

Peruskoululaisten historian osaaminen arvioinnin kohteena

Peruskoulussa pitäisi nykyään opettaa historian sisältöjen ohella historiallista ajattelua. Miten tässä on onnistuttu? Jukka Rantala tarkastelee historianopetuksen nykytrendin taustoja ja keväällä 2011 Opetushallituksen tekemää arviointia, jossa ensimmäistä kertaa mitattiin peruskoulunsa päättävien nuorten historian osaamista.

Historianopetuksessa Suomi on seurannut yleismaailmallista kehitystä, jossa niin sanottua suurta kertomusta painottava opetus on joutunut haastetuksi. *Uusi historia* on nostanut uudenlaiset toimijat ja tapahtumat historiantutkimuksen fokukseen. On myös herätetty keskustelua siitä, kenen historiaa koulussa opetetaan ja mihin historianopetuksella tähdätään. Kyse on ollut tiedemaailmasta alkunsa saaneesta kaanonin rikkomisesta. Herkistyminen vähemmistöjen, sorrettujen ja tavallisten ihmisten historialle alkoi näkyä selvemmin 1980–1990-luvuilla yliopistojen tutkimuksessa ja opetuksessa. Sieltä vaikutukset välittyivät koulun historianopetukseen. Kehitys ei ole ollut kaikkien mieleen. Osa tutkijoista ja poliitikoista on ilmaissut pelkonsa marginaalisten ilmiöiden ja toimijoiden opettamisen haitallisista vaikutuksista kansakunnan yhteisen identiteetin muodostumiselle. He pitävät historianopetusta kansakuntaa yhteen sitovana liimana, ja siksi heidän mukaansa yhteisen tarinan hylkääminen uhkaa kansakunnan tulevaisuutta. Kamppailua on käyty niin historiantunneilla opetettavien sisältöjen valinnasta kuin sisältöjen ja historian taitojen välisestä painotuksestakin.¹

Britanniassa historianopetuksen suunnasta väiteltiin etenkin kansallisen opetussuunnitelman alkuaikoina 1990-luvun alussa. Keskustelua käytiin muun muassa vähemmistöryhmien ja naisten paikasta historianopetuksessa.² Samoihin aikoihin Yhdysvalloissa nousi kohu ensimmäisen atomipommin pudottaneen *Enola Gay*n ympärille rakennetusta museonäyttelystä, joka arvostelijoiden mielestä löi särön Yhdysvaltain toisen maailmansodan historiasta annettuun kuvaan.³ Samanlaisia äänenpainoja kuultiin julkisuudessa, kun Yhdysvalloissa yritettiin saada kaikille osavaltioille yhteiset historianopetuksen standardit. Suuren kohun saattamana senaatti kieltäytyi hyväksymästä uuden sosiaalishistorian edustajien alullepanemaa historianopetuksen uudistusta.⁴ Vuosikymmenen lopulla Kanadassa nousi vastaavanlainen keskustelu historioitsija J. L. Granatsteinin syytettyä kouluopetusta poliittisen ja sotahistorian hylkäämisen myötä aiheutetusta kansallisen historian hävittämisestä.⁵

¹ Maria Grever & Siep Stuurman (toim.) (2007) *Beyond the Canon. History for the Twenty-first Century*, New York: Palgrave Macmillan; Linda Symcox & Arie Wilschut (toim.) (2009) *National History Standards. The Problem of the Canon and the Future of Teaching History*, Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing; Ronald W. Evans (2004) *The Social Studies Wars. What Should We Teach the Children?* New York & London: Teachers College, Columbia University; Gary B. Nash, Charlotte Crabtree & Ross E. Dunn (1997) *History on Trial – Culture wars and the teaching of the past*, New York: Knopf; Robert Phillips (1998) *History Teaching, Nationhood and the State: A Study in Educational Politics*, London: Cassell

² Esim. Hilary Bourdillon (1994) 'On the record: the importance of gender in teaching history', teoksessa Hilary Bourdillon (toim.) *Teaching history*, London & New York, 62–75: Routledge; Rozina Visram (1994) 'British history: whose history? Black perspectives on British history', Teoksessa Bourdillon (toim.) (1994), 53–61.

³ Edward T. Linenthal & Tom Engelhardt (toim.) (1996) *History Wars. The Enola Gay and Other Battles for the American Past*, New York: Metropolitan Books.

⁴ Linda Symcox (2002) *Whose History? The Struggle for National Standards in American Classrooms*, New York & London: Teachers College Press; Nash, Crabtree & Dunn (1997).

