suhteen, edellytetäänkö niissä lähteen tulkitsemista kontekstuaalisoinnin pohjalta vai onko niissä vain lyhyt maininta lähdekriittisyyden positiivisesta vaikutuksesta arviointiin. Seuraavat kaksi lainausta pisteytysohjeista havainnollistavat tätä eroa: ensimmäisessä mainitaan lähdekritiikin tarpeellisuus ja jälkimmäisessä se konkretisoidaan.

Kiitettävässä vastauksessa kokelas osoittaa ymmärtävänsä lainauksen historiallisen kontekstin. (YTL 2016K 8b.)

Kiitettävässä vastauksessa kokelas miettii tekstikatkelmien historiallisia konteksteja tarkemmin ja pohtii, miksi kirjoittajien näkemykset ovat sellaisia kuin ne tekstikatkelmissä ovat. Kokelas soveltaa lähdekriittistä punnintaa ja miettii, keitä kirjoittajat olivat ja mistä asemasta käsin he kirjoittivat. Esimerkiksi Vähäkallio oli oikeistolaisen AKS:n perustajia, kun taas pääministeri Paasikiven radiopuhe on viesti suomalaisille vihollisuuksien hautaamisesta ja uuden ulkopoliittisen linjan välttämättömyydestä. (YTL 2019K 9b.)

Useimmissa lähdeytöä edellyttävissä pisteytysohjeissa edellytetään esimerkiksi ideologisten lähtökohtien tai lähteiden välisten ristiriitojen esiintuomista vasta kiitettävältä vastaukselta. Sisältöjen esittäminen näyttäytyy siten pisteytysohjeissa keskeisimpänä arvioinnin kohteena. Kaikkein uusimmissa YTL:n hyvän vastauksen piirteissä on yleinen arviointia käsittelevä osuus, jonka mukaan arvioinnin kohteena ”on myös kokelaan kyky tulkita ja arvioida kriittisesti historiallisia lähteitä, tehdä niistä itsenäisiä päätelmiä sekä vertailla historiallisia kysymyksiä koskevia tulkintoja ja ottaa niihin perustellusti kantaa” (HVP 2019k). Vaikka tehtäväkohtaisten pisteytysohjeiden lisäksi arvioinnissa tulisi huomioida yleisohjeistus, aineistomme ohjaa pohtimaan, kuinka hyvin yleisluonteinen osuus konkreettisesti käytännön tarkastustyössä ja HVP:tä lukevien opiskelijoiden ajatuksissa.

Lähteiden parissa työskentelemisen näkökulmasta on myös kiinnostavaa, että arviointiin vaikuttavat tekijät mainitaan HVP:ssä tiettyssä järjestyksessä: ensimmäisenä kerrotaan lähteistä havaittavaksi oletetut sisällöt ja vasta lopuksi mahdollinen lähdekritiikki. Historian tekstitalojen näkökulmasta taas lähteiden tulkinnassa olisi oleellista lähtea liikkeelle lähteen kontekstin, tuottajan ja päämäärien havainnoinnista ja edetä siitä kohti päätelmiä. Historiallista ajattelua mittaavassa ja aidosti lähteiden tulkintaa edellyttävässä tehtävässä pisteytysohjeenkin voisi siis olettaa lähtevän liikkeelle lähteen taustoittamisesta ja etenevän lähdeytön perusteella tehtävien mahdollisten päätelmien kuvaamiseen. Verrattuna YTL:n ohjeisiin HYOL edellyttää lähdekritiikkiä järjestelmällisemmin (ks. esim. HVP ja HYOL 2016S 10). Tätä vaatimusta pyritään avaamaan lyhyillä toteamuksilla, joissa lähdekritiikin mainitaan olevan esimerkiksi aineiston ajankohdan tai lausujan aseman tunnistamista (esim. HYOL 2013S 9a).

Pisteytysohjeiden hienoisista eroista huolimatta aineiston käytölle asetetut oletukset tai vaatimukset jäävät epämääräisiksi. Pisteytysohjeiden perusteella ei voi useinkaan päätellä, miten kokelaan tulisi käyttää ja tulkita aineistoa tai miten ”lähdekritiikin” pitäisi vaikuttaa tähän tulkintaan. Toteamukset, kuten ”Kokelas arvioi aineistoja lähdekritiikisesti” (HVP 2019K 6) tai ”lähdekritiikkiä voi olla” (HVP 2018S 7a), eivät tätä avaa. HYOL:n pisteytysohjeissa lähdekritiikki viittaa välillä taustoittamiseen, eli lähteen laatijan aseman ja tavoitteiden puntarointiin, toisinaan taas laajempaan kontekstualisointiin (esim. HYOL 2016K 9a ja 9b). Taustoittamisen ydin, lähteen laatijan intentioiden purkaminen, puuttuu pisteytysohjeista lähes täysin (ks. kuitenkin HVP 2015K 9a; HYOL 2019K 8a). Esimerkiksi edellisessä kappaleessa käytetyssä esimerkissä (2013K 9a) lähdekritiikiksi riittää aineistona olevien, vuoden 1930 talonpoikaismarssiin liittyvät tekstikatkelmat julkaisseiden sanomalehtien puoluekannan tunnistaminen. Lehtitekstien vaikuttamistavoitteita ei pisteytysohjeen perusteella oleteta havaittavan tai tuotavan vastauksessa esiin.

