

SARJA - SER. C OSA - TOM. 289

SCRIPTA LINGUA FENNICA EDITA

SAAKO HISTORIASTA SELVÄÄ?

**Monikulttuuriset yläkoululaiset historian lähteillä
Historian taidot motiivien, seurauksien,
historian tulkintojen ja lähteiden
luotettavuuden arvioinneissa**

Juha Vänttinen

ISBN 978-951-29-4133-9 (Painettu/Print)
ISBN 978-951-29-4134-6 (Sähköinen/PDF)
ISSN 0082-6995
Painosalama Oy – Turku 2009

Kiitokset

Historiassa tärkeitä käsitteitä ovat syyt, seuraukset, muutos ja historiallinen aika. Eräs syy tämän tutkimuksen tekemiseen oli aito kiinnostus ottaa selvää, miten koululaiset ymmärtävät historiaa. Aloittaessani tutkimuksen tekemisen vuonna 2004 olin työssäni Turun normaalikoulun historian opettajana perehtynyt International Baccalaureate History Diploma Programme -ohjelman historian lähteiden tutkimista painottavaan opetussuunnitelmaan, mikä innosti kokeilemaan asiaa myös kansallisella puolella. Tutkimuksen aloittaminen ajoittui sattumalta samaan aikaan, kun suomalaisessa perusopetuksessa tuli käyttöön vuoden 2004 historian opetussuunnitelma, jossa historian lähteet ovat yksi oppimisen kulmakivi. Yläkoululaisten valitseminen tutkimuksen kohderyhmäksi oli tietoinen valinta, sillä historian oppimista koskeva tieto kohdentui pääosin lukioikäisiin, ja yläkoululaiset näyttivät tutkimuksellisesta perspektiivistä unohdetuilta. Tutkimuksen tekemisen kannalta asiat näyttivät liittyvän toisiinsa.

Yläkoululaisten valitseminen tutkimuskohteeksi aiheutti odottamattoman seurauksen. Alkuperäinen ajatus historian taitojen tutkimisesta täydentyi monikulttuurisella näkökulmalla. Samalla tutkimuksen teoreettinen viitekehys muuttui vaikeammin hallittavaksi. Tutkimuksen problematiikan muuttuminen aiheutti aluksi koheesio-ongelman, ehkä olisi ollut parempi tutkia vain jompaakumpaa; monikulttuurisuutta tai historian taitoja. Rinnakkain tutkittaessa ne antavat toisaalta jäsenyneen kuvan siitä, millaisiin suorituksiin monikulttuuriset yläkoululaiset historian taidoissa yltyvät. Historian oppimisen entistä vivahteikkaampi ymmärtäminen on tutkimuksen näkökulmasta muutosta parhaimmillaan.

Esitän parhaat kiitokseni ohjaajalleni professori Arja Virralle, jonka asiantuntemus historian oppimiseen liittyvissä kysymyksissä on ylittämätön. Olen ollut etuoikeutettu saadessani ohjausta, joka on yhtä aikaa kannustavaa, asiantuntevaa ja aidosti kiinnostunutta. Parhaat kiitokseni esitän myös toiselle ohjaajalleni professori Annikki Koskentalolle tutkimustyöni tukemisesta ja kannustamisesta erityisesti käsikirjoituksen valmistumisvaiheessa. Tutkimuksen toista esitarkastajaa professori Pauli Kaikkosta haluan kiittää neuvoista, jotka auttoivat ottamaan huomioon erityisesti kulttuurisen vaikutuksen oppimisessa sekä työni viimeistelyyn liittyvistä neuvoista. Toista esitarkastajaa ja vastaväittäjäni professori Jukka Rantalaa haluan kiittää tarkoista havainnoista, jotka ohjasivat pohtimaan historiallisen ajattelun ilmenemistä myös muista kuin tutkimukseen alun perin valituista näkökulmista. Lisäksi kiitän vuosina 2004–2008 Turun normaalikoulussa historian opettajiksi valmistuneita opiskelijoita, joiden kiinnostus historian oppimista kohtaan avasi uusia näkökulmia tutkimukselle. Entisistä harjoittelijoista, nykyisistä historian opettajista kiitän erityisesti Anna Laurilaa, Sami Koivusta ja Salla Liusjärveä. Kiitoksen ansaitsevat myös Turun normaalikoulun historian ja yhteiskuntaopin opettajat, joiden vaikutusta työn etenemiseen voisi luonnehtia kannustavaksi ja perusasioiden huomaamiseen ohjaavaksi.

Tutkimuksen tekeminen vei paljon siitä ajasta, joka olisi kuulunut perheelleni. Vaimoni Pirjo-Riitta sekä tyttärenti Sara ja Veera ansaitsevat suuren kiitoksen siitä arvostuksesta ja tuesta, jota he ovat minulle tärkeän asian loppuun saattamisessa osoittaneet.

Turussa 1.11.2009

Juha Vänttinen

Tiivistelmä

Otteeltaan laadullisen tutkimuksen tarkastelun kohteena on yläkoulun oppilaiden taito tehdä päätelmiä historian lähteistä. Tutkimuksessa analysoidaan kollegiaalisen metodin ja sisältöanalyysin avulla, miten yläkoulun oppilaat havaitsivat historian lähteistä motiiveja, selittivät muutosta, syy-seuraussuhteita ja lähteiden eroja. Lisäksi oppilaat esittivät arvioita historian lähteiden luotettavuuteen vaikuttavista seikoista. Kuvatehtävissä tutkittiin oppilaiden taitoa tulkita historian kuvallisten lähteiden sanomaa, kuvien ilmentämää muutosta ja havaita lähettäjän intentioita. Lopuksi kysyttiin, kuinka historian lähteiden käyttäminen historian oppimisessa vaikutti oppilaiden historian kirjoitelmiin. Tutkimukseen osallistui kolme monikulttuurista koululuokkaa, jotka on tutkimuksessa jaettu S1- ja S2-vastaajiin kotikielen perusteella. Kaikkia vastaajia yhdistävä tekijä on yhtä pitkä opiskelu suomalaisessa perusopetuksessa. Ryhmän rakenne antaa mahdollisuuden tehdä päätelmiä kulttuurisidonnaisuuden vaikutuksesta historian oppimisessa. Lisäksi arvioidaan historian lähteiden tutkimisen soveltuvuutta monikulttuurisen ryhmän historian opetuksen osaksi.

Tutkimuksen teoriassa keskeisiä käsitteitä ovat historian taidot ja historiallinen ajattelu; oppilaiden itse konstruoima historian tieto. Historian taidoilla tarkoitetaan tutkimuksessa taitoja, joiden avulla historia tehdään itselle ymmärrettäväksi lähteitä tulkittaessa. Historian taitojen kohdalla yksi harjoittelun kohde on myös historian tiedonluonteen tulkinnallisuuden pohjuminen. Päätelmien tekeminen on parhaimmillaan kriittistä historian tietojen ja tulkintojen arviointia, mikä viittaa historialliseen ajatteluun.. Tutkimuskirjallisuudessa näkemykset koululaisten historian taidoista ja historiallisesta ajattelusta eivät ole ristiriidattomia. Historismin traditiossa historian taitojen painottaminen liitetään joskus tutkimuksenkaltaisiin tilanteisiin, historiallista ajattelua painottavassa näkemyksessä mikä tahansa historian oppimisen tilanne mahdollistaa kriittisten taitojen harjoittamisen. Tutkimuksessa historian taitojen ja historiallisen ajattelun katsotaan ilmenevän oppilaan lähteistä tekemänä päätelminä, joita kysymyksenasettelu ohjaa.

Oppilaiden taitoa tehdä päätelmiä motiiveista ja muutoksesta tutkittiin suomalaisen siirtolaishistorian avulla. Henkilömotiivin havaitseminen oli vastaajille yksinkertainen tehtävä. Yleensä vastaajat havaitsivat runsaasti syitä yksittäisen siirtolaisen lähtemisen taustalla, mutta tekivät historiatietojensa ohjaamina arvovalintaa. Merkittäväksi koettu motiivi selitettiin siirtolaishistorian tietoihin viitaten. Motiivien arvioinnissa vastaaminen perustui vain harvoin pelkkään tietojen poimintaan suoraan lähteistä. Ryhmäkohtaisia eroja oli havaittavissa erityisesti S1- ja S2-poikien välillä. Tämä ilmeni joidenkin historian käsitteiden erilaisena tulkittamisena. Suomalaisen siirtolaisten kokeman muutoksen selittäminen jakoi oppilaat kolmeen ryhmään. Tietoja yhdistävät vastaajat selittivät muutosta lähteen tietoja omalla historiatiedolla täydentäen; luoden vakuuttavan historian selityksen muutoksesta, jossa yksityinen ja yleinen täydentävät toisiaan. Selittävät vastaajat muuttivat lähteen tiedot yleistäviksi selvityksiksi siirtolaishistoriasta. Toteavat vastaajat tyytyivät usein kuvailemaan muutosta ainoastaan lähteen tiedoilla, jolloin muutos nähdään yksilöperspektiivistä.

Intiaanien historian lähetehtävissä oppilailla ei yleensä ollut vaikeuksia tunnistaa lähteen kirjoittajan edustamaa etnistä ryhmää. Arvioidessaan lähteistä intiaanien ja valkoisten erimielisyyden syitä ja seurauksia oppilaat jakautuivat eri ryhmiin. Syiden arvioinnissa osa vastaajista koki vaikeaksi erottaa laajempia historian selityksiä yksityiskohdista. Ilmeinen selitys päätelmien tekemisen vaikeudelle löytyi lähteistä. Rakenteellisesti lähteet olivat sirpaleisia ja epäkonventionaalisia: historia ei asettunut niissä valmiiksi havaittavaan tärkeysjärjestykseen. Syy-seuraussuhteiden arvioinnissa oppilaiden välillä oli havaittavissa myös sukupuoleen perustuvaa eroa päätelmien tekemisessä. Pojat tulkitsivat syitä ja seurauksia melko yhdenmukaisesti lyhyen aikavälin näkökulmasta, tytöt puolestaan pitkän aikavälin näkökulmasta. Lyhyen aikavälin painotus korosti intiaanisotia erimielisyyksien seurauksena, pitkän aikavälin valinnassa nousi esille nykyaikaan saakka ulottuva muutos. Tulkinnassa oli havaittavissa valikoivaa lähteiden käyttämistä,

tietoja etsittiin vain siitä lähteestä, joka sopi omaan historian selitysmalliin.