⁵ J. L. Granatstein (1998) *Who killed Canadian history?* Toronto: HarperCollins.

Historianopetuksen sisällöstä on kahden viimeisen vuosikymmenen aikana väitely kiivaasti myös Australiassa ja Manner-Euroopassa. Historiandidaktitot ympäri maailma ovat joutuneet puolustelemaan, miksi historiaa pitäisi opettaa moniperspektiivisesti.

Yhä enemmän historiandidaktinen keskustelu on kuitenkin alkanut siirtyä kysymykseen, pitäisikö kouluopetuksen fokus olla sisältötietojen sijasta historian tiedonluonteen opettamisessa. Sisältöjä ja taitoja ei voi opettaa toisistaan irrallaan, mutta oleellista onkin, miten niitä painotetaan.⁶ Sisältöpainotteisessa opetuksessa historian tapahtumat täyttävät oppitunnit ja taitojen harjoitteluun jää vähän aikaa. Taitopainotteisessa opetuksessa puolestaan opiskeltavien sisältöjen määrää on rajoitettava. Taitopainotteinen opiskelu on yleensä temaattista, ja opetus perustuu yksittäisten asioiden syvälliseen tutkimiseen. Jotkut tutkijat kritisoivatkin taitopainotteista opetusta siitä, ettei se riittävästi tue ilmiöiden kontekstualisoimista tai mahdollista historian kokonaiskuvan välittämistä oppilaille.⁷ Toisaalta nykyään on vaikea määritellä tiettyä kokonaiskuvaa, joka nuorten pitäisi omaksua. Monissa maissa onkin luovuttu suuren kertomuksen opettamisesta ja siirrytty ilmiöiden moniperspektiiviseen tarkasteluun.

Taitopainotteinen historianopetus Suomessa

Taitava historianopettaja osaa käsitellä historian sisältöjä siten, että oppilaat kehittyvät historiallisessa ajattelussa. Juuri tämä erottaa kokeneen opettajan noviisiopettajasta.⁸ Suomessa on erittäin pätevät historianopettajat, mutta taitopainotteisen historianopetuksen perinne on meillä nuori. Sen vuoksi kaikki kokeneetkaan opettajat eivät ole omaksuneet nykyisiä taitopainotteisia normeja opetuksensa perustaksi. Ongelmia on myös tuottanut historian vähäinen tuntimäärä peruskoulussa. Kun yläluokilla 1800-luvun alusta nykypäiviin ulottuva historia pitää käsitellä puolentoistasadan oppitunnin aikana, aikaa ei tunnu löytyvän lähdeytöskentelyyn ja ilmiöiden syvälliseen tutkimiseen.

Lukiassa historian taidot näkyivät ensimmäistä kertaa vahvasti opetuksen suunnittelua linjaavana tekijänä 1980-luvun puolivälissä. Opetuksessa muutos alkoi kuitenkin näkyä vasta kymmenen vuotta myöhemmin, kun vuoden 1994 opetussuunnitelmassa opetuksen suunnitteluun jätetty väljyys mahdollisti taitotavoitteiden mukaisen opetuksen. Oleellista myös oli, että ylioppilastutkinnon historian kysymyksissä alkoi esiintyä selvemmin tiedon käsittelytaitoja mittaavia kysymyksiä.⁹

Peruskoulussa 1990-luvun puoliväli merkitsi muutoksen alkua, mutta uudistukset etenivät lukiota hitaammin. 1990-luvun opetussuunnitelma-ajatteluun kuului, että kouluille annettiin vapaus suunnitella omat opetussuunnitelmansa. Vapaus johti kuitenkin oppimistulosten erojen kasvuun koulujen välillä, joten Opetushallitus linjasi vuosikymmenen lopussa kouluille yhteiset arviointikriteerit. Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa taitopainotteisista kriteereistä tehtiin

⁶ Esim. Christine Counsell (2000) 'Historical knowledge and historical skills. A distracting dichotomy', teoksessa James Arthur & Robert Phillips (toim.) *Issues in history teaching*, London & New York: RoutledgeFalmer.

⁷ Esim. Kaat Wils (2009) 'The Evaporated Canon and the Overvalued Source: History Education in Belgium', teoksessa Symcox & Wilschut (toim.) (2009), 15–16, 26.

⁸ Chris Husbands (2011) 'What do history teachers (need to) know? A framework for understanding and developing practice', teoksessa Ian Davies (toim.) *Debates in History Teaching*, London & New York: Routledge, 87–90.