Osaltaan pisteytysohjeiden ympärilyöreyttä voi selittää pelko kauppa- tai pyykkilistoista, jotka ohjaavat sisältökeskeisyyteen (esim. VanSledright 2002). Historialle ominaista tulkinnallisuutta on voitu pyrkiä tukemaan välttämällä tiukkojen sisältövaatimusten linjaamista pisteytysohjeissa. Samalla tavoin pohdintaa tai arviointia edellyttävissä tehtävissä ei ole annettu vain yhtä tulkintamallia, sillä samaa asiaa tai ilmiötä voi perustellusti lähestyä useista näkökulmista. Tätä havainnollistaa tyydyttävän ja kiitettävän vastauksen eroksi hyvin usein asetettu aiheen käsittelytapa: ”Kiitettävässä vastauksessa kysymystä tarkastellaan useasta näkökulmasta ja vastauksen täytyy sisältää pohdintaa” (HVP 2015S 10b).

Pohtivuus, moninäkökulmaisuus ja analyttisyys näyttäytyvät pisteytysohjeissa arvoitettuina aiheen käsittelytapoina. Toisaalta se, mitä ne tarkoittavat, avataan usein huonosti, jos lainkaan. Jos tehtävänanto ohjaa aiheen argumentoivaan ja arvioivaan käsittelytapaan, pisteytysohjeissa sitä edellytetään usein vasta kiitettävältä vastaukselta. Kiitettävän vastauksen pisteytyksestä saatetaan esimerkiksi todeta: ”Varsinkin kiitettävä vastaus vaatii, että myös kuvat on syvällisesti analysoitu” (HVP 2018K 4). Pisteytysohjeiden perusteella on hankala erottaa toisistaan tehtävänantoja, joissa edellytetään erittelyä ja pohdintaa. Molemmat näyttävät pisteytysohjeiden perusteella ohjaavan argumentoivan ja analyttisen tekstin tuottamiseen.

Samoin kuin tehtävänantojen myös pisteytysohjeiden perusteella eri aineistotyytit näyttäytyvät eritasoista osaamista vaativina. Esimerkiksi kuvan rooli on epäselvä: joissain tehtävissä edellytetään kuvan tulkintaa ja analyysia (esim. HVP 2016K 9b), toisissa riittää kuvasta tehtyjen havaintojen kuvailu (esim. HVP 2013 S 4a). Joissain tapauksissa HVP vahvistaa epäilystä aineiston näennäisyydestä (esim. HVP 2016K 3; HVP 2019K 6) tai sivuuttaa aineiston (HVP 2014S 1; vrt. HYOL:n pisteohje samaan tehtävään). Tilastojen muista aineistotyypeistä eroava käsittelytapa näkyy myös pisteytysohjeissa: tilastojen tulkinta edellyttää myös pisteytysohjeiden mukaan pääasiassa tietojen poimimista tai lukujen vertaamista.

Sekä YTL:n että HYOL:n edustajien laatimissa pisteytysohjeissa on havaittavissa sisäistä ristiriitaisuutta. Tehtävänannon puolesta samankaltaisille tehtäville asetetut vaatimukset vaihtelevat epäjohdonmukaisesti. Saman kokeen sisäistä vaihtelua havainnollistaa peräkkäisten tehtävien ero HVP:ssä: Syksyn 2017 kokeessa tehtävä 3 edellyttää lähinnä aineistona olevien valokuvien ja sisältötiedon kuvailua, kun taas tehtävä 4 vaatii selkeästi aineiston eli valtiopäiväpuheiden tuottajien aseman tunnistamista. Syksyn 2018 tehtävän 9a yhtenä kiitettävän vastauksen kriteerinä on löyhästi ”Esille tuodaan jokin lähdekriittinen näkökohta”. Saman tehtävän b-kohdassa vaaditaan sen sijaan aineiston lukemista sen tuottajan näkökulmasta (HVP 2018K 9b).

Aineistomme kaikkein uusimmassa, kevään 2019 kokeessa kokelasta pyydetään pohtimaan, ”miten kulloinenkin ajankohta on vaikuttanut tekstikatkelmissä esitettyihin näkemyksiin” (2019K 9b). Aineiston kontekstin purkamisen ohjeistaminen on askel tekstitaitojen harjaannuttamisen suuntaan. Tehtävänannon muotoilu jättää kuitenkin epäselväksi, missä kohtaa ja kuinka laajasti kokelaan tulisi taustoittaa tekstikatkelmien laatijoita, sillä kysymyksen a-kohta pyytää vertailemaan katkelmien näkemyksiä ilman ohjetta tarttua esimerkiksi henkilön poliittiseen taustaan (joka kuitenkin aineistossa kerrotaan) tai intentioihin. Uusimpien digitaalisten kokeiden pisteytysohjeissa on näkyvissä merkkejä lähdetyön tarkemmasta eksplikoinnista. Esimerkiksi kevään 2018 ja kevään 2019 HVP:ssä on kolmen tehtävän alakohdissa erikseen avattu, mitä lähteen kriittinen ja analyttinen tarkastelu tai tekstikatkelmien erilaisten taustojen huomioiminen voisi tarkoittaa (HVP 2018K 8a; HVP 2019K 5; HVP 2019k 9b; ks. Myös HYOL 2019k 9a ja b).