Kansallissosialismin vaikutuksista kertovien lähteiden erojen selittäminen osoittautui haastavaksi. Oppilaiden oli helpompaa selittää, miksi lähteet erosivat toisistaan kuin miten ne erosivat toisistaan. Vastatessaan kysymykseen, miksi lähteiden tarinat erosivat toisistaan, oppilaat arvioivat kirjoittajan kansallisuuden, etnisen ryhmäjäsenyyden tai ammatin vaikuttavan siihen, mitä kirjoitetaan. Lähteiden luotettavuutta arvioidessaan vastaajat suhtautuivat toisaalta historiatietoon neutraalisti: oma etninen tausta ei vaikuttanut historian lähteiden luotettavuuden arviointiin tutkitun ryhmän kohdalla. Luotettavuuden arvioinnissa oli havaittavissa aikaisempien tutkimusten esille nostamia piirteitä: esimerkiksi uhrin asemaan samaistuminen ja kierrätettävien yleistysten käyttäminen. Tärkeämpi havainto on kuitenkin oppilaiden taito perustella omia mielipiteitään monivivahteisesti ja monesta näkökulmasta. Historiatiedon luonteen arvioinnissa päätelmät kohdistuivat yleensä lähteiden kirjoittajiin; heidän asemansa vaikutti luotettavuuteen. Lähteiden tietojen luotettavuutta ei yleensä kyseenalaistettu. Historiantutkijan tuottamaan tietoon luotettiin, mutta ei niinkään sen takia, että historiantutkimuksen metodit tuottavat luotettavaa tietoa, vaan siksi, että historiantutkija on tarkemmin määrittelemätön ammattilainen. Viimeisenä Saksan historiaan kohdistuneena lähde tehtävänä oli kansallissosialistien talouspolitiikan arviointi kansallissosialistien näkökulman esittävästä lähteistä. Kriittisesti lähteisiin suhtautuivat vastaajat, jotka kyseenalaistivat lähteiden tiedot tai arvioivat talouspolitiikkaa moraalisesti arveluttavaksi. Osa vastaajista ei suhtautunut tietoihin kriittisesti, mikä voi osaltaan selittyä historian lähteiden vakuuttavuudella. Niiden tuottajat ovat omana aikanaan olleet ammattilaisia, ne on kirjoitettu aikuisia varten, aikuisten kielellä.

Kuvatulkintatehtävissä osa oppilaista piti siirtolaisvalokuvia viesteinä, jotka omassa ajassaan ovat viestittäneet menestymistä sukulaisille, jolloin kuvatulkinta täsmennettyä kohderyhmää koskevaksi. Osa vastaajista tulkitsi valokuvaa yleisen siirtolaishistorian viitekehityksessä, jolloin historian kuva sai kaikkiin suomalaisiin kohdistetun viestin merkityksen. Intiaanihistorian kohdalla maalausta ja julistetta tulkittiin pääasiassa kuvien sisältämien viestien erilaisuus rekisteröiden. Historiatieto auttoi asettamaan kuvat ajalliseen ja tapahtumahistorialliseen jatkumoon, mutta harvinaisempaa oli viitata kuvien tekijöiden intentioihin. Kansallissosialismin rotuoppia pilkkaavan pilakuvan sanoman ymmärtäminen oli vastaajille helppoa, mutta eksplisiittinen kuvan sisällön analyysi oli vähäistä. Kuvanlukemisen keskeinen havainto oli yläkoululaisten melko vakuuttava taito selittää historian kuvallisesta lähdemateriaalista muutosta, tavoitteita ja havaita kriittinen asennoituminen kuvasta. Kuvatulkintaa voi kuitenkin luonnehtia luonteeltaan pelkistäväksi, mutta on huomattava, että kuvatehtävät olivat lähdetiestien viimeinen osa, jolloin niiden tekemiseen jäi aikaa muita osia vähemmän.

Historian kirjoitelmat osoittivat, että lähteistä aiemmin opiskeltua tietoa käytettiin kirjoitelmissa laajasti. Lähteiden tiedot tarjoavat usein mahdollisuuden selittää historian käsitteitä konkreettisen esimerkkimateriaalin kautta. Kirjoitelmien merkitystä ei voi aliarvioida, sillä ne tarjoavat oppilaalle mahdollisuuden jäsentää historian ymmärtämistään. Kirjoitelmissa oppilaat osoittivat selkeää narratiivien kirjoittamisen taitoa siirtolaiskirjoitelmissa, mutta intiaani- ja kansallissosialismikirjoitelmissa kirjoitusten johdonmukaisuus laski. Sen ei voida arvioida johtuvan pelkästään lähteiden tutkimisen vaikutuksesta, sillä aiempien tutkimusten perusteella yläkouluiässä on tavanomaista kirjoittaa vain osittain johdonmukaista tekstiä, eikä tutkimustulos tämän osalta poikkea aiemmista havainnoista. Tuloksen perusteella lähteistä oppimisen ei aiheuta historian kokonaiskuvan ymmärtämisen heikkenemistä sivutuotteena, pikemminkin se vahvistaa oppilaan taitoa perustella sanottavaansa konkreettisesti.

Tutkimukseen osallistuneet oppilaat jaettiin heidän historian lähde tehtävissä osoittamiensa taitojen perusteella neljään ryhmään. Historiatietoja yhdistävät ja kriittiset lähteiden tulkitsijat olivat taidoiltaan kaikissa testeissä vakuuttavia, hieman alle puolet oppilaista sijoittui tähän ryhmään. Ajoittain kriittisiä lähteiden tulkitsijoita oli noin neljäsosa oppilaista. Tässä ryhmässä oppilaiden taidot esimerkiksi historian tiedonluonteen arvioinnissa ylsivät kriittisyyden asteelle, mutta muissa

tehtävissä heijastaa vielä kehittymässä olevia historian taitoja. Viidesosa vastaajista ilmensi toteavaa vastaamista, jolloin vastaaminen on usein lyhytsanaista, tietoja suoraan lähteistä poimivaa. Myös omien mielipiteiden esittäminen on tyypistettyä. Historiattomat vastaajat tuottivat vastauksia, joista voi vain ajoittain tehdä päätelmiä historian päättely- ja muista taidoista.

Kulttuurisidonnaisuuden vaikutus ilmeni selvimmin kirjoitelmissa esimerkiksi niin, että kirjoittajan omat tai lähipiirin kokemukset sijoitettiin koulussa opitun historiatiedon tilalle. Lähdetehtävissä kulttuurisidonnaisuutta koskevat tutkimukselliset päätelmät jäivät vähäisiksi. Tutkimuksen perusteella lähteisiin perustuva oppiminen tarjoaa erilaisilla historian taidoilla ja kielitaidon osaamisella varustetuille oppilaille yhden mahdollisen historian oppimisen tavan, jonka etuja verrattaessa esimerkiksi perinteiseen perustuvaan historian oppimiseen on vaikea kiistää. S1- ja S2-kielisten oppilaiden yhtäläisyydet suhtautumisessa historiatietoon olivat eroja merkittävämpi havainto, samoin molemmista kieliryhmistä tulevien oppilaiden tasainen jakautuminen kaikkiin oppilasprofiilien kuvaamiin historian taitojen osaamisen alueisiin.

Lähteisiin perustuvan historian oppimisen eräs tavoite on rohkaista oppilaita esittämään omia näkemyksiään historiasta. Oppimista voidaan perustella myös historian tiedonluonteen moniperspektiivisyyden tiedostamisella, mikä on laajemmin yhteydessä yksilön monikulttuurisen historiallisen identiteetin kehittymiseen. Historian tiedonluonteen erityispiirteiden tiedostaminen lähteiden avulla ei merkitse historiatiedon toisarvoista asemaa oppimisprosessissa. Tasapaino historian tietojen ja taitojen välillä on perusta oppilaan historian osaamiselle ja ymmärtämiselle.

Abstract

The research assesses the skills of upper comprehensive school pupils in history. The focus is on locating personal motives, assessing wider reasons hidden in historical sources and evaluating source reliability. The research also questions how a wide use of multiple sources affects pupils' holistic understanding of historical phenomenon.

The participants were a multicultural group of pupils. The origins of their cultures can be traced to the Balkan, Middle East, Asia and Europe. The number of native Finnish speakers, and pupils speaking Finnish as their second language was almost equal. The multicultural composition provides opportunities to assess how culturally responsive learning history from sources is. The intercultural approach to learning in a multicultural setting emphasizes equality as a precondition for learning. In order to set assignments at least to some extent match with all participants only those answers are taken into accounts which were produced by pupils who had studied history for a similar period of time in the Finnish comprehensive school system. Six years of common schooling is an artificial way to narrow down the sample, but possible to justify when assessing language learning skills. Several academic studies argue that it takes approximately 5-8 years to learn a foreign language and reach the CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) level.

The analysis seeks to acquire an understanding of how pupils use their skills in history when working with sources. The approach to pupils' answers is hermeneutic and positive: what pupils achieve is seen as a starting point for a further improvement of skills in history. From the research's perspective it is seen as vital to distinguish between the individual patterns pupils possess to solve source based assignments in order to assess evidence of critical thinking. Due to the small number of participants (41), the study avoids wide generalizations; but possible cultural blueprints in pupils' way of thinking are noted when possible. Making sense of pupils' skills in history and historical thinking helps us to define how source based assignments correlate with upper comprehensive school pupils' learning skills

The first test examined the skills of pupils to find motives for emigration. The results showed that for 7th graders finding reasons is not a problematic task. However, the number of reasons noticed and justifications varied. In addition the way the pupils explained their choices was a distinguishing factor. Some pupils interpreted source material making use of previous knowledge on the issue, while other pupils based their analysis solely on the text handed and did not try to add their own knowledge. Answers were divided into three categories: historical, explanatory and stating. Historical answers combined already learned historical knowledge to own source analysis smoothly; explanatory answers often ignored a wider frame, although they were effective when explaining e.g. historical concepts. The way of stating motives shows that a small minority of pupils might approach historical knowledge like they would in e.g. the natural sciences. From the learners perspective it's a safe and rational way to solve problems in history as well. These findings are not entirely new since the impact of a natural scientific learning approach on a pupil's understanding of what historical knowledge is was noticed already in the 1970's. Was the first test culturally responsive? All pupils representing different cultures tackled the first source exam, but there were some signs of how historical concepts are understood in a slightly different way if personal history has any linkage to concepts. It became apparent that e.g. the concept of war as a historical reason for emigration was not such a dramatic reason for pupils whose parents or relatives had experienced emigration.