⁹ Pauli Arola (2002) 'Maailma muuttui – muuttuko opetus? Suomalaisen historian ja yhteiskuntatiedon opetuksen vaiheita', teoksessa Jan Lofström (toim.) *Kohti tulevaa menneisyyttä. Historiallisyhteiskunnallinen kasvatus uudella vuosituhannella*, Jyväskylä: PS-kustannus, 27–28.

normi. Opettajien oletettiin perustavan opetuksensa historian tiedonluonteen opettamiseen, minkä ajateltiin muuttavan historian oppiaineen luonnetta. Kun aiemmin historian osaaminen oli vaatinut hyvää ulkomuistamiskykyä, nyt oppilaiden piti osata yhdistellä asioita, esittää niille syitä ja pohtia esitetyn todistusaineiston todenperäisyyttä.

Peruskoulun historianopetuksen suuntaa on yritetty muuttaa viidentoista vuoden ajan, mikä on vielä lyhyt aika koulu-uudistuksen toteutumiseen. Peruskoulusta puuttuu myös päättökoe, jonka avulla kehitystä olisi vauhditettu vastaavalla lailla kuin lukio-opetuksen muutosta ylioppilastutkinnon avulla. On olemassa viitteitä siitä, ettei historianopetus vielä ole muuttunut Opetushallituksen linjaamalla tavalla. Taitopainotteisuus ei esimerkiksi näy oppikirjoissa, minkä perusteella sen poissaoloa voi uumoilla myös opetuksesta. Peruskoulun historianopetuksen toteutumisesta ei kuitenkaan tähän päivään mennessä ole ollut yhteismitallista tietoa, sillä historian osaamista ei ole aiemmin arvioitu valtakunnallisesti. Keväällä 2011 Opetushallituksen teettämä arviointi noin 4 700 yhdeksäsluokkalaiselle (8 % ikäluokasta) kertookin ensi kertaa laajemmin peruskoululaisten historian osaamisesta. Oppilaiden osaamisprofiileista voi päätellä jotain myös heidän saamastaan opetuksesta.

Historiallisen ajattelun arvioimisesta

Kansainvälisissä esikuvissa taitopainotteisella historianopetuksella on nähty kahdenlaisia vaikutuksia: historiasta on oppilaiden keskuudessa tullut aiempaa suositumpaa,¹⁰ mutta samalla historia on muuttunut vaikeammaksi oppiaineeksi.¹¹ Selkeästi määriteltyjen sisältötietojen oppiminen tuntuu oppilaista omaan tutkimiseen perustuvaa opiskelua helpommalta, koska tieto on siinä pysyvää ja helpommin hallittavaa. Oppilaiden on helpompi esimerkiksi omaksua Abraham Lincolnista suurmieskertomus kuin joutua itse päättämään, ajoiko Lincoln orjuuden lakkauttamista pyyteettömistä vai opportunistisista syistä. Historian tiedon luonteen opiskeluun perustuvassa opetuksessa oppilaiden onkin tultava toimeen tiedon epävarmuuden kanssa, mikä on osoittautunut heille haastavaksi tehtäväksi.¹²

Myös opettajille taitopainotteinen opetus ja oppimisen arviointi on sisältöjen opettamista vaativampaa. Arvioinnin ongelmista on viime aikoina keskusteltu etenkin Britanniassa, missä on kyseenalaistettu, onko historian osaamisen yhdenmukainen arviointi edes mahdollista. Kysymykset "mitä tarkoittaa, että joku on kehittynyt historiassa?" ja "miten arvioida oppilaan kehittymistä?" ovat olleet keskusteluaiheina.¹³ Myös muissa maissa tutkijat ovat esittäneet epäilynsä siitä, onko historian taitojen mittaaminen mahdollista. Etenkin on epäilty monivalintakysymyksille perustuvien standardoitujen testien kykyä mitata riittävän laajasti oppilaiden historian osaamista.¹⁴

¹⁰ Esim. Richard Harris & Terry Haydn (2006) 'Pupils' enjoyment of history – what lessons can teachers learn from their pupils?' *Curriculum Journal* 17, 315–333.

¹¹ John Slater (1995) *Teaching History in the New Europe*, London: Cassell & Council of Europe, 117.

¹² Ks. Bruce A. VanSledright (2011) *The Challenge of Rethinking History Education. On Practices, Theories, and Policy*, New York & London: Routledge, 7–11.