Kaiken kaikkiaan pisteytysohjeiden edellyttämä lähdetyö on kevyttä ja aineistojen työstö pintapuolista. Esimerkiksi ajankohdan tai lausujan aseman tunnistaminen ovat taitoja, joista tulisi opetussuunnitelman perusteiden mukaan harjoitella jo alakoulussa (Opetushallitus 2014). Lukiolaisille asetettävien kiitettävien pisteiden vaatimusten tulisi siten olla merkittävästi vaativampia ja edellyttää monipuolista historian tekstitaitojen hallintaa. Varsin-

kin, kun ylioppilastutkintolautakunnan mukaan uudessa digitaalisessa kokeessa on mahdollista laatia entistä monipuolisempia tehtäviä ja arvioida historian osaamista entistä laajemmin, esimerkiksi kokelaan ajattelun terävyyttä ja kypsyyttä (YTL 2017).

Historianopetuksen keskeinen tehtävä on harjaannuttaa opiskelijat kyseenalaistamaan informaatiota, joka voi olla tarkoitushakuista tai suorastaan pahantahtoista. Historiatieteelle ominaiset keinot tulisi eksplikoida niin opetuksessa kuin ylioppilaskokeen vastausten pisteytysohjeissa. Ongelmalliselta tästä näkökulmasta näyttää lähdekritiikin käsite, joka ei kuvaa niitä toimintoja, joita opiskelijan tulisi aineistolle tehdä. Jos pisteytysohjeet eroavat merkittävästi toisistaan ja ovat keskenään ristiriitaisia, se vahvistaa kuvaa tekstitaitojen osaamisen valinnaisuudesta suhteessa sisältötietoon ja hämärtää, mitä historian osaamisella tarkoitetaan.

Pohdinta

Suomessa perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmien perusteet lähtevät siitä, että opetuksen olennaisia tavoitteita ovat oppiaineiden omasta tiedonmuodostustavasta kumpuavat päämäärät. Oppiaineille ominaisten taitotavoitteiden arviointi on haastavampaa kuin sisältötiedon muistamisen mittaaminen (Virta, Löfström & Salo, 2017). Sen ei kuitenkaan tulisi johtaa tiedonalalähtöisen osaamisen sivuuttamiseen opetuksessa tai arvioinnissa.

Tulostemme perusteella ylioppilaskokeiden tehtävänannot, opetussuunnitelman tavoitteet sekä historian opetuksen tutkijoiden toiveet historian opetuksen suunnasta eivät ole linjassa keskenään. Vaikka esimerkiksi muutoksen ja jatkuvuuden tai historiallisen merkittävyyden kaltaisia historiallisen ajattelun osa-alueita voisi harjoitella ilman lähdeaineistoja, edellyttää historiallisen ajattelun järjestelmällinen kehittäminen lähteiden kanssa työskentelyä. Historiallisen tiedon tulkinnallisuuden ymmärtäminen on perusta, jonka varaan historiallinen ajattelu rakentuu. Tätä historian ylioppilaskokeet eivät ole parhaalla mahdollisella tavalla tukeneet.

Tehtävissä ei ole vaadittu tiedonalakohtaisia tekstitaitoja, vaan menestymiseen on tyypillisesti riittänyt sisältötiedon ja yleisten tekstitaitojen hallinta: Aineistotehtäviä on kaiken kaikkiaan verrattain vähän. Tehtävien aineistot ovat lyhyitä, ja niitä käsitellään pääasiassa yksitellen. Pisteytysohjeiden perusteella näyttää siltä, että aineistojen käsittelyssä ei vaadita historian tekstitaitoja ja aineistot ovat usein lähinnä muistitiedon tukena. Osassa tehtäviä aineisto on mahdollista ohittaa. Tulkintamme mukaan aineistotehtävät painottavat ensi sijassa muistamista ja voivat siten vahvistaa kuvaa historiasta tiedonalana, jossa olennaista on tuntea oikea tarina.

Aineistotehtävien pisteytysohjeet eivät kaikilta osin vastaa tehtävänannoissa implisiittisesti tai eksplisiittisesti asetettuja vaatimuksia. Erityisesti lähdekritiikki-termi näyttäytyy pisteytysohjeissa epäselvänä. Tiedonalakohtaisen historianopetuksen kannalta on ongelmallista, jos lähdekritiikin käsite jää hämäräksi – lukijan sille antamien merkitysten varaan. Lähdekritiikin ohjaamisen epäjohdonmukaisuus ja ”lähdekriittisten” toimintojen määrittelemättömyys murentavat pohjaa syvällisemmältä historian tiedonmuodon ymmärtämiseltä, eli tekstitaitojen ja historiallisen ajattelun hallinnalta. Esimerkiksi Wineburgilta (1991, 2001) peräisin olevien käsitteiden – taustoittamisen, vertailun ja kontekstualisoinnin – käyttämisen etuna lähdekritiikkiin verrattuna olisi, että ne kuvaavat aineistojen tulkinnan taitoja konkreettisemmin. Jos perinteistä lähdekritiikki-käsitettä käytetään, tulisi historian-

opetukseen liittyvissä keskusteluissa ja pisteytysohjeissa yksiselitteisesti määritellä, mitä toimintoja vaatimus lähdekritiikistä sisältää.