The second test focused on the history of Native Americans. The test first required pupils to recognize whether short source extracts (5) were written by Indians or Caucasians. Based on what they had already learned from North American history, pupils did not find it hard to distinguish between sources. The analysis of multiphase causes and consequences of disputes between Native Americans and white Americans caused dispersion among pupils. Using two historical sources and

combining historical knowledge from both of them simultaneously was cumbersome for many. The inconsistent structure of sources with a lot of detailed historical facts, e.g. names etc. made many pupils sometimes focus their attention on irrelevant facts rather than assess reasons for disputes from a wider perspective. The explanations of consequences can be divided into two groups: the ones emphasizing short term consequences and those placing emphasis on long term consequences. The short term approach was mainly followed by boys in every group. The girls mainly paid attention to long term consequences. The result suggests that historical knowledge in sources is at least to some extent read through role and gender lenses. The first source which boys often accounted was all about wars and reasons for them. The second source described conditions on an Indian reservation and focused on families. Analysis also reveals that for some non-native speakers as well as native speakers the incoherent text structure causes difficulties. Without full conviction of one's own reading comprehension skills, it takes a long time to make sense of sources and even longer if two sources are in use at the same time.

The third test required pupils to explain in their own words how three sources differed in their account of living conditions in Nazi Germany. After explaining that pupils assessed why stories were written differently and finally, what makes sources reliable? The first task turned out to be demanding for many pupils in every group. The pupils' stronghold was rather the assessment of source reliability and accounts why sources approached the same events differently. All participants wrote critical and justified comments on reliability and aspects that might have affected the content of sources. The pupils felt that the main reasons that affected source reliability were authors' ethnic background, nationality and profession. The assessment showed that pupils were well aware that position in a historical situation has an impact on historical accounts, but in certain cases the victim's account was seen as a historical truth. The account of events by a historian was chosen most often as the most reliable source, but often that was justified leniently with an indication to professionalism rather than with clear ideas of how historians conduct accounts based on sources. An additional examination tested whether sources can mislead pupils, which they did. Many pupils assessed the Nazi economy successful and showed no criticism of knowledge presented in sources at all, even though they had studied the topic previously. In sum, the last source test demonstrates that pupils have a strong idea that the ethnicity or nationalism determines how people explained events of the past. It is also an implication that pupils understand how historical knowledge is interpretative. The results also imply that history can be analyzed from a neutral perspective. One's own membership in an ethnical or religious group does not automatically mean that a person's cultural identity excludes historical explanations if something in them contradicts with his or her identity.

The analysis of pupils' ideas of historical photos, painting, poster and cartoon exposed that most pupils are able to connect historical knowledge when explaining what they see in pictures. The poster, painting and cartoon analysis on the one hand showed that message of the pictorial sources is often correctly and even critically understood. On the other hand pupils often approached pictures as if they were general comments in history, representing unanimously ideas of all people at the time. The artist, photographer or cartoonist, who created the object and their intentions are often ignored.

The second method of extracting knowledge of pupils' historical thinking was an essay analysis. To what extent does a wide use of sources during the learning process have an impact on pupils' holistic understanding of history? The pupils wrote an essay after every source unit test. The first essay was a narrative story of an emigrant; the second an account of North American Indian cultures, and the last a journalistic analysis of national socialists rise to power. All material showed strong evidence that a wide use of sources enriches the writings skills of pupils in two ways: it provides them opportunities to account history, and explain historical concepts with concrete historical examples. The analysis also shows that an analytical account of complicated political issues, which often contains a great number of complicated political concepts, leads more likely to

an inconsistent structure in the written work of pupils. However, previous academic studies have already concluded that some adolescents are only able to use reconstructive writing strategies if the material studied is not structured logically. Therefore the findings of this study are not surprising. The material also demonstrates that pupils have a strong tendency to take a critical stance when assessing history. Historical empathy in particular is shown if history somehow has a linkage to young people, children or minorities. Some topics can also awake strong feelings, especially among pupils with emigrant background, if there is a linkage between one's own personal history and that of the school; and occasionally a student's historical experience or thoughts replaced school history.

Using sources during history lessons at school seems to have many advantages. It supports the reasoning skills of pupils and their skills to assess the nature of historical knowledge. According to the research findings the method suits the majority of pupils. The main reservations are reading comprehension and the writing skill, which quite naturally limits the use of the method. Taking into account what is said above about the language learning, some forms of source based work can be used also with pupils whose learning skills have not yet reached an optimal level. Practicing with sources is also practicing comprehension, and all forms of source work support a learner's own self expression. Thus one of the main aims and a great benefit of source work are to encourage pupils to express their own ideas and opinions, and to learn how historical knowledge can be used to support one's own argumentation, which will equally benefit all pupils. In addition findings from the conducted research imply that only a very small minority of pupils had a constantly difficult time with sources (4/41), and it should be pointed out that they came from both language groups.

The research and its findings are based on empirical material, which contains almost 1000 answers. Partially due to the empirical material, the writer of the study is convinced that using sources is one way to learn history in a history class within a multicultural setting, but does not see it as the only method to learn history. What is needed is a learning environment where both teachers and pupils are fully committed to an interactive approach to learning and pupils are encouraged to show their ideas concerning history. Is there anything that might hinder the use of sources at schools more than our sometimes too academic expectations?

To conclude, when assessing the skills of adolescents in history - their work with sources, comments on history, historical knowledge and finally their historical thinking - one should be cautious and avoid cut off score evaluations. One purpose of pursuing history with sources is to encourage pupils to think independently, which is a useful tool for further identity construction. The idea that pupils have the right to conduct their own interpretations of history can be partially understood as part of a wider learning process, justification to study history comes from extrinsic reasons. The intrinsic reason is history itself; in order to understand history one should have a basic understanding of history as a specific domain of knowledge. Using sources does not mean that knowing the history is secondary. Only a balance between knowing the contextual history, understanding basic key concepts and working with sources is a solid base to improve pupil's historical understanding.

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	1
1.1 Tutkimustehtävän rajaaminen.....	1
1.2 Tutkimusraportin rakenne.....	4
2 HISTORIAN LÄHTEET JA HISTORIAN OPPIMISEN METATAVOITTEET.....	6
2.1 Oppilaat matkalla itsenäiseen historiakulttuurin kohtaamiseen.....	6
2.2 Moniperspektiivinen historiallinen identiteetti.....	9
2.3 Historiatietoisuus menneisyyden ja nykyhetken yhteen sovittajana.....	12
3 HISTORIAN TAIDOT – AJATTELUA JA PÄÄTELMÄ.....	17
3.1 Historian lähteet koulussa.....	17
3.2 Onko historian lähteistä päättely ajattelua vai taito?.....	20
3.3 Miten historiallisesti koululaiset ajattelevat?.....	26
3.4 Historiallinen empatia ja lähteiden ymmärtäminen.....	33
3.5 Historian kieli on yhtä vieras kaikille.....	38
4 HISTORIAN LÄHTEET OPPIMISTILANTEEISSA.....	43
4.1 Koululaiset lähteiden tulkitsijoina.....	43
4.2 Lähteistä oppimisen motivointi, ohjeistaminen ja ennako-oletukset.....	47
4.3 Lähteistä oppimiseen liittyvät riskit ja myytit.....	51
5 ONKO LÄHTEILLE SIJAA KOULUJEN HISTORIANOPETUKSESSA?.....	53
5.1 Historian oppimisen, historian lähteiden ja oppimisteorioiden yhteys.....	53
5.2 Historian opettamisen erilaiset mallit ja historian lähteet opetuksessa.....	58
5.3 Perusopetuksen historian opetussuunnitelman taitopainotus.....	60
5.4 Koulujärjestelmien sovellutuksia lähteiden käyttämisestä.....	65
6 HISTORIAN LÄHTEET JA MONIPERSPEKTIIVINEN HISTORIAN OPETUS.....	68
6.1 Monikulttuurisuus ja tutkimuksen interkulttuuri lähestymistapa oppimiseen.....	68
6.2 Historian kollektiivisen kertomuksen vaihtoehto.....	71
6.2.1 Yhden kertomuksen ongelma historian opetuksessa.....	71
6.2.2 Historian moniperspektiivisyys oppimisen tavoitteena.....	75
6.3 Monikulttuurinen historian oppiminen Suomessa.....	79
7 TUTKIMUKSEN EMPIIRINEN OSA.....	83
7.1 Tutkimuksen tavoite.....	83
7.2 Tutkimuksen kysymyksenasettelu.....	84
7.3 Empiirisen aineiston tulkinta ja tulkintojen luotettavuus.....	86
7.4 Tutkimuksellisen tiedon luokittelun periaatteet.....	88
7.4.1 Erilaisten oppijoiden huomiointi aineiston tulkittamisessa.....	89
7.5 Tutkimuksen etiikka.....	91
7.6 Tutkimuksen aikataulu.....	92
7.7 Tutkimuksen kohderyhmä.....	93
7.7.1 Tutkimuksen oppilasryhmän monikulttuurinen rakenne.....	93
7.7.2 Tutkimusryhmän oppimisen edellytykset.....	98
7.7.3 Oppilaiden suomen kielen taidot ja lähdemateriaalin valinta.....	99
8 TUTKIMUSMATERIAALI JA HISTORIAN AIHEIDEN OPISKELU.....	104
8.1 Empiirinen aineisto.....	104
8.2 Historian opiskelu ennen testitilanteita.....	104
8.2.1 Historian aiheiden opiskelu ennen testitilanteita.....	104
8.2.2 Siirtolaishistoria.....	105
8.2.3 Pohjois-Amerikan intiaanien historia.....	106
8.2.4 Kansallissosialistisen Saksan historia.....	107
8.3 Historian taitojen osoittaminen lähteiden tutkimisessa.....	108