¹³ Ks. Terry Haydn (2011) 'Secondary history: current themes', teoksessa Davies (toim.) (2011), 31; Christine Counsell (2011) 'History Teachers as Curriculum Makers: Professional Problem-solving in Secondary School History Education in England', teoksessa Bengt Schüllerqvist (toim.) *Patterns of Research in Civics, History, Geography and Religious Education. Studier i samhällsvetenskapliga didaktik nr 14*, Karlstad: Karlstad University Press, 56.

¹⁴ Richard J. Paxton (2003) 'Don't Know Much About History – Never Did', *Phi Delta Kappan* 85, 264–273, 272; Richard Rothstein (2004) 'We Are Not Ready to Assess History Performance', *Journal of American History* 90, 1381–1391; Hanna Schissler (2009) 'Containing and Regulating Knowledge. Some Thoughts on Standards and Canonization as a Response to the Complex Demands of a Globalizing World', teoksessa Symcox & Wilschut (toim.)

Suomessa nuorten heikko yleissivistys on monesti ollut julkisen keskustelun kohteena. Media on nostanut esille, etteivät nykynuoret riittävästi tunne kansakunnan avaintapahtumia tai henkilöitä. Faktatiedon mittaaminen onnistuu niin opettajilta kuin median edustajilta yksinkertaisilla tunnistamis- tai monivalintatehtävillä. Historiallisen ajattelun arvioiminen vaatii kuitenkin monimutkaisempia välineitä, niin sanottujen tuottamistehtävien käyttämistä. Niissä oppilaat pannaan pohtimaan jotain ilmiötä ja osoittamaan kykynsä ymmärtää historian tiedonluonnetta, esimerkiksi puntaroimaan, miksi poliitikkojen on ollut niin vaikeaa julkisuudessa käsitellä Suomen jatkosodan aikaista liittolaisuutta Saksan kanssa. Tällaiset tehtävät edellyttävät oppilailta esseevastauksia ja opettajilta aikaa niiden tarkastamiseen. Yhteismitallinen arviointi vaatii myös opettajille tuotettuja yksityiskohtaisia korjausohjeita ja ulkopuolista rinnakkaisarviointia. Sanalla sanoen historiallisen ajattelun arvioiminen vaatii resursseja. Siksi ei ole ihme, ettei historian osaamista ole aiemmin peruskoulussa testattu.

Opetushallituksen yhdeksäsluokkalaiselle keväällä 2011 teettämä testi mittasi peruskoulun opetussuunnitelman toteutumista. Koska testi kertoo opetuksen tavoitteiden ja arviointikriteereiden mukaisesta suoriutumisesta, niitä on syytä tarkastella lyhyesti.

Opetuksen tavoitteet

Vuoden 2004 opetussuunnitelmaa voi pitää käännteentekeväenä uudistuksena, koska silloin historia muuttui identiteettiaineesta kriittisiä tiedonkäsittelyvalmiuksia koulivaksi taitoaineeksi. Historiallisen ajattelun opettaminen nostettiin tuolloin eksplikoidusti kouluopetuksen tavoitteeksi.

Vuosiluokkien 7–9 opetuksen tavoitteeksi ilmoitettiin, että oppilas oppii

- hankkimaan ja käyttämään historiallista tietoa
- käyttämään erilaisia lähteitä, vertailemaan niitä ja muodostamaan oman perustellun mielipiteensä niiden pohjalta
- ymmärtämään, että historiallista tietoa voidaan tulkita eri tavoin
- selittämään ihmisen toiminnan tarkoituksia ja vaikutuksia
- arvioimaan tulevaisuuden vaihtoehtoja käyttäen apuna historiallista muutosta koskevaa tietoa.

Tavoitteissa korostuu historian peruskäsitteet ja tiedonluonteen opiskelu. Opetuksen jäsentämisessä opettajan apuna ovat päättöarvioinnin kriteerit. Niiden mukaan oppivelvollisuutensa päättyessä oppilas

- osaa erotella asiaa selittävät tekijät vähemmän tärkeistä
- pystyy lukemaan erilaisia lähteitä ja tulkitsemaan niitä
- kykenee sijoittamaan opiskelemansa tapahtumat ajallisiin yhteyksiinsä ja niiden avulla aikajärjestykseen.
- osaa selittää, miksi jollain elämänalueella toimittiin ennen toisin kuin nykyään
- osaa esittää historiallisille tapahtumille syitä ja seurauksia.

- pystyy vastaamaan menneisyyttä koskeviin kysymyksiin käyttämällä eri lähteistä, myös nykYTEKNOLOGIAN avulla saamaansa informaatiota
- pystyy muodostamaan tapahtumista ja ilmiöistä omia perusteltuja käsityksiä ja arvioimaan niitä.