Neljän digitaalisen kokeen perusteella voi tehdä vain varovaisia arvioita digi- ja paperikokeiden eroista. Suuntana näyttää kuitenkin olevan, että digitaalisissa kokeissa on enemmän aineistoja ja aineistopohjaisia tehtävänantoja kuin paperisissa kokeissa. Toisaalta vaativampien, tiedon arviointia ja vertailua edellyttävien tehtävien ja aineistojen ristiinlukemista edellyttävien tehtävien osuus ei ole lisääntynyt digitaalisessa kokeessa. Aivan uusimmissa, vuosien 2018 ja 2019 HVP:ssä on kuitenkin merkkejä lähdeytön tarkemmasta eksplikoinnista.

Tuloksemme kiinnittyvät kansainvälisesti havaittuun historianopetuksen haasteeseen: Opiskelijat pyrkivät ohittamaan aineistot tai poimimaan aineistosta irrallisia sisältöjä pysähtymättä ajattelemaan. Historialle ominainen tapa lukea ja käsitellä aineistoja vaatii kärsivällistä harjoittelua, joka voi olla ristiriidassa koulunkäynnin perinteiden kanssa. Tutkimuksissa on nostettu esiin, että oppilaat sosiaalistuvat helposti koulun käytänteisiin ja oppivat, että hyviä arvosanoja saa siirtämällä tietoa paikasta A paikkaan B. (Esim. Barton 1997; Beck, 2014; Fogo, 2018; VanSledright, 2002.) Ylioppilaskokeella ja siihen liittyvillä pisteytysohjeilla on kokeen siirtovaikutuksen vuoksi oma roolinsa perinteisten käsitysten murtamisessa sekä tiedonalakohtaisen historianopetuksen tavoitteiden ja käytänteiden konkretisoinnissa. Tutkimamme tehtävänannot ja pisteytysohjeet eivät tue tätä parhaalla mahdollisella tavalla.

On mahdollista, että pisteytysohjeissa ei pidetä tarpeellisena eksplikoida lähdekritiikkiä tarkemmin, koska sen oletetaan olevan itsestään selvä osa lähteiden tulkintaa ja historian ylioppilaskoetta. Tutkimustieto ei kuitenkaan tue tällaista oletusta. Historianopetusta ja nuorten osaamista koskevien tutkimusten mukaan lähteiden kanssa työskentelyä harjoitellaan oppitunneilla hyvin vaihtelevasti ja nuorten osaamisessa on merkittäviä puutteita (Rantala ym. 2020). Lisäksi historianopetuksen pitkä sisältöpainotteisuuden perinne ja aineistopohjaisten tehtävien sijoittaminen ylioppilaskokeessa nimenomaan jokeritehtäviin ovat voineet luoda mielikuvan aineistotehtävien lähtökohtaisesta vaikeudesta. Nähdäksemme esimerkiksi huomion kiinnittäminen lähteen tuottajaan ja hänen motiiveihinsa ei kuitenkaan ole erityisen korkea vaatimus ylioppilaskokeessa, sillä historian tekstitaitojen hallintaa odotetaan nykyisin jo perusopetuksen opetus suunnitelman perusteissa.

Tutkimuksemme ajanjaksolla historian ylioppilaskokeiden tehtävänannot kohdistuvat pääsääntöisesti tapahtumahistoriaan. Yli 250 tehtävästä vain yksittäiset käsittelevät historiallisen tiedon muodostamista tai historian käyttöä. Esimerkkejä tällaisista tehtävistä ovat holokaustin käyttö Lähi-idän politiikassa 2000-luvulla (2012K 9), Kekkonen aikaan liittyvät lähteet historian tutkijan aineistona (2009K 9) ja sisällissotaan liittyvien tulkintaerojen yhteiskunnallinen merkitys (2014S 9). Edellä mainitut kysymykset ohjaavat opiskelijan pohtimaan historiallisen tiedon käyttöä ja vertaamaan historiasta tehtyjä tulkintoja. Samalla kun tehtävänannot edellyttävät historian sisältöjen hallintaa, ne selkeästi irtaantuvat vain sisältötiedon selostamisen tasosta.

Totuuden jälkeiseksi kutsuttuna aikana kansalaisten kykyä havaita ja torjua informaatiovaikuttamista sekä historian yhteiskunnallista ja poliittista (väärin)käyttöä ei voi vahvistaa liikaa (Vihma ym. 2018). Tiedonalalähtöisen historian tuottama ymmärrys informaatiosta evidenssinä sekä kyky muodostaa tulkintoja ja punnita tulkintojen perusteita kuuluvat

jokaisen kansalaisen perusvalmiuksiin. Näitä valmiuksia ei tulisi sekoittaa esimerkiksi historian yliopistokoulutuksessa vaadittavaan osaamiseen.

Historian ylioppilaskoetta ei ole tarve vaikeuttaa tai aineistojen määrää kasvattaa aineistojen itsensä vuoksi, vaan oleellista olisi muotoilla tehtävänannot ja arviointiohjeet siten, että niissä lähteiden tulkinta on vastauksen lähtökohtana. Aineistojen määrästä tai tyypistä riippumatta kysymyksenasettelun ja pisteytysohjeiden avulla voi ohjata joko selostamaan lähteen sisältöä tai arvioimaan sitä suhteessa kontekstiin ja muihin lähteisiin. Aineistotehtävien pisteytysohjeet olisi puolestaan perusteltua aloittaa lähteen taustoittamisesta. Näin heti alkuun tulisi selväksi, että historiallinen evidenssi – ylioppilaskokeessa tehtävän aineisto – edustaa aina jonkun tahon näkökulmaa. Kiitettävässä vastauksessa taustoittamista voisi syventää esimerkiksi laajemmalla vaatimuksella kontekstualisoinnista ja vertailusta. Näin olisi myös mahdollista ehkäistä vain aineiston sisällön selostamisesta palkitsevien tehtävien muuntumista ”pisteautomaateiksi” (ks. Löffström & Kaarninen 2013).