8.4 Historian aiheiden kokonaisuuden ymmärtämistä hahmottavat kirjoitelmat.....	109
9 HENKILÖMOTIIVIEN JA MUUTOKSEN SELITTÄMINEN SIIRTOLAISHISTORIAN LÄHTEISTÄ.....	111
9.1 Mitä tutkittiin?	111
9.2 Henkilömotiivin havaitseminen ja selittäminen.....	111
9.2.1 Tärkeimmän motiivin perustelu.....	114
9.2.3 Motiivien historiallinen ja historian perustelevuus.....	117
9.3 Muutoksen selittäminen lähteen ja oman tiedon perusteella.....	121
9.4 Kokonaisarvio siirtolaislähteiden tulkitsemisesta.....	125
10 INTIAANIEN HISTORIA OPPILAIDEN TULKITSEMANA.....	129
10.1 Syy-seuraussuhteiden ymmärtäminen osana historiallista muutosta.....	129
10.2 Erimielisyyksien ja asenteiden tunnistaminen lähteistä.....	132
10.3 Syiden ja seurausten yhdistäminen kahden lähteen tietojen perusteella.....	137
10.3.1 Uudet erimielisyyden syyt oppilaiden tulkitsemana.....	139
10.3.2 Seurausten kahdentasoinen ymmärtäminen – pitkä ja lyhyt aikaväli.....	143
10.3.3 Yleinen ja yksityinen seurausten perusteluissa.....	146
10.4 Kokonaisarvio intiaanilähteiden tulkitsemisesta.....	149
11 RISTIRIITAISTEN TULKINTOJEN SELITTÄMINEN LÄHDEKRITIIKIN KEINAIN	153
11.1 Mitä kriittinen ajattelu historian oppimisessa tarkoittaa?.....	153
11.2 Onko lähteisiin luottamista – kuka mitäkin sanoi ja sanoiko joku tosiaan niin?.....	155
11.2.1 Lähteiden sanoman erojen selittäminen.....	158
11.3.2 Miksi lähteet suhtautuvat samaan asiaan eri tavalla?.....	162
11.3.3 Lähteiden historiatietojen luotettavuus puntarissa.....	169
11.3.4 Voivatko historian lähteet valehdella?.....	173
11.4. Kriittiset, empaattiset ja kulttuurisidonnaiset lähteiden tulkitijat.....	177
12 HISTORIAN KUVALLISTEN LÄHTEIDEN TULKITSEMISEN.....	181
12.1 Kuvallinen lähdemateriaali ja historian oppiminen.....	181
12.2 Mitä koululaisten kuvantulkintataidosta tiedetään?.....	182
12.3 Tutkimuksen kuvatulkintatavat.....	185
12.3.1 Siirtolaisvalokuvien tulkitseminen.....	186
12.3.2 Historiallisen muutoksen havaitseminen intiaanikuvista.....	191
12.3.3 Pilakuvan sanoman kriittinen ja kriitikön ymmärtäminen.....	195
12.4 Kokoavia päätelmiä kuvien tulkitsemisesta.....	198
13 HISTORIAN KIRJOITELMIEN KOKONAISKUVA JA YHTEYS LÄHTEISIIN.....	201
13.1 Miten historian kirjoitelmia on tutkittu?.....	201
13.2 Historian kirjoitelmien tulkintakriteerit.....	203
13.3 Lähteiden historiatietojen käyttäminen kirjoitelmissa.....	204
13.3.1 Lähteiden tiedot siirtolaiskirjoitelmissa.....	204
13.3.2 Lähteiden tiedot intiaanikirjoitelmissa.....	205
13.3.3 Lähteiden tiedot kansallissosialismia käsittelevissä kirjoitelmissa.....	207
13.4 Vieras, kummallinen ja käsittämätön lähteiden tieto kirjoitelmissa.....	208
13.5 Minun historiaani sopivan tiedon valinta.....	210
13.6 Lähteiden tiedot käsitteiden selittämisen tukena.....	214
13.7 Kriittisyys lähteiden tietojen käyttämisen ohjaajana.....	216
13.8 Lähteiden vaikutus kirjoitelmien johdonmukaisuuteen.....	219
14 YLÄKOULUN OPPILAAT HISTORIAN LÄHTEIDEN TULKITSIJAINA.....	227
14.1 Historian taidot oppilasprofiilin perustana.....	227
14.2 Oppilaat kirjallisten lähteiden tulkitsoijina.....	228
14.3 Oppilaat kuvien tulkitsoijina.....	232
15 TUTKIMUSTULOSTEN POHDINTAA.....	235
15.1 Yläkoululaisten historian taidot.....	235
15.2 Kulttuurisidonnainen historia ja historian lähteet.....	241
15.3 Miten lähteistä oppimista voi arvioida kannustavasti?.....	243

15.4. Monitulkinallisuuden idea ja lähteiden käyttämisen haasteet.....	245
--	-----

LÄHTEET.....252

Painetut lähteet.....	252
Oppilaiden testitilanteissa käyttämät lähteet.....	268
Liitteet.....	270

TAULUKOT

Taulukko 1. Historian tieto lasten tulkitsemana (Schemilt 1987).....	27
Taulukko 2. Historian selitysmallit (Dickinson, Lee & Ashby 2001).....	29
Taulukko 3. Historian tulkintatavat (Barton & Levstik 2001).....	31
Taulukko 4. Historiallisen empatian malli (Foster 1997).....	34
Taulukko 5. Empatian kategoriat (Ashby & Lee 1987).....	35
Taulukko 6. Lähteiden tutkimisen vaihtoehtoisia tapoja.....	49
Taulukko 7. Historian oppimistapahtuma tutkimuksen näkökulmasta.....	58
Taulukko 8. Historian opettamisen erilaiset mallit.....	58
Taulukko 9. Historian tieto ja ymmärtäminen perusopetuksen opetus suunnitelman mukaan.....	62
Taulukko 10. Tutkimuksen kysymyksenasettelu.....	85
Taulukko 11. Tutkimusmateriaalin kollegiaalinen tarkastusmetodi.....	87
Taulukko 12. Kokoavan arvioinnin kuvaus.....	87
Taulukko 13. Tutkimusmateriaalin luokittelun perusrakenne.....	88
Taulukko 14. Tutkittavan oppilasryhmän rakenne ja kotikielijakauma.....	95
Taulukko 15. Yhden tai useamman motiivin havaitseminen siirtolaislähteestä.....	113
Taulukko 16. Tärkeimmän motiivin valinta siirtolaisuuslähteestä.....	115
Taulukko 17. Vastausten jakautuminen historiatietoja yhdistäviin, lähteen tietoja selittäviin ja toteaviin vastauksiin.....	118
Taulukko 18. Muutoksen selittäminen siirtolais historian kohdalla.....	122
Taulukko 19. Siirtolaisuuden motiivien ja muutoksen selittäminen: yhdistävät, selittävät ja toteavat vastaajat.....	127
Taulukko 20. Intiaanien historian lähteiden tulkintojen erottaminen toisistaan.....	133
Taulukko 21. Lähteistä pääteltävät erimielisyyden aiheet oppilaiden valintoina.....	134
Taulukko 22. Uusien erimielisyyksien aiheiden havaitseminen kahdesta lähteestä.....	139
Taulukko 23. Seuraukset oppilaiden lähteistä tulkitsemana.....	144
Taulukko 24. Seuraukset vastauksien viittausten määrän perusteella.....	144
Taulukko 25. Yleinen ja yksityinen päätelmien perusteluna.....	147
Taulukko 26. Tulkintojen erojen omasanainen selittäminen Saksan historian lähteistä.....	159
Taulukko 27. Eri lähteiden huomioon ottaminen eroja selitettäessä.....	163
Taulukko 28. Miksi lähteet kertovat samasta asiasta eri tavoin?.....	165
Taulukko 29. Luotettavimman lähteen valinta ja vastauksen perustelevminen.....	170
Taulukko 30. Luotettavimman lähteen valinnat.....	170
Taulukko 31. Kriittinen lähteiden lukeminen.....	175
Taulukko 32. Siirtolaisvalokuvien tulkitseminen.....	188
Taulukko 33. Intiaanien historian kuvälähteiden tulkitseminen.....	192
Taulukko 34. Pilakuvan tulkintatavat.....	196
Taulukko 35. Kirjoitelmien tulkintakategoriat.....	204
Taulukko 36. Siirtolaiskirjoitelmien viittaukset lähteisiin.....	205
Taulukko 37. Intiaanikirjoitelmien viittaukset lähteisiin.....	206
Taulukko 38. Saksan historiaa käsittelevien kirjoitusten viittaukset lähteisiin.....	208
Taulukko 39. Kirjoitelmien historiatietojen käyttämisen erilaiset mallit.....	220
Taulukko 40. Oppilaiden historian taitojen profilointi.....	228

KUVIOT

Kuvio 1. Kirjoitelmien historiatietojen johdonmukaisuus siirtolaiskirjoitelmissa.....	222
Kuvio 2: Kirjoitelmien historiatietojen johdonmukaisuus intiaanien historian kirjoitelmissa.....	222
Kuvio 3. Kirjoitelmien historiatietojen johdonmukaisuus Saksan historian kirjoitelmissa.....	223
Kuvio 4. Kuvatulkinnan oppilasprofiilit.....	233

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimustehtävän rajaus

Mihin yläkoulun oppilaat tarvitsevat historian lähteiden tutkimisen taitoja? Vastauksena kysymykseen on esitetty oppilaan ajattelun taitojen kehittymistä. Kriittisen näkökulman omaksuminen ajattelussa on usein toistettu, historian oppimiseen liitetty tavoite. Lähteiden tulkitsemisen kriittinen taito on käyttökelpoinen metodi historiaa tutkittaessa, mutta yhtä käyttökelpoinen nykyhetken tulkitsemisessä. Historian lähteiden tulkitsemisen taito liittyy laajemmin kriittisen lukutaidon käsitteeseen, ja sitä voidaan perustellusti pitää osana yleistä tekstin tulkitsemisen taitoa.

Yksi argumentti lähteiden käyttämisen puolesta on ollut historian taitojen mahdollinen siirtovaikutus (ks. Lee 2005, 40). Jäsentyneesti lähteitä tutkiva oppilas luo kriittisen käytänteen kaiken materiaalin tulkintaan. Tämän vaikutuksen voidaan arvioida systemaattisesti harjoitettuna taitona siirtyvän myös aikuisikään. Lähteiden tutkiminen ja tulkitseminen ohjaa lisäksi ymmärtämään, kuinka historian tieto luodaan historiantutkimuksen menetelmin. Lähteiden avulla harjoittelu mahdollistaa myös historian tiedonluonteen tulkinnallisuuden ymmärtämisen kehittymisen. (Rantala 1996; 1999.) Lähteiden käyttöön epäilevästi suhtautuneet ovat huomauttaneet historian kokonaiskuvan ymmärtämisen perustuvan suuren kertomuksen ymmärtämiseen ja riittävän faktatiedon omaksumiseen historian ymmärtämisen perustana. Lähteiden käytön painottaminen oppimisessa voi tämän ajatuksen mukaan vaikeuttaa kouluikäisten historian ilmiöiden kokonaiskuvan ymmärtämistä. (Stradling 2001, 193.)