Opiskeltavien sisältöjen ja taitojen opiskelun pitäisi kulkea käsi kädessä. Opetussuunnitelman valtakunnallisissa perusteissa vuosiluokilla 7–9 opetettavat sisällöt määritellään väljästi kymmeneen ydinsisältöön. Ydinsisältöinä tuodaan esille muun muassa "elämää 1800-luvulla ja kansallisuusaate", "teollinen vallankumous" sekä "Suomi 1950-luvulta nykypäivään". Opetussuunnitelman perusteiden ydinsisällöt antavat opettajille liikkumavaraa opetuksensa järjestelyihin ja sallivat mahdollisuuden keskittyä historian tiedonluonteen opettamiseen.

Historian sisältöjen osaaminen

Opetushallituksen suorittamassa arvioinnissa mitattiin oppilailta historian sisältöjen ja taitojen hallintaa. Kaksi kolmasosaa tehtävistä oli niin sanottuja suljettuja tehtäviä, etupäässä monivalintatehtäviä ja kolmasosa avoimia tehtäviä, joihin oppilaat kirjoittivat vastauksensa. Testiin osallistuneet oppilaat saivat keskimäärin 50 % testin enimmäispistemäärästä. Opetushallituksen arviointiraportissa osaamisen yleistaso kuvattiin kohtalaiseksi. Erot monivalintatehtävissä ja avoimissa tehtävissä suoriutumisessa olivat kuitenkin suuria. Monivalintatehtävissä, jotka mittasivat historian sisältöjen hallintaa, yhdeksäsluokkalaiset pärjäsivät tyydyttävästi, paikoitellen jopa hyvin.¹⁵ Sen sijaan kirjallista tuottamista vaativissa tehtävissä, jotka mittasivat historiallista ajattelua, oppilaat pärjäsivät välttävästi tai kohtalaisesti.

Testin tuloksia arvioitavissa on otettava huomioon kaksi asiaa. Ensinnäkään oppilaat eivät olleet valmistautuneita testiin. Koska historian osaamista testattiin ensimmäistä kertaa, opettajilla ei ollut tietoa, millaisia tehtäviä testissä käytettäisiin. Toiseksi historian osaamista mitattiin peruskoulun yhdeksäsluokkalaisilta, joilta historianopetus oli päättynyt kahdeksannella luokalla. Oppilaat eivät siis vastatessaan palauttaneet mieleensä hiljattain opiskelemiaan asioita, vaan osaaminen voi olettaa kertovan suhteellisen pysyvistä oppimisjäljistä.

Joitain sisältöjä nuoret osasivat kiitettävästi. Miltei kaikki testiin osallistuneet oppilaat (94 %) esimerkiksi tiesivät tosiasiksi, että Urho Kekkonen toimi Suomen presidenttinä vuosina 1956–1981 ja mitä toisen maailmansodan Suomen tapahtumiin liittyvällä käsitteellä 'sotalapsi' tarkoitetaan. Kyseisiä asioita mitattiin monivalintakysymyksillä, joiden reliiabiliteetti oli tarkistettu esimittauksella. Arvaamisen merkitys hyvän menestyksen selityksenä oli siis poissuljettu.

Jotkin suljetut tehtävät olivat monivalintatehtäviä vain teknisesti. Esimerkiksi yhdessä tehtävässä vastaajan piti tummentaa kahdeksan ensimmäisen maailmansodan seurauksena itsenäistynyttä Euroopan valtiota 27 valtion listasta. Oppilaille annettiin vastaamisen tueksi Euroopan karttapohjat, joissa valtioiden rajat oli kuvattu ennen ensimmäistä maailmansotaa ja sen jälkeen. Osaaminen ei siten perustunut puhtaasti muistiin, vaan oppilaat saattoivat

¹⁵ Opetushallitus käyttää ratkaisusuoksissa seuraavaa asteikkoa: heikko (20 % tai vähemmän), välttävä (21–35 %), kohtalainen (36–50 %), tyydyttävä (51–65 %), hyvä (66–80 %) ja kiitettävä (yli 80 %). Ks. Najat Ouakrim-Soivio & Jorma Kuusela (2012) *Historian ja yhteiskuntaopin oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2011*, Helsinki: Opetushallitus, 49 alaviite 2.

analysoida karttojen eroja. Yli puolet vastaajista osasikin nimetä pyydetty kahdeksan valtiota. Monivalintakysymysten käyttäminen kuvaillun kaltaisissa tehtävissä johtui siitä, että tarkistaminen voitiin tehdä optisen lukijan avulla. Näin opettajien ja sensorien työmäärä voitiin pitää kohtuullisena.