Tulevassa tutkimuksessa olisi mielenkiintoista selvittää, millaisia vastauksia tehtävänannon perusteella onnistuneelta vaikuttavat tehtävät tuottavat suhteessa lähinnä sisältötiedon selostamiseen ohjaaviin tehtävänantoihin. Tehtävänantojen kehittämisen tueksi tarvittaisiin lisää tutkimusta siitä, millaisia vastauksia historian taitoja korostavat tehtävänannot tuottavat ja miten niitä arvioidaan. Heikkoja ja hyviä arvosanoja saaneiden vastausten vertailu voisi paljastaa, millaiset sisällölliset, kielelliset ja tekstin rakentamiseen liittyvät piirteet ovat arvioinnin perustana. Esimerkiksi sillä voi olla merkitystä, miten vastaus jäsennetään tai millä tavoin aineistojen sisältö esitetään vastauksessa (Paldanius 2017). Kirjallisista vastauksista voi kuitenkin olla hankala erottaa historian tekstitaitoja yleisistä tekstin rakentamisen ja aineistojen hyödyntämisen taidoista.

Isommassa kuvassa historian aineaalikokeiden tehtävänannot ja pisteytysohjeet johtavatkin pohtimaan oppiaineen ja tieteenalan itseymmärrystä. Nähdäksemme olisi tarpeen muodostaa vankempi käsitys siitä, mitä historian osaaminen itse asiassa tarkoittaa. Monien ylioppilaskokeen tehtävänantojen mukainen sisältöjen muistaminen sekä tiedon poimiminen ja toistaminen koevastauksessa on riittämätöntä historian tiedonmuodon ja myös oppiaineen tulevaisuuden kannalta. Jatkumon toisessa päässä oleva aineistojen analyysi ilman historiallista kontekstia ja ainoastaan yleisiä tekstitaitoja hyödyntäen ei sekään edusta historian osaamista. Kuten esimerkit Britanniasta ja Uudesta-Seelannista ilmentävät, kontekstion lähde työ menettää merkityksensä (ks. esim. Councell 2011; Ormond 2017).

Tiedonalalähtöisessä historianopetuksessa historialle ominaisia taitoja ja ajatteluprosesseja harjoitellessa tulisi aina huomioida historiallinen konteksti. Kontekstin huomioiminen sekä menneisyyden ihmisten aseman ja ajattelutavan ymmärtäminen ovat olennainen osa historiallisen aineiston analyysia. Tätä korostaa, että ilman kykyä asettua menneisyyden ihmisten asemaan, historiallisen todistusaineiston tulkitsija siirtää nykypäivän arvot ja oletukset menneeseen ymmärtämättä, kuinka eri tavoin eri aikakausina eläneet ihmiset ovat maailman kokeneet ja käsittäneet (esim. Lowenthal 1998). Historian oppiaineessa sisällöt ja teksti- sekä ajattelutaidot ovat erottamattomia, eivät vastakkaisia.

Historian ylioppilaskokeen tehtävien laatijat tasapainoilevat historianopetuksen traditioiden, opettajien esittämien näkemysten, oletetun koulutodellisuuden ja opetussuunnitelmien muutosten välillä. Yhtenä reunaehtona tehtäville on historian oppiaineen suosio, joka laski 2010-luvulla (Löffström 2016; Kupiainen ym. 2018). Lukion opettajien palkkausjär-

jestelmä sekä opiskelijoiden valitsemien syventävien ja soveltavien lukiokurssien palapeli muodostavat eräänlaisen nollasummapelin, jossa oppiaineet kamppailevat keskenään. Jois-sain oppiaineissa tilanteeseen on voitu vastata tavoittelemalla helpoutta (Salmenkivi 2013). Jos historiallisen ajattelun painottaminen ylioppilaskokeessa luo mielikuvan vai-keasta aineesta, kuten Britanniassa on käynyt, voi kokeen kehittäminen herättää vastarintaa (Löfström 2016). On kuitenkin kyseenalaista, missä määrin ylioppilaskokeen tehtävissä tulisi huomioida oppiaineen suosioon liittyviä näkökohtia tiedonalalähtöisyyden kustan-nuksella. On entistä keskeisempää tuoda esiin historiallisen ajattelun ja historian tekstitaito-jen osaamisen merkitystä osana kaikkien lukiolaisten kykyä kohdata totuuden jälkeiseksi kutsutun ajan haasteet.

Lähteet

Painamattomat lähteet

Historian ja yhteiskuntaopin opettajien liitto ry. (HYOL)
Historian ainereaalikokeiden piste-ehdotukset 2006–2019. Tekijöiden hallussa. Saatavilla liiton jäsenille osoitteessa < <https://www.hyol.fi> >.