Tutkimuksen pääkysymys on, miten peruskoulun yläkoulun oppilaat tulkitsevat historian lähteitä? Vastausta kysymykseen etsitään oppilaiden tuottaman empiirisen aineiston kautta. Aineisto on perusopetuksen yläkoulun 7. ja 8. luokan oppilaiden tuottamaa. Tutkittava aineisto on kerätty Turun normaalikoulussa kolmen kouluvuoden aikana, vuosina 2004–2007. Tutkimukseen osallistuneet oppilaat muodostavat monikulttuurisen ryhmän, jonka kaikkia oppilaita yhdistävä tekijä on kuuden vuoden opiskeluaika suomalaisessa alakoulussa.

Tutkimuksen näkökulma tutkimustilanteeseen ja tutkittavaan ryhmään on ymmärrettävissä laajasti interkulttuuriseksi. Räsänen pitää yhtenä interkulttuurisuuden keskeisenä periaatteena tasa-arvoa ihmisten, ryhmien ja kulttuurien kohdalla. Interkulttuuri näkökulma sisältää myös sitoutumisen molemminpuoliseen oppimiseen ja dialogiin. (Räsänen 2004, 30.) Nordgren (2006, 166) katsoo interkulttuurisuuden olevan monidimensioinen. Sitä voidaan tarkastella esimerkiksi kansalaisnäkökul-

masta, jolloin haetaan yleisiä ratkaisuja monikulttuurista yhteiskuntaa koskeviin kysymyksiin kouluinstituutiossa, tavoitteena on edesauttaa kaikkia oppilaita saavuttamaan interkulttuuri kompetenssi monikulttuurisessa yhteiskunnassa. Maahanmuuttajataustainen näkökulma samaan asiaan on esimerkiksi maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimiseen liittyvien tarpeiden riittävä huomioon ottaminen. Yksittäisen oppiaineen, kuten historian, oppimisen edellytysten tutkimisessa interkulttuuri lähestymistapa on perusteltu, jos tavoitteena on aidosti pyrkiä ymmärtämään erilaisten oppijoiden historian oppimista.

Historian oppimisessa oppilaiden taito tulkita lähteitä on yhteydessä heidän metakognitiivisiin taitoihinsa, suomen kielen taitoon ja kulttuuriseen traditioon. Interkulttuurisen näkökulman mukaisesti oppilaiden tuottamaa aineistoa voidaan lähestyä erolähtöisesti niitä tulkittaessa. Tulkinnassa painottuu silloin oppijan yksilöllisten, oppimiseen liittyvien ominaispiirteiden havaitseminen. Erolähtöisyys on monikulttuurisessa ryhmässä yksittäisen oppilaan oppimisen edellytyksiä tutkivaa ja tukevaa tulkintaa, ei etnisestä tai kulttuurisesta näkökulmasta eroja osoittelevaa tai paremmuutta mittaavaa. (Mikkola 2008; Osler & Starkey 2005, 77–86.)

Tutkimusaineisto kattaa kolmen eri historian oppimiskokonaisuuden yhteydessä tuotetut historian lähteiden tulkinnat kolmelta yläkoulun oppilasryhmältä. Empiirinen materiaali koostuu oppilaiden kirjallisista tuotoksista, joissa oppilaat tulkitsevat suomalaista siirtolaisuushistoriaa, Pohjois-Amerikan intiaanien historiaa ja kansallissosialistisen Saksan historiaa. Tutkimuksen oppimistilanteet perustuivat pääosin alkuperäislähteisiin ja niiden perusteella hahmotettavissa olevaan historian ilmiön ymmärtämiseen. Oppimistilanteita seuranneissa erillisissä testiosissa oppilaat tutkivat ja tekivät päätelmiä lähteistä, jotka olivat heille entuudestaan tuntemattomia. Tavoitteena oli antaa oppilaille mahdollisuus ratkaista lähteisiin liittyviä, historian ymmärtämisen näkökulmasta mielekkäitä ongelmia. Historian lähteet olivat kirjallisia, tilastumuotoisia tai kuvallisia, ensikäden ja toisen käden lähteitä. Oppilaiden vastaamisessa keskeistä oli historiatietojen soveltaminen, oman ajattelun ja päätteilyn osoittaminen, ei historian faktatietojen toistaminen.

Kasvatustieteessä konstruktivistinen oppimisteoria tulkitsee oppijan lisäävän uusia tietorakenteita jo olemassa oleviin skeemoihin, jotka mielekkäästi ohjatussa oppimistilanteessa täydentyvät uudella tietorakenteella, joka syrjäyttää tai rikastuttaa aiemmin vallinnutta skeemaa. Oppija myös käyttää luomiaan tietorakenteita uutta tietoa tulkitessaan. Historian lähteistä päätelmiä tehdessään oppilas kohtaa aidon ongelmakeskeisen oppimistilanteen, jossa on mahdollisuus käyttää aiemmin omaksuttua tietoa konkreettisesti erilaisten historian lähteiden sisältäminen tietojen ja tulkintojen ymmärtämisessä, selittämisessä ja arvioinnissa. Historian lähteistä nousee usein esille myös ristiriitaisuuksia,

joita on vaikea selittää ilman riittävää kontekstisidonnaista tietoa aiheesta. Pystyäkseen muuhunkin kuin mekaaniseen oikeiden vastausten etsimiseen oppijalta edellytetään taitoa selittää perustellusti, mistä esimerkiksi historian lähteiden tulkinnalliset erot johtuvat.

Kysyessään tutkimusmateriaalilta, miten yläkoulun oppilaat tulkitsevat historian lähteitä, tutkimus lähestyy empiiristä aineistoa ainespesifisestä näkökulmasta. Tutkittujen oppimiskokonaisuuksien osalta materiaali on laadittu niin, että oppilaiden tuottamasta materiaalista tulkitaan oppilaiden taitoja ja tehdä päätelmiä lähteistä havaittavista syistä ja seurauksista sekä selittää muutosta. Lisäksi tutkitaan oppilaiden taitoa päätellä lähteiden alkuperää, lähteiden tuottajien intentioita, sekä tehdä lähteiden luotettavuutta koskevia perusteltuja päätelmiä. Lähdemateriaalina käytettiin historian alkupe- räislähteitä ja toisen käden lähteitä, joihin liittyvien tehtävien osalta oli mahdollista tehdä päätelmiä oppilaiden historiallisen empatian taidosta.

Oppilaiden tulkinta jaetaan aineistosta luontevasti esille nouseviin kategorioihin historian oppimisen näkökulmasta tarkoituksenmukaisten arviointikriteerien pohjalta. Arviointikriteerit ovat potentiaalisia lähteistä esille nostettavia tulkintoja tai näkökulmia, jotka on laadittu jokaiseen tutkittavaan lähde tehtävään erikseen. Oppilaan ajattelun tuotokset nähdään kuitenkin laajemmin yksilöiden henkilökohtaisina konstruoinnin tuloksia, joita voidaan arvioida historian tiedon päättelytaitojen, ymmärtämisen ja historiallisen ajattelun viitteiden näkökulmasta, muttei ehdottaman oikean tai väärän tulkinnan tai vastaamisen näkökulmasta. Tutkimuksen empiirisen aineiston tulkinnassa annetaan tilaa oppilaiden tulkinnasta esille nouseville toisistaan eroaville tulkintatavoille.

Tutkimuksessa oppilaiden tuottama empiirinen aineisto on tulkittu historian oppimisen näkökulmasta. Oppilaiden ajattelu tuottaa historian tulkintaa, joka on yksilöllistä, kulttuurisidonnaista, eikä välttämättä aina yhteismitallista akateemisten odotusten kanssa. Arvioijan odotukset puolestaan voivat vääristää empiirisen aineiston tulkintaa suuntaan tai toiseen. Tämän tutkimuksen luotettavuuden ja laadun kannalta merkittävän ongelman tutkimus pyrkii ratkaisemaan tukeutumalla kollegiaaliseen arviointiin. Empiirisen materiaalin on jokaisen vastauksen kohdalla arvioinut ainekohtaisia kriteerejä käyttäen arvioinut useampi historian ammattilainen.

Mitä hyötyä lähteiden käyttämisestä on historian opetuksessa, jos se tuottaa lopputuloksena oppimista, jossa jäsentynyt historian ymmärtäminen muuttuu sirpaleiseksi saarekeosaamiseksi tai jää sekavaksi kokoelmaksi historian hajatietoja? Tämä näkökulma tiedostaen oppilailta pyydettiin kirjoittamaan jokaisesta oppimiskokonaisuudesta aineenomainen kirjoitus lähteiden käyttöön liittyneen testiosion jälkeen. Tämän materiaalin perusteella vastataan kysymykseen, miten lähteiden käyttö

vaikuttaa tutkimusryhmän osalta historian ilmiöiden kokonaiskuvan ymmärtämiseen?

1.2 Tutkimusraportin rakenne

Tutkimusraportti jakautuu (1) teoriaosaan, (2) empiirisen osan toteuttamisen kuvaavaan osaan ja (3) aineiston analyysiosaan. Teoriaosuus käsittää tutkimuskysymykseen relevantisti liittyvän kasvatus-tieteellisen ja historiandidaktisen tutkimuskirjallisuuden analyysin, jonka perustalle tutkimuksen oma lähestymistapa muodostuu. Lisäksi teoriaosuus käsittelee historian oppimiseen liittyvän historian tiedonluonteen erityispiirteiden vaikutusta historian oppimiseen. Painotus on 1980-luvulta alka-
neessa tutkimuksessa, jota voidaan pitää historian nykyisen oppimiskäsityksen kannalta keskeisenä didaktisen ajattelun ja tieteellisen keskustelun perustana. Monikulttuurisuuden ja historianoppimi-
sen yhteyttä käsitellään omassa teorialuvussa. Tämä on perusteltua, koska historiallista ajattelua ja lähteistä oppimista koskevan tutkimuksellisen tiedon ja monikulttuurisuutta koskevan erittäin runsaan tutkimuksellisen tiedon yhteensovittaminen ei ole ongelmatonta.