Monivalintatehtäviä käytettiin etenkin kronologian tajun arvioimisessa. Tehtävissä oppilaita pyydettiin asettamaan historian tapahtumia ja ilmiöitä aikajanelle sijoitettuihin täyttökohtiin. Yli puolet vastaajista osasi ajoittaa ensimmäiseen ja toiseen maailmansotaan liittyvät ilmiöt. Sitä vastoin vain joka kolmas pystyi sijoittamaan kulttuurihistorialliset ilmiöt oikeaan aikaan, poikkeuksena internet, jonka yleistymisajankohdan lähes kaikki vastaajat tiesivät. Eniten vaikeuksia oppilaille tuottivat sosiaalishistorian ilmiöt. Naisten äänioikeus, kansaneläkelaki ja oppivelvollisuus olivat hallussa vain joka neljännellä. Oppilaiden haparoivasta kronologian tajusta kertovat myös vastaukset tehtävään, jossa oppilaille annettiin teksti, josta piti päätellä sen kirjoittamisajankohta. Vain hieman yli puolet vastaajista osasi sijoittaa oikealle vuosisadalle tekstikatkelman, joka käsitteli naisten ilmaantumista kodin ulkopuoliseen työelämään ja autojen yleistymistä kaupungeissa. Vaikka monivalintatehtävillä saataviin tuloksiin on suhtauduttava varauksella, viittaa arvioinnin tulokset yhdeksäsluokkalaisten kronologian tajun puutteisiin. Nuoret hallitsevat aihealueita – esimerkiksi sotia –, joista he ovat kiinnostuneita ja joita he pitävät tärkeinä.¹⁶ Vähemmän kiinnostavien ilmiöiden aikaan sijoittaminen on heille selvästi vaikeampaa.

Historiallinen yleissivistys (kapeasti määriteltynä) on nuorilla jokseenkin hallussa. Vastaajat osasivat muun muassa kiittävästi yhdistää historiallisia henkilöitä siihen tehtävään tai asiaan, josta historia heidät tuntee.¹⁷ Myös historian käsitteiden tunnistamisessa¹⁸ ja historiaan liittyvien tilastojen tulkinnessa vastaajat pärjäsivät hyvin.¹⁹ Mainittuja asioita mitattiin monivalintatehtävillä, ja tämän perusteella nuorilla on suhteellisen hyvä yleistietämys historiasta. Miten yhdeksäsluokkalaisten sitten pärjäsivät historian taitoja mittaavissa tuottamistehtävissä?

Historiallisen ajattelun taidot

Koska oppilailla oli vastausaika historian kysymyksiin noin 60 minuuttia, avoimien kysymysten piti olla tarkkaan rajattuja. Vähäisen vastausajan vuoksi oppilaiden historiallisen ajattelun arviointia voi pitää ongelmallisena.²⁰ Tuottamistehtävissä pärjääminen korreloi kuitenkin vahvasti oppilaiden todistusarvosanojen kanssa.²¹ Tällä perusteella tehtäviä voi pitää relevantteina osaamisen mittareina.

Syy–seuraus-suhteen ymmärtämistä mittaavassa tehtävässä oppilaalle annettiin tietoja ruoan hinnan kehityksestä Venäjällä vuosina 1913 ja 1917. Kysymyksessä pyydettiin esittämään, mitkä

¹⁶ Jukka Rantala (2011) 'The Reflection of a Warlike Historical Culture in the Attitudes of Finnish Youths', *Journal of Social Sciences Education* 10, 41–49.

¹⁷ Tehtävän ratkaisusuuksien keskiarvo 82 %. Ratkaisuprosentti on laskettu jakamalla oppilaiden saamat pistemäärät teoreettisella enimmäispistemäärällä ja muuntamalla saatu luku prosenteiksi.

¹⁸ Tehtävän ratkaisusuuksien keskiarvo 68 %.

¹⁹ Tehtävien ratkaisusuuksien keskiarvot 71–75 %.

²⁰ Vrt. Henry G. Macintosh (1987) 'Testing Skills in History', teoksessa Christopher Portal (toim.) *The History Curriculum for Teachers*, London, New York & Philadelphia: Falmer Press, 207–208.