Ylioppilastutkintolautakunta (YTL)
Historian ainereaalikokeet 2006–2019.

Hyvän vastauksen piirteet historian kokeen tehtäviin 2013–2019 (HVP). Saatavilla verkos-sa < <https://www.ylioppilastutkinto.fi/ylioppilastutkinto/hyvan-vastauksen-piirteet> > (luettu 20.5.2019).

Tiedote historian opettajille ja opiskelijoille 29.6.2017. Saatavilla verkossa < https://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedotot/Sahkoinen_tutkinto/historia_tiedo-te_fi.pdf > (luettu 20.5.2019).

Kirjallisuus

Ahonen, Sirkka. 2017. *Suomalaisuuden monet myytit*. Kansallinen katse historian oppikir-joissa. Helsinki: Gaudeamus.

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 ylioppilastutkinnossa. *Kasvatus & Aika* 7 (3), 40–55 [www-lähde]. < <https://journal.fi/kasvatusjaika/article/view/68636/29988> > (Luettu 20.5.2019).

Au, Wayne 2007. High-Stakes Testing and Curricular Control: A Qualitative Metasynthesis. *Educational Researcher* 36 (5), 258–267. <https://doi.org/10.3102/0013189x07306523>

Bain, Bob 2015. Commentary: into to the swampy lowlands of important problems. Teoksessa Ercikan, Kadriye & Seixas, Peter (toim.), *New directions in assessing histo-rical thinking*. New York: Routledge, 64–72.

Barton, Keith 1997. "I just kinda now": Elementary students' ideas about historical eviden-ce, *Theory and research in social education* 25 (4), 407–430. <https://doi.org/10.1080/00933104.1997.10505821>

- Beck, Carla L. 2014. Can teacher education programs learn something from teacher professional development initiatives? Teoksessa Samwell, Ruth & von Heyking, Amy (toim), *Becoming a history teacher. Sustaining practices in historical thinking and knowing*. University of Toronto press, 249–269. <https://doi.org/10.3138/9781442619241-017>
- Breakstone, Joel 2014. Try, Try, Try Again: The Process of Designing New History Assessments. *Theory & Research in Social Education* 42 (4), 453–485. <https://doi.org/10.1080/00933104.2014.965860>
- Breland, Hunter M., Danos, Despina O., Kahn, Helen D., Kubota, Melvin Y. & Bonner, Marilyn W. 1994. Performance versus objective testing and gender: An exploratory study of an Advanced Placement history examination. *Journal of Educational Measurement* 31 (4), 275–293. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1994.tb00447.x>
- Coffin, Caroline 2006. *Historical discourse: The language of time, cause, and evaluation*. London–New York (NY): Continuum.
- Cuncell, Christina 2011. Disciplinary knowledge for all, the secondary history curriculum and history teachers' achievement. *Curriculum Journal* 22 (2), 201–225. <https://doi.org/10.1080/09585176.2011.574951>
- Cuban, Larry 2016. *Teaching History Then and Now: A Story of Stability and Change in Schools*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- De La Paz, Susan 2005. Effects of historical reasoning instruction and writing strategy mastery in culturally and academically diverse middle school classrooms. *Journal of Educational Psychology* 97 (2), 139–156. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.139>
- Fogo, Bradley 2014. Core Practices for Teaching History: The Results of a Delphi Panel Survey, *Theory & Research in Social Education* 42 (2), 151–196. <https://doi.org/10.1080/00933104.2014.902781>
- Goodlad, John I. 1984. *A place called school: Prospects for the future*. New York: McGraw-Hill. <https://doi.org/10.1093/cs/6.3.213>
- Grant, S. G., Gradwell, Jill M. & Cimbricz, Sandra K. 2004. A question of authenticity: The document-based question as an assessment of students' knowledge of history. *Journal of Curriculum and Supervision* 19 (4), 309–337.
- Harris, Richard & Reynolds, Rosemary 2018. Exploring teachers' curriculum decision making: insights from history education *Oxford Review of Education* 44 (2), 139–155. <https://doi.org/10.1080/03054985.2017.1352498>
- Krathwohl, David R. 2002. A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory into practice* 41 (4), 212–218. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2
- Kupiainen, Sirkku 2019. Ylioppilastutkinto, arvot ja arviointi lukiossa. Key note -esitelmä Ainedidaktiikan symposiumissa 8.2.2019.
- Kupiainen, Sirkku, Marjanen, Jukka & Ouakrim-Soivio, Najat 2018. *Ylioppilas valintojen pyörteissä*. Lukio-opinnot, ylioppilastutkinto ja korkeakoulujen opiskelijavalinta. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura.
- Lévesque, Stéphane 2008. *Thinking Historically*. Educating Students for the Twenty-First Century. Toronto: University of Toronto Press.
- Lowenthal, David 1998. *The heritage crusade and the spoils of history*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Löfström, Jan & Kaarninen, Mervi 2013. Historian ja yhteiskuntaopin kokeet ylioppilastutkinnossa 2006–2012: havaintoja ja tutkimustehtäviä. Teoksessa Tainio, Liisa, Juuti, Kalle & Routarinne, Sara (toim.), *Ainedidaktinen tutkimus koulutuspoliittisen päätöksenteon perustana*. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura, 177–198.
- Löfström, Jan 2016. Suosivatko pojat ja tytöt eri koetehtäviä historian reaalikokeissa? Tilastollinen analyysi. *Historiallinen aikakauskirja* 114 (3), 278–292.
- Martin, J. R. & Rose, David 2008: *Genre relations. Mapping culture*. London: Equinox.
- Monte-Sano, Chauncey & De La Paz, Susan 2012. Using writing tasks to elicit adolescents' historical reasoning. *Journal of Literacy Research* 44 (3), 273–299. <https://doi.org/10.1177/1086296x12450445>
- Nokes, Jeffrey 2010. Observing Literacy Practices in History Classrooms, *Theory & Research in Social Education* 38 (4), 515–544. <https://doi.org/10.1080/00933104.2010.10473438>
- Opetushallitus 1994. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2015. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2019. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019*. Helsinki: Opetushallitus.
- Ormond, Barbara 2011. Shifts in Knowledge Teaching: The unexpected consequences of assessment practices on secondary history. *Pacific-Asian Education* 23 (1), 5–22.
- Ormond, Barbara 2017. Curriculum decisions – the challenges of teacher autonomy over knowledge selection for history. *Journal of Curriculum Studies* 49 (5), 599–619. <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1149225>
- Ouakrim-Soivio, Najat & van den Berg, Marko 2018. Lukiolaiset historian lähteiden tulkit-sijoina. *Kasvatus & Aika* 12 (3), 33–48 [www-lähde]. < <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/75107/36775> > (Luettu 20.5.2019).
- Paldanius, Hilikka 2017. Historian esseevastauksen funktionaalinen rakenne. Teoksessa Latomaa, Sirkku, Luukka, Emilia & Lilja, Niina (toim.), *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa. AFinLan vuosikirja 2017*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 219–238 [www-lähde]. < <https://journal.fi/afinlavk/article/view/60725> > (Luettu 20.5.2019).
- Paldanius, Hilikka 2020. Kuinka pohtivuutta edellyttävään tehtävänantoon vastataan? Erilaiset kirjoittajaaänet lukiolaisten historian esseissä. *Kasvatus & Aika* 14 (2), 35–56. <https://doi.org/10.33350/ka.84069>
- Puustinen, Mikko & Khawaja, Amna 2019. Ambitious Aims, Traditional Reality. Observing Historical Literacy in Finnish Classrooms. Esitelmä NOFA-konferenssissa 14.5.2019.
- Puustinen, Mikko & Khawaja, Amna 2020. Envisaging the alternatives: From knowledge of the powerful to powerful knowledge in history classrooms. *Journal of Curriculum studies*. <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1703273>
- Radinsky, John, Goldman, Susan R. & Pellegrino, James W. 2015. Commentary: Historical thinking: In search of conceptual and practical guidance for the design and use of assessments of student competence. Teoksessa Ercikan, Kadriye & Seixas, Peter (toim.),