Empiirisen osan toteuttamista kuvaava osa sisältää tutkimuksen yksityiskohtaisen kysymyksenaset-
telun, siihen liittyvän lähde tehtävien toisiaan täydentävän logiikan esittelyn, sekä tutkimuksen tuot-
taman tiedon luotettavuuden arvioinnin. Samassa yhteydessä tarkastellaan myös tutkittavan ryhmän
monikulttuurista rakenneta ja perustellaan interkulttuurisen näkökulman tarve tutkimustulosten ar-
vioinnissa. Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden oppimisen edellytyksiä tarkasteltaessa oppilai-
den suomen kielen taito on yksi erillinen tarkastelun kohde, jonka pohdinnassa keskeistä on kysy-
mys kotikielenä suomea tai vaihtoehtoisesti muuta kieltä kotikielenään käyttävien oppilaiden mah-
dollisuudesta demonstroida historian taitoja tutkimuksen lähde tehtävissä suomen kielellä.
Kirjallisten vastausten kohdalla kieli on tämän tutkimuksen näkökulmasta kommunikaation väline,
jonka ymmärrettävyys ei liity kieliopillisesti oikeaan ilmaisuun, vaan historian taitojen ja tietojen
osoittamiseen.

Tutkimusraportin analyysiosassa tulkitaan oppilaiden lähteiden tutkimisen tuloksena tuottama kir-
jallinen materiaali. Tutkimustulosten vertaamista aiemmin saavutettuihin tutkimustuloksiin tehdään
silloin, kun siihen on mahdollisuus. Tutkittavan oppilasryhmän historian lähteiden tulkintaa käsitte-
leviä päätelmiä tehdään jokaisen tutkitun aiheen kohdalla, mutta laajat kokonaispäätelmät tehdään
erillisessä osassa tutkimuksen lopussa. Lähde tehtävien, kirjoitelmien ja kokonaispäätelmien kohdal-
la tutkimustulokset esitetään jakamalla oppilaiden tuottama aineisto yksinkertaistettuihin luokituk-
siin, joilla kuvataan oppilaiden historian tulkinnan luonteenomaisia piirteitä. Yksittäisen oppijan tai-
tojen pohdinta tehdään oppijaprofiilien hahmottamisen avulla tutkimuksen lopussa.

Tutkittavan ryhmän etninen monimuotoisuus ja erilaiset kulttuuritaustat ovat yksi muuttuja tutkimuksessa. Historian oppiminen, kuten kaikki muukin oppiminen, on kulttuurisidonnaista. Oppilaiden tuottamaa historian tulkintaa tarkastellaan tässä tutkimuksessa kulttuurisidonnaisuus huomioon ottaen silloin, kun siihen viittaamisen mahdollisuus on luontevaa ja mahdollista tutkimusmateriaalin perusteella. Tutkimuksessa keskeistä on tutkia historiaan sopivien ainekohtaisten arviointikriteerien avulla merkkejä oppilaiden taidosta tehdä päätelmiä historian lähteistä, jolloin tutkimuksen keskiöön nousevat oppilaiden tuottaman materiaalin viittaukset historian päättelytaidosta, historiallisen tiedon käytöstä ja tiedon yhdistelemisestä ja lopuksi historiallisesta ajattelusta.

2 HISTORIAN LÄHTEET JA HISTORIAN OPPIMISEN METATAVOITTEET

2.1 Oppilaat matkalla itsenäiseen historiakulttuurin kohtaamiseen

Yläkoulun oppilaat kohtaavat historian paitsi koulussa myös koulun ulkopuolella samalla tavalla kuin kaikki muutkin. Ohjaamista historian itsenäiseen kohtaamiseen eri yhteyksissä pidetään yhtenä kouluhistorian opiskelun tavoitteena. Mutta minkälaiseen kohtaamiseen oppilaiden pitäisi valmistautua, ja miten historian opetus voi tähän kohtaamiseen vaikuttaa? Missä oppilaat kohtaavat historian ja miten se kohdataan?

Historiakulttuuriksi voidaan kutsua kaikkia niitä tilanteita, joissa ihmiset joutuvat tekemisiin menneisyyden kanssa ja pyrkivät ymmärtämään omaa suhdettaan menneisyyteen. Historian tieto eri muodoissaan, historiatiedon välittäminen meille erilaisissa formaateissa ja historian kokeminen erilaisissa kulttuurisissa tilanteissa on historiakulttuurin kohtaamista. (Hentilä 2001, 32; Salmi 2001, 135–149.) Kalela arvioi historiatiedon tavoittavan ihmiset kahdella tavalla: historian julkisten esitysten kautta ja kansanomaisen historian välityksellä. Historian julkiset esitykset voidaan jakaa virallisiin, esimerkiksi virassa olevien poliitikkojen kannanottoihin ja epävirallisiin, vaikkapa novellit, televisiosarjat, maalaukset ja muut kulttuurituotteet, jotka käsittelevät historiaa. Historian julkisten esitysten yhtenä pontimena on asioiden pitäminen muistamisen arvoisena tai tarve selittää jotain historiaan liittyvää ja selitystä kaipaavaa. (Kalela 2001, 18–19.)

Peruskoululainen tutustuu historiaan koulussa, jossa tapahtuvaa opetusta voidaan pitää historian julkisena esittämisenä, jolla on virallistettu asema. Erona aikuisväestöön on se, että koululainen on ohjatun ja jatkuvan historian kohtaamisen piirissä. Koululaisen historian oppimisen tavoitteet on määritelty ja kirjattu opetussuunnitelmiin, jotka heijastavat paitsi yhteiskunnallista näkemystä oppimiseen liittyvästä sen hetkisestä hyväksyttävästä arvopohjasta myös oppiaineen tiedollisen ja taidollisen osaamisen ydinaluetta. Koulujen historianopetus on tästä syystä yksi keskeinen oppilaiden historian kohtaamisen väylä, jonka vaikutuksen voi arvioida ulottuvan aikuisikään saakka. Kansanomaisen historian kohtaamisessa keskeisessä asemassa on usein perhe, jossa historia kohdataan perheen yhteyteen liittyvinä jaettuina kokemuksina. Perheen sisällä suvun ja läheisten historia myös siirtyy sukupolvilta toiselle. Perheen historia havaittiin esimerkiksi amerikkalaiselle aikuisväestölle tehdyn tutkimuksen mukaan myös tärkeimmäksi koetuksi historian osa-alueeksi valtaväestöä ja vähemmistökuultuureja edustavien vastaajien joukossa. (Rosenweig 2000, 262–281.) Koulussa ja perheessä kohdatun historian lisäksi historia kohdataan erilaisissa kulttuurisissa konteksteissa ja kulttuurituotteiden kautta. Koulusta on kriittisimpien arvioiden mukaan tullut osittain paikka, jossa historia kohdataan elokuvien, televisiolle tehtyjen dokumenttien ja muun audiovisuaalisen materiaalin

kautta, joiden katselemiseen oppilaat ovat tottuneita. Koulu ja kotona perhe kommunikoivat silloin laajemman kulttuurisen narratiivin viitekehyksessä, jossa historian kohtaamista, sen juonenkehitystä ja kulttuurisidonnaisuutta kehittää suuressa määrin viihdeteollisuus. (Wineburg, Mosborg & Porat 2001, 50–58.)

Minkä tahansa historiakulttuuriin kuuluvan kohtaamisen yhteydessä merkittävää on historian ymmärtämisen problematiikka. Historiaa esimerkiksi elokuvissa tai kirjallisuudessa kohdatessaan ihminen voi olla ”kuin hyödykemerkkinoilla vaeltava kuluttaja, joka tekee tietoisia tai tiedostamattomia valintoja”, joiden pohjalta hänen historiankuvansa merkityssuhteet muodostuvat. Kulttuurituotteiden vahvistamien historian merkityssuhteiden ja tieteelliseen tietoon perustuvan historiakuvan vastaavuus on kuitenkin usein heikko tai olematon. (Löfström 2003, 167–168; ks. myös Salmi 2001, 135–149; Ahonen 2003, 162; historia kulutustuotteena.) Löfströmin mukaan historiatiedon ristiriitaisen tiedon käyttämisen syvällisenä tarkoituksena on esimerkiksi koulujen historianopetuksessa muuntaa kulttuurituotteiden luomia mielikuvia käsitteieleltä toiselle, jossa kulttuurituotteen kuvaa menneisyydestä suhteutetaan sitä koskevaan tieteelliseen tietoon (Löfström 2003, 170). Tiedollinen ristiriita voidaan saada aikaan esimerkiksi tutustumalla samasta aiheesta kertoviin aikalaislähteisiin ja myöhemmin tuotettuihin kulttuurituotteisiin.

Historiakulttuuria on toisaalta tarpeen tarkastella siitä näkökulmasta, kuinka vastaanottaja kohtaa maansa historiatietoa käsittelee, kriittisesti vai valmiiksi omaksuttujen tai opettujen asenteiden varassa? Historian kohtaaminen koulujen historianopetuksen näkökulmasta on myös metodikysymys. Koulunopetuksen yksi tehtävä on kehittää vastaanottajien kriittisiä taitoja ja tuoda historiatieto kriittisen tarkastelun kohteeksi. Elämismaailman kokemuksista, esimerkiksi luetusta historiallisesta kirjallisuudesta tai sarjakuvista, tulee opiskelun aineistoa, jonka kriittistä ymmärtämistä koulussa tapahtuva historian oppiminen voi edesauttaa. (Ahonen 2002, 67, 69, 87.) Koululaiselle historian lähteet ovat laajasti ymmärrettynä kaikki tieto, joka liittyy historiaan muodossa tai toisessa esitettynä. Kriittisyyttä metataitona voidaan pitää koululaisen kehittyvänä taitona kohdata historian tietoa aktiivisena tiedon käsittelijänä, ei pelkästään passiivisena vastaanottajana.

Historiaan liittyvät myös arvot ja se, millaisia arvoja haluamme sen välittävän eteenpäin. Immosen mielestä on oleellista pohtia, miten ymmärrämme historiallisen tiedon luonteen. Ratkaisevaa on silloin historiakulttuurin ja esimerkiksi koulujen historianopetuksen eetos. Ulkoinen empirismi edustaa historiaa, joka tyytyy kuvaamaan menneisyyttä autonomisina tapahtumakulkuina, jotka yhdistyvät nykyaikaan vain kronologian kautta. Ulkoisen empirismin keskeinen ominaisuus on totuuden yksiuolotteisuus, jokainen tulkinta on tosi, kunnes se korvataan toisella totuudella. Historian koulu-

opetuksen merkitystä historiaa koskevan tietoisuuden tuottajana Immonen pitää tärkeimpänä kanavana historiakäsityksen ja historiakuvan muokkaamisessa. Historianopetuksen voi Immosen mukaan kaataa epäuskottavuus, jos se tukeutuu ulkoiseen empirismiin. Kriittiseen läsnäoloon perustuva historianopetus ei peitä historiallisen tiedon aktiivista ja nykyajassa olevaa luonnetta vaan päinvastoin nostaa sen esiin. Historian kohtaamisessa merkittävää on arvojen tunnistaminen ja pohtiminen, ihmisen ja hänen maailmansa arvoperustan rakentaminen. (Immonen 1996, 59–61; Seessalo 2006, 71.)