²¹ Oppilaiden todistusarvosanat kysyttiin testin taustaosiossa. Opettajien antamat todistusarvosanat korreloivat vahvasti ($r_{xy}=.62$) testissä menestymisen kanssa.

historialliset tapahtumat selittävän Venäjällä syntyneitä ruokapulaa ja ruoan hinnan kallistumista. Oppilasta pyydettiin myös perustelemaan, mistä ruoan hinnan kallistuminen johtui. Muut historiallista ajattelua mittaavat tehtävät olivat samankaltaisia. Kysymyksissä tuotiin oppilaalle jotain uutta tietoa tai dokumentti, joka hänen täytyi yhdistää aiemmin oppimaansa sisältötietoon. Natsismin nousua käsittelevässä tehtävässä oppilaan piti perustella, miksi tavallinen saksalainen oli valmis äänestämään kansallissosialisteja vuonna 1933, Suomen talvisotaan liittyvässä tehtävässä hänen piti arvioida Neuvostoliiton suomalaisille pudottaman propagandalehtisen laatijoiden motiiveja ja toiseen maailmansotaan liittyvässä tehtävässä hänen piti pohtia, miksi amerikkalaissotilaat kohtelivat sodan loppuvaiheessa sotavankeja julmasti. Vain natsismin nousua käsittelevässä tehtävässä ratkaisuprosentti nousi noin 50:een. Muuten ratkaisuprosentit olivat 18–35. Mistä historian taitojen heikko hallinta sitten johtuu?

Opetushallituksen julkaisemassa arviointiraportissa historianopetuksen kehittämiseksi ehdotetaan oppilaiden kirjallisen ilmaisun harjoittelun lisäämistä. Vaikka äidinkielen osaamisen arvioinneissa on viime aikoina havaittu nuorten taidoissa rapistumista, suomalaisnuoret on Pisa-arvioinneissa todettu luku- ja kirjoitustaidoiltaan maailman huipuksi. Vastaajien heikko menestys historian tuottamistehtävissä ei siten selity pelkällä kirjoitustaidon heikkoudella.

Osa vastaajista jätti vastaamatta tai vastasi täysin väärin taitoja mittaaviin tehtäviin. Esimerkiksi toisen maailmansodan jälkiselvittelyihin liittyvässä tehtävässä, jossa piti esittää syitä, mikseivät amerikkalaissotilaat joutuneet syytetyiksi saksalaissotilaiden kuolemista sotavankileireillä, joka toinen oppilas jäi ilman pisteitä. Vain joka kuudes oppilas vastasi kysymykseen hyvin tai erinomaisesti. Heikot tulokset saattoivat johtua testin laajuudesta ja testiin käytetyn ajan rajallisuudesta. Testin toteuttaneet opettajat raportoivat kuitenkin oppilailla olleen riittävästi aikaa testin suorittamiseen. Lisäksi opettajat pitivät tehtävien vaikeustasoa sopivana yhdeksäsluokkaisille.²² Oppilaiden keskimääräinen heikko suoriutuminen taitoja mittaavissa tehtävissä selittyykin mitä ilmeisimmin tavalla, jolla suomalaisnuoret on opetettu käsittelemään historian tietoa. Monille oppilaille historiatieto näyttäytyy vielä tänä päivänä muuttumattomana faktakokoelmana.

Vain kaikkein kyvykkäimmät oppilaat pystyivät irrottautumaan opetuksessa painotetusta konventionaalista historiakuvasta ja tarkastelemaan historiaa perinteisestä poikkeavista perspektiiveistä. Valtaosa oppilaista ei myöskään osannut tulkita vakiintuneesta tulkinnasta poikkeavaa evidenssiä. Lisäksi monet oppilaat yrittivät koostaa vastauksensa kysymyksenannon informaatiosta, jolloin he eivät osoittaneet kykyä yhdistää uutta tietoa vanhoihin tietorakenteisiinsa ja kykyä historialliseen ajatteluun. Taitojen osaamisen kannalta tulos ei ole kovin lohdullinen.

Johtopäätökset

Testi osoitti nuorten pärjäävän kohtuullisesti historian sisältötietoja mittaavissa tehtävissä mutta hallitsevan heikommin historiallisen ajattelun prosessit. Varsinkin näiden kahden yhdistäminen osoittautui nuorille vaikeaksi. Oppilaiden osaamisprofiili vastaakin enemmän aiemman sisältöpainotteisen opetussuunnitelman kuin nykyisen opetussuunnitelman tavoitteita, mikä kertoo siitä, etteivät opettajat ole riittävästi muuttaneet opetustaan nykyvaatimusten mukaiseksi.

²² Ouakrim-Soivio & Kuusela (2012), 129.