- New Direction in Assessing Historical Thinking*. New York: Routledge, 132–142. <https://doi.org/10.4324/9781315779539>
- Rantala, Jukka & Ahonen, Sirkka 2015. *Ajan Merkit. Historian käyttö ja opetus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Rantala, Jukka 2018. Historiapoliittikkaa koulun opetussuunnitelman avulla. *Politiikka* 60 (2), 112–123.
- Rantala, Jukka, Puustinen, Mikko, Khawaja, Amna, van den Berg, Marko & Ouakrim-Soivio, Najat 2020. *Näinkö historiaa opitaan?* Helsinki: Gaudeamus.
- Reich, Gabriel A. 2009. Testing Historical Knowledge: Standards, Multiple Choice Questions and Student Reasoning. *Theory & Research in Social Education* 37 (3), 325–360. <https://doi.org/10.1080/00933104.2009.10473401>.
- Reisman, Abby 2015. The difficulty of assessing disciplinary historical reading. Teoksessa Erican, Kadriye & Seixas, Peter (toim.), *New Direction in Assessing Historical Thinking*. New York: Routledge, 29–39. <https://doi.org/10.4324/9781315779539>
- Rosenlund, David 2011. *Att hantera historia med ett öga stängt*. Samstämmighet mellan historia A och lärares prov och uppgifter. Publikation från forskarskolan i historia och historiedidaktik 2. Lunds universitet. <https://doi.org/10.37852/11.c46>
- Salmenkivi, Eero 2013. Ylioppilastutkinnon rakenne- ja reaaliuudistusten vaikutuksia: miten lisääntynyt valinnaisuus ohjaa lukiolaisia. *Kasvatus & Aika* 7 (3), 24–39 [www-lähde]. < <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68632/29980> > (Luettu 20.5.2019).
- Samuelsson, Johan & Wendel, Joakim 2016. Historical thinking about sources in the context of a standards-based curriculum: a Swedish case. *Curriculum Journal* 27 (4), 479–499. <https://doi.org/10.1080/09585176.2016.1195275>.
- Smith, Mark, Breakstone, Joel & Wineburg, Sam 2018. History Assessments of Thinking: A Validity Study. *Cognition and Instruction* 37 (1), 118–144. <https://doi.org/10.1080/07370008.2018.1499646>.
- VanSledright, Bruce 2002. *In Search of American Past. Learning to read history in elementary school*. New York: Teachers College Press.
- VanSledright, Bruce A. 2010. What does it mean to think historically... and how do you teach it? Teoksessa Parker, Walter C. (toim.), *Social Studies Today. Research and Practice*. New York: Routledge, 113–120.
- VanSledright, Bruce A. 2014. *Assessing Historical Thinking & Understanding*. New York: Routledge.
- Vesterinen, Ida 2019. *Orders of history: Ethnographic study on historical knowledge in eighth grade history lessons*. Julkaisematon käsikirjoitus. Tekijöiden hallussa.
- Vihma, Antto, Hartikainen, Jarno, Ikäheimo, Hannu-Pekka & Seuri, Olli 2018. *Totuuden jälkeen. Miten media selviää algoritmien ja paskapuheen aikana*. Helsinki: Teos.
- Virta, Arja, Löfström, Jan & Salo, Ulla-Maija 2017. *Valppaaksi kansalaiseksi – yhteiskuntatiedollisen opetuksen taito ja teoria*. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Wineburg, Samuel S. 1991. Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of education psychology* 83 (1), 73–87. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.1.73>