Immosen mukaan menneisyys on nykyhetkessä olemassa nykyisyydessä esitettyjen kysymysten kautta, eikä menneisyydellä ole olemassa autonomista, meistä riippumatonta luonnetta. Historiallisen tiedon luonne on esitettyjen kysymyksien ja vastausten välinen suhde, ja merkitys syntyy vastauksena esitettyyn kysymykseen. Kysymysten kautta määrittyvät menneisyyden totena pidetyt asiat. Kysymysten asettamisen ja niihin saatujen vastausten kautta historiaa voidaan pahimmillaan manipuloida ja sitä voidaan käyttää sananmukaisesti väärin: esimerkiksi Jugoslavian hajoamissotien aikana historian tulkinnalla vahvistettiin oikeutusta tuhota eri kansanryhmien historiallisen identiteetin kannalta keskeisiä kohteita. (Immonen 1996, 81.) Hentilän mukaan yhteiskunnassa vallitsevan demokraattisuuden osoitus onkin pikemmin historian erilaisten tulkintojen ymmärtäminen kiistanalaisissa kysymyksissä kuin konsensukseen pyrkiminen. Mitä vakaampi demokraattinen perinne vallitsee sitä kriittisempi, avoimempi ja sallivampi on myös historiakulttuuri. (Hentilä 2001, 48; Kallala 2001, 16–17.) Kriittiseen yhteiskuntaan kuuluu myös historian opetussuunnitelma, jossa kaikkien kokemukset voidaan sovittaa mukaan. Historiasta tulee silloin jaettu ja moniulotteinen asia, josta voidaan keskustella avoimesti. (Ahonen 2001, 190.)

Kriittisen ja itsenäisen historiakulttuurin kohtaamisen ideaali voidaan nähdä pitkän aikavälin metatavoitteena, johon oppilaalla on mahdollisuus kasvaa yksilönä ajattelun ja historian taitoja harjoittelun kouluvuosien aikana. Historian kohtaamiseen kuuluu silloin koulussa historiatiedon pohdinta, kyseenalaistaminen ja kriittinen tarkastelu, mutta myös taito ymmärtää muiden erilaisia näkemyksiä. Kriittisyyden erilaiset osa-alueet, esimerkiksi historian erilaisten tulkintojen selittäminen, historian tai historian tiedonluonteen tulkinnallisuuden tiedostaminen eivät välttämättä kehity pelkästään tukeutumalla oppikirjoihin tai valmiina annettuun tietoon. Historian tutkimuksessa uuden tiedon muodostamisessa historian lähteet ovat keskiössä, peruskoulun historian oppimisessa historian alkuperäislähteet voivat parhaimmillaan toimia samansuuntaisesti oppilaan henkilökohtaisen historian tiedonluonteen ymmärtämisen kohdalla. Historian kohtaamista itsenäisesti ja kriittisesti edesauttaa kasvava tietoisuus siitä, miten kohdattu historiatieto on tuotettu. Lähteiden valinta ja niihin kohdistetut kysymykset mahdollistavat lähteiden tarkastelun erilaisista näkökulmista, kysymykset ohjaavat

kriittisyyteen ja muovaavat systemaattisesti käytettynä oppijan tapaa lähestyä mitä tahansa historian tietoa.

2.2 Moniperspektiivinen historiallinen identiteetti

Denis Shemiltin mukaan historia oppiaineena lisää oppilaiden akateemisia valmiuksia, opastaa sosiaaliseen vastuuntuntoon ja määrittää yksilön tai ryhmän muuttuvaa tietoisuutta identiteetistään (Shemilt 2000, 85, 86). On esitetty, että historian metatarinoissa kulttuurit ja kansat pyrkivät selittämään ja määrittämään omaa olemassaoloaan historiaan liittävän kertomuksen avulla. (Arola 1992, 166.) Yksilö kenties menettelee samoin yksilötasolla. Voimme ajatella elävämme kertomusta, jossa menneisyys on alku, tämä hetki on keskiosa ja tulevaisuus on loppu. Martin Almin mukaan oman historian ymmärtämistemme kannalta keskeistä on, olemmeko muiden luoman tarinan vankeja vai kirjoitamme itse oman tarinamme? (Alm 2004, 238–242.) Historiasta luomamme tarina sisältää oman identiteettimme perustan. Identiteettiin kuuluu tietoisuus niistä ryhmistä joihin kuulumme, samalla usein omaksumme ryhmäjäsensyyden mukana rooleja, arvoja ja asenteita, jotka vahvistavat ryhmäjäsensyyttä yhteisössä, mutta joita emme aina edes tiedosta (Kaikkonen 2004, 66). Miten historian opiskelu koulussa on yhteydessä identiteettikysymykseen, ja onko historian lähteiden käyttämisellä oppimisessa erityinen merkitys identiteetin kehittämisessä?

Identiteetti on sekä yksilöllinen että kollektiivinen ominaisuus, mutta Kaikkosen (2004) mukaan on aina yksilön näkökulmasta perusteltua puhua kulttuuri-identiteetistä. Ihminen määrittelee tavoitteet elämälleen kulttuuri-identiteetin pohjalle, kulttuuri määrittää myös sosiaalisia interaktiomalleja, joiden mukaan toimimme. Lisäksi kulttuuri antaa valittavaksemme erilaisia identiteettimalleja. Identiteetillä on kasvatuksen näkökulmasta kaksoistehtävä: yksilön identiteetin vahvistaminen ja identiteetin kehittämisen tehtävä. (Kaikkonen 2004, 72.)

Identiteetin rakentaminen monikulttuurisessa yhteisössä merkitsee usein adaptiivista prosessia, joka voi lähteä liikkeelle muutoksen shokista. Kulttuurishokki aiheutuu ajautumisesta uuteen ja vieraseen kulttuuriin, johon yksilö usein vastaa alussa defensiivisesti, mitä voidaan pitää normaalina reaktiona. Monikulttuurisen identiteetin ulottuvuuksia on Bennettin tulkinnassa kolme. Monistinen, jossa yksilö luo tai kehittää itselleen vallitsevaan kulttuurin sopivan identiteetin, johon kuuluu kulttuurissa vallitsevien arvojen omaksuminen. Pluralistisen identiteetin omaksunut henkilö säilyttää omat kulttuuriset erityispiirteensä ja assimiloii uutta kulttuurista tietoa identiteettiinsä omien erityispiirteiden säilyessä ennallaan. Kaksoisidentiteetissä omasta kulttuuritaustasta nouseva identiteetti on jatkuvassa interaktiossa toisen kulttuurin kanssa, jolloin oman identiteetin kehittämisessä yhteys muihin on keskeistä. Monikulttuurinen henkilö on ”koditon” eikä koskaan voi omaksua pelkästään

yhden kulttuurin rakenteita ilman kritiikkiä. Identiteetin ja persoonallisuuden kehitys on koko ajan liikkeessä, dynaamisessa ja tilannekohtaisessa kohtaamisessa uusien asioiden kanssa. Jatkuva dynaamisessa tilassa olevan identiteetin rakentuminen voidaan nähdä myös neuvoteltuna identiteettinä, jossa identiteetti sananmukaisesti luodaan vallitseviin olosuhteisiin mitoitetuksi. (Bennett 1998, 215–222; ks. myös Adler 1998, 234–235; Pavlenko 2003, 31.)

Historian opetuksessa identiteettikysymys on merkittävä, sillä oppiaineessa erilaisten kulttuurien historian opiskelu on jokapäiväistä. Identiteettikysymyksessä oppiaineella on potentiaaliset mahdollisuudet avata mahdollisuuksia identiteetin kehittämiseksi ja vahvistamiseksi. Kulttuuri-identiteetin rinnalla voidaan historian oppimisen yhteydessä käyttää käsitettä historiallinen identiteetti, jolloin viitataan tietoiseen menneisyyden pohdintaan identiteetin rakentajana. Lorenzin tulkinnan mukaan historiallinen identiteetti voidaan jakaa sub-kansallisiin, ylikansallisiin ja kansallisiin, joissa erilaiset käsitteelliset ideat kuten vapaus, demokratia tai niiden vastakohtat ovat keskeisiä historiallisen identiteetin muodostajia. Identiteettiin liittyy usein inklusiota ja eksklusiota, mahdollisesti myös negatiivisia tuntemuksia vierautta kohtaan (ks. Ahonen 2001, 189). Historiantutkimusten kautta on välittynyt esimerkiksi länsimaiseen identiteettiin vahva aikasidonnainen käsitejärjestelmä. Niissä muotoutuvat aikaulottuvuuden kautta käyttämämme maailmaa kuvaavat käsitteet. Lorenz katsoo juuri tällaisen ajan historiallisen temporaalisoinnin vaikuttaneen vahvasti länsimaiseen käsitykseen siitä, että toiset kulttuurit ovat taantuneita ja vanhanaikaisia. (Lorenz 2004, 40–43.) Ahosen mukaan historiallinen identiteetti syntyy aina vallitsevan historiakulttuurin sisällä. Se voi jäädä rajoittuneeksi ja asennetasolla stereotyyppien hallitsemaksi. Identiteetti voi rakentua muita ulos rajaavaksi, eräänlaiseksi ”me” - ”muut” rakennelmaksi (Jensen 1997, 75). Identiteettiä on toisaalta mahdollista kehittää kriittiseksi historian tutkimisen ja opiskelun avulla. Historiallisen identiteetin kehitys kriittiseksi edellyttää silloin tiedostettua muiden näkökulman huomioon ottamista ja ymmärtämistä. (Ahonen 2000, 72–73; 2001, 190; Levstik 2000, 284.)