Monet opettajat ovat kokeneet vuonna 2004 voimaan tulleen opetussuunnitelman hankalaksi sen taitopainotteisen lähtökohdan vuoksi, ja he ovat jatkaneet sisältöpainotteista opetusta. Tähän viittaa muun muassa opettajille tehdyn kyselyn tulos tärkeimmistä historian opetussuunnitelman tavoitteista ja kriteereistä: kolmasosa vastanneista ei joko vastannut kysymykseen tai luetteli tavoitteiden sijasta historian sisältöjä. Monille opettajille taitopainotteinen opetus on jäänyt alisteiseksi sisältöjen opetukselle, mistä kertonee muun muassa oppilaiden ja opettajien ristiriitaiset käsitykset lähteiden käytöstä oppitunneilla. Opettajien mielestä lähteet ovat esillä oppitunneilla usein, oppilaiden mukaan vain joskus.²³ Onkin todennäköistä, että osa oppilaista sai testissä ensimmäistä kertaa ratkaistavakseen historian taitoja mittaavia tehtäviä. Sikäli oppilaiden heikot tulokset taitoja mittaavissa tehtävissä eivät ole yllätys.

Aiemmin historianopetuksella nähtiin ennen kaikkea yleissivistyksellinen ja kansallista identiteettiä tukeva tehtävä, mikä johti historian sisältöjen mahdollisimman kattavaan käsittelyyn. Nykyisen opetussuunnitelma-ajattelun mukaan sisältöjen ja taitojen yhteisvaikutuksen pitäisi näkyä aiempaa vähälukuisempien teemojen syvällisempänä opiskeluna. Kaikki opettajat eivät ole kuitenkaan rajanneet opetuksessaan sisältöjä, vaan he edelleen pyrkivät antamaan oppilaille 'kokonaiskuvan historiasta'. Tällaisen yhteisesti hyväksytyyn kokonaiskuvan olemassaolo on kuitenkin kyseenalaistettu. Monet historiandidaktiikan tutkijat puhuvat sen sijaan syvällisesti opiskeltujen teemojen puolesta, koska temaattisessa opiskelussa voidaan riittävästi kiinnittää huomiota historian peruskäsitteisiin. He uskovat, että taitopainotteisella opetuksella oppilaat oppivat ymmärtämään historian tiedonluonnetta,²⁴ mikä taas on edellytys historian sisältötiedon ymmärtämiselle.

Arvioinnin tulokset osoittavat, että opetuksessa pitäisi kiinnittää entistä enemmän huomiota historiallisen ajattelun taitoihin. Se on kuitenkin vaikeaa niin kauan kuin opettajat pitävät kiinni perinteisesti opettamistaan sisällöistä. Myöskään oppimateriaalikustantajat eivät ole valmiita muuttamaan oppikirjojaan niin kauan, kun opettajat eivät muutosta vaadi. Opetushallituksen arviointiraportissa taitopainotteisen opetuksen kehittämiseksi ehdotetaan opettajille suunnattua täydennyskoulutusta.²⁵ Se onkin tärkeää, sillä monille opettajille nykyisen opetussuunnitelman edellyttämä opetustraditio on vieras.

Oppivelvollisuuskoulun päättövaiheessa Suomessa ensimmäistä kertaa toteutettu testi antoi arvokasta tietoa koulutuksen järjestäjille historianopetuksen tavoitteiden toteutumisesta. Kouluille ja opettajille tulokset olivat palaute siitä, mihin suuntaan opetusta pitäisi kehittää. Arviointia ei käytetty koulujen asettamiseen paremmuusjärjestykseen eivätkä ulkopuoliset saaneet tietoonsa koulujen tuloksia. Opettajista itsestään riippuu, kehittävätkö he tämän perusteella opetustaan opetussuunnitelman määrittämään suuntaan. Oppilaiden heikon suoriutumisen taitopainotteisissa tehtävissä ei kuitenkaan pitäisi antaa masentaa opettajia eikä historianopetuksen kehittäjiä. Opetuskulttuurin muuttaminen on hidas prosessi, ja peruskoulun taitopainotteisessa historianopetuksessa on Suomessa otettu vasta ensiaskeleet.

²³ Ouakrim-Soivio & Kuusela (2012), 34–40.

²⁴ Peter Lee (2011) 'History education and historical literacy', teoksessa Davies (toim.) (2011), 68; Rothstein (2004), 1381, 1390; Denis Shemilt (2009) 'Drinking an Ocean and Pissing a Cupful. How Adolescents Make Sense of History', teoksessa Symcox & Wilschut (toim.) (2009), 145–147.

²⁵ Ouakrim-Soivio & Kuusela (2012), 136.