Wineburg, Sam 2001. *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press. <https://doi.org/10.1086/444338>

Wineburg, Sam 2018. *Why Learn History (When It's Already on Your Phone)*. Chicago: The University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226357355.001.0001>

Young, Kathleen MacCarthy & Leinhardt, Gaea 1998. Writing from primary documents: A way of knowing history. *Written Communication* 15 (1), 25–68. <https://doi.org/10.1177/0741088398015001002>

FT Mikko Puustinen on yliopistonlehtori Helsingin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa.

FM Hilikka Paldanius on väitöstutkija Jyväskylän yliopiston kieli- ja viestintätieteiden laitoksella.

Minna-Riitta Luukka on suomen kielen professori Jyväskylän yliopistossa.

Tutkimus on osa Suomen Akatemian rahoittamaa hanketta Engaging in disciplinary thinking: historical literacy practices in Finnish upper secondary schools (2016–2020). Hankenumero 294491 ja 294487. Tutkimusta on rahoittanut myös Koneen Säätiö.

Liite 1. Aineistotyytit ja niiden painoarvo kokonaispisteissä historian ylioppilaskokeissa 2006–2019

| koekerta | tehtäviä, joissa tekstiaineistoa | kuva-aineistoa | tilastoaineistoa | kartta | video | tehtävissä aineistoa | tehtävien yhteispisteistä vaatii aineiston käyttämistä (%) |
|----------|----------------------------------|----------------|------------------|--------|-------|----------------------|------------------------------------------------------------|
| 2006 K | 4 | 1 | 2 | 1 | | 6/10 | 51,5 |
| 2006 S | 3 | | 1 | | | 4/10 | 22,7 |
| 2007 K | 4* | 1 | 2 | | | 6/10 | 31,8 |
| 2007 S | 4 | 1 | 1 | | | 6/10 | 45,5 |
| 2008 K | 3 | 1 | 1 | | | 5/10 | 37,8 |
| 2008 S | 2 | 1 | 3 | | | 5/10 | 48,5 |
| 2009 K | 3 | 1 | 1 | | | 5/10 | 31,8 |

Sisältötiedon toistamista vai aineiston analyysia?

| | | | | | | | |
|--------|--------|-------|---|------|---|------|------|
| 2009 S | 2 | 1 | 1 | | | 4/10 | 36,4 |
| 2010 K | 2 | 1 | 1 | 1** | | 5/10 | 24,2 |
| 2010 S | 4 | 1 | 1 | | | 5/10 | 31,8 |
| 2011 K | 2 | | 1 | 1*** | | 4/10 | 40,9 |
| 2011 S | 4 | 2 | 1 | | | 5/10 | 27,3 |
| 2012 K | 4 | 2 | | | | 5/10 | 39,4 |
| 2012 S | 2 | 2 | 2 | | | 6/10 | 36,4 |
| 2013 K | 3 | 2 | | | | 4/10 | 21,2 |
| 2013 S | 5 | | 1 | 1*** | | 6/10 | 40,9 |
| 2014 K | 2 | 2 | 1 | | | 4/10 | 27,3 |
| 2014 S | 3 | 1 | 1 | | | 5/10 | 31,8 |
| 2015 K | 3 | 1 | | | | 4/10 | 22,7 |
| 2015 S | 1+ 1** | 2 | 2 | | | 5/10 | 24,2 |
| 2016 K | 3 | 1+1** | 2 | | | 5/10 | 30,3 |
| 2016 S | 3 | 1 | 1 | 1 | | 4/10 | 36,4 |
| 2017 K | 2 | 1 | 1 | | | 3/10 | 25,8 |
| 2017 S | 2 | 3 | 1 | 1** | 1 | 7/9 | 34,3 |
| 2018 K | 3 | 3 | 2 | | 1 | 7/9 | 52,4 |
| 2018 S | 3 | 3 | 1 | | 1 | 7/9 | 49,5 |
| 2019 K | 5 | 1 | 1 | | 2 | 7/9 | 65,7 |

* Vaihtoehtoiset kysymykset eri opetussuunnitelmaa noudattaville. Toisessa aineisto, joka on laskettu mukaan.

** Tehtävissä on aineisto, jonka tulkintaa tai hyödyntämistä ei tarvita tehtävään vastaamisessa (= 0 pistettä laskelmassa).

*** Tehtävissä on karttakuva, jota tulee tulkita sekä karttana että piirroksena.