Ulf Zanderin tulkinnan mukaan historiallista identiteettiä pohdittaessa tultiin 1990-luvulla vaiheeseen, jossa pyrkimys kohti uudenlaisia yhteisöllisiä rakenteita valtioiden välillä ja monikulttuurisuuden lisääntyminen alkoivat ohjata keskustelua identiteettikysymyksessä myös historian oppimisessa. Kysymys ei enää ole yhteisen historian perinnön vahvistamisesta tai siirtämisestä homogeeniselle ihmisryhmälle, vaan siitä miten yhteisyys muodostuu multietnisissä valtioissa. Identiteetin tiedostaminen voi muodostua ongelmalliseksi, jos historian oppimisesta tulee ”vaeltamista aiheesta toiseen, mutta ilman ankkuroitumista mihinkään lähtökohtaan”. Ratkaisu on Zanderin mielestä kaksoidentiteettiin harjaantuminen: kansalliseen tai kulttuuriseen ja eurooppalaiseen. Identiteetin kasvun ohjaaminen näihin kahteen suuntaan on tärkeää, koska muussa tapauksessa uudessa ylikansalli-

suuteen ja kansainvälistymään pyrkivässä maailmassa käy pahimmillaan niin, että ylikansallinen identiteetti jää eliitin etuoikeudeksi. (Zander 1997, 110–111.)

Historian oppimiseen liittyvillä käytänteillä voidaan oppilaiden kulttuuri-identiteetin muovautumista joko vahvistaa tai heikentää. Kulttuurisidonnaisuuden näkökulmasta kysymys on historian mielekkääksi kokemisesta. Mitä historiaa ja kenen identiteettiä vahvistavaa tai kehittävää historiaa koulussa opiskellaan? Moniperspektiivisyys, jolla tarkoitetaan erilaisia näkökulmia esiin nostavien lähteiden mukaan ottamista historian oppimistapahtumiin, on yksi metodinen ratkaisu, jolla voidaan lisätä oppilaiden valmiuksia käsitellä historiatietoa itselle tärkeiksi koetuista lähtökohdista. Lähteiden tutkiminen mistä tahansa historian aiheesta ohjaa parhaimmillaan ymmärtämään historian ilmiöitä useasta näkökulmasta samanaikaisesti. Samalla metodi ohjaa pohtimaan oman kulttuurisidonnaisen tulkinnan suhdetta lähteiden antamaan kuvaan historiasta. (Stradling 2001; 2003; Seixas 2000; von Borries 2001a.) Identiteetin kehittämisen näkökulmasta metodi voi tarjota motivoivan keinon saada oppilaat kiinnostumaan paitsi omasta myös muiden historiasta. Lisäksi se näyttäisi tarjoavan mahdollisuuden yhdistää historian taitojen harjoittaminen oppimistapahtumaan.

Historian aikasidonnaisuus on johtanut tulkintaan siitä, että historian tiedon luonteeseen kuuluu kronologinen kertomuksellisuus. Narratiivisen kerronnan käyttöä voidaan perustella kouluissa oppilaan näkökulmasta, sillä kertomuksellinen rakenne on luonnostaan integroiva ja auttaa oppilaita hahmottamaan aikasuhteita ja syy-yhteyksiä. Historialliseen ajantajuun liittyy oivallus menneisyydestä ennen minua, kyky ymmärtää aikasuhteita ja operoida menneisyys-nykyisyys- tulevaisuus -aikaperspektiivillä. Kertomuksellisuuden korostaminen voi olla perusteltua, mutta historian oppimisen kannalta lähestymistapa ei ole vailla ongelmia (Virta 1995, 30–31; Pilli 1988, 57, 60). Historian ymmärtäminen muiden kertomana saattaa jättää oman identiteetin itsenäiselle kehittämiselle vain vähän tilaa. Niklas Ammertin mukaan aito kronologinen ymmärtäminen syntyy tietojen ja vallinneiden olosuhteiden yhteyksien ymmärtämisenä. Lisäksi tarvitaan taitoa asettaa asiat ja tapahtumat suureen historialliseen yhteyteen, jossa keskeistä on tulkinta, selittäminen, yhteyksien ja erilaisuuksien tiedostaminen kaikki kolme aikaulottuvuutta huomioiden – menneisyys, nykyisyys, tulevaisuus. (Ammert 2004, 279.) Historiallisen identiteetin kehittämiseen kerronnallinen metodi näyttäisi jättävän oppijalle vähemmän tilaisuuksia kuin lähteiden moniperspektiiviseen käyttämiseen perustuva metodi.

Shemilt havaitsi oppilaiden tuottavan kolmentasoisia aikasidonnaisia historian kertomuksia, joissa ilmenee eriasteinen historian ymmärtäminen. Osalle oppilaista historia on kronologisesti järjestynyt kertomus, eräänlainen historian kartta, joka sisältää ainoastaan kokoelman tärkeiksi miellettyjä vuo-

silukuja ja tapahtumia, joiden historiallinen merkityksen tiedostaminen on pinnallista. Historia tulkitaan usein samalla kapeasti virheistä oppimiseksi. Selkeä historiallinen narratiivi eroaa edellisestä muutamalla historian tarinaksi, jossa asiat yhdistyvät ja niihin liittyy historiaa koskevia, selittäviä yleistyksiä, jotka kulkevat historian kaikkiin suuntiin, ei pelkästään yksisuuntaisesti menneisyydestä nykyisyyteen. Kehittyneintä historian ymmärtämistä aikasidonnaisena kertomuksena edustaa moniulotteinen narratiivinen historian viitekehys, jossa historian tiedollinen ymmärtäminen täydentyy sen ymmärtämisellä, että historian tulkinta on muuttuvaa. (Shemilt 2000, 93–100, VanSledright 1997, 530-535.) Moniulotteisen narratiivin rakentaminen edellyttää historian tiedonluonteen osalta sen ymmärtämistä, että historiatieto syntyy lähteiden tulkitsemisesta, eikä lähteiden tietoja tulkittaessa aina päädytä samaan lopputulokseen.

Vahvistuva kulttuuri-identiteetti, jota historian opiskelu kehittää yhdessä muun oppimisen kanssa, on historian oppimisen näkökulmasta metatavoite. Kulttuuri-identiteetin kehittymistä ja vahvistumista voidaan mahdollisesti tukea moniperspektiivisen metodin käyttämisellä oppimistilanteissa. Tavoitteena on silloin järjestää oppilaille tilanteita pohtia itsenäisesti identiteettiä, joka ei ole esimerkiksi valtaväestön perinteeseen yksinomaan tukeutuva. Moniperspektiivisyys historian oppimisessa ja kulttuuri-identiteetin kehittyminen voidaan molemmat ymmärtää myös niin, että molemmat koskettavat kaikkia historian oppijoita. Peruskoululuokassa identiteetin kehittämisen mahdollisuus kohdentuu kaikkiin luokan oppilaisiin; yhtä lailla etnisesti suomalaisiin kuin maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin (vrt. Nordgren 2006, 166, 171). Moniperspektiivisyyden ajatus oppimistapahtuman lähtökohtana on nykyhetkessä vahvasti perusteltavissa, mutta se sisältää lähteiden käyttämisen lisäksi runsaasti myös muita kysymyksiä, kuten oppiaineen erilaisten aihepiirien painotuksen opeutuksessa. Kulttuuri-identiteetin itsenäisen kehittämisen mahdollisuutta pidetään rajallisena, varsinkin kouluikäisten kohdalla. Kaikkosen (2004, 70) esittämän ajatuksen mukaan vasta aikuisiällä yksilö on riittävän vapaa tekemään päätöksiä identiteettinsä kehittämistä esimerkiksi monikulttuuriin suuntaan. Moniperspektiivinen ote antaa kenties pikemminkin mahdollisuuksia erilaisille kulttuurisidonnaisille tulkinnoille ja historian tiedonluonteen pohdinnalle oppimistilanteissa, mutta moniperspektiivisen kulttuuri-identiteetin omaksuminen jää lopulta yksilön valinnaksi. Historian opiskelu voi parhaimmillaan kuitenkin ohjata kriittisen moniperspektiivisyyden tiedostamiseen ja vaikuttaa yksilön myöhemmin tekemiin valintoihin.

2.3 Historiatietoisuus menneisyyden ja nykyhetken yhteen sovittajana

Historiatietoisuuden on ajateltu olevan yksilön tai yhteisön tapa tulla toimeen menneisyyden kanssa. Historiaa lähestytään historiallisen kokemuksen kautta kahdella tavalla: subjektiivisen ja objektiiv-

sen kokemisen keinoin. Subjektiiivinen kokemus sisältää yrityksen ymmärtää kuinka jokin historiallinen tilanne on koettu ja objektiivinen kokemus kohdistuu siihen, mitä on jäänyt jäljelle historiasta. Historiatietoisuus on tästä näkökulmasta aina muuttuva ja orientoituu nykyisyyttä kohti. Sitä voidaan pitää yhtenä tietoisuuden elementtinä, joka auttaa ymmärtämään omaa minuutta nykyhetkessä. Historiallinen kokemus puolestaan on historian uudelleen rekonstruointia, historian selittämistä omia tarpeita varten (den Braembussche 2000, 74–75). Historiatietoisuus ja historian kokemus ovat jatkuvassa vuoropuhelussa keskenään: historiatietoisuus voi joskus estää historian kokemuksen ja ennalta määrittää suhtautumisen esimerkiksi traumaattisiin historian käännekohtiin (den Braembussche 2000, 83).

Historiatietoisuus ja historian ymmärtäminen voidaan nähdä toisiaan täydentävinä käsitteitä tai synonyymeina, mutta kumpikin käsite on historiandidaktiikassa liian selkiintymätön hierarkiasuhteen määrittämiseksi. Peter Seixas katsoo käsitteiden *historical understanding* ja *historical consciousness* olevan joka tapauksessa hyvin lähellä toisiaan, vaikka niiden välillä käydään tieteellistä rajanvetoa. Kyseessä on osittain myös maanosakohtainen jako, sillä historiatietoisuuskäsite on perinteisesti ollut tärkeässä osassa eurooppalaisessa historiandidaktisessa keskustelussa. Historiatietoisuuden tai historian ymmärtämisen kehittymistä on pidetty sekä yksilön että yhteiskunnan kannalta hyödyllisenä ominaisuutena, eräänlaisena yksilö- ja yhteisötason muutoksen peruspilarina. Tästä näkökulmasta historiatietoisuuden kehittämistä voi pitää myös historian kouluissa tapahtuvan oppimisen yhtenä tavoitteena. (Elio 1988, 17, 37; Virta 1988, 31; Seixas 2004, 1-18; Rösen 2004, 51.)

Historiatietoisuus auttaa yksittäistä ihmistä ymmärtämään itseään ja ympäristöään sekä antaa valmiuksia toimia historiallisen prosessin eri tasoilla (Rösen 1989, 95). Valmiuksilla toimia eri tasoilla Karlsson tarkoittaa historian oppimisen, identiteetin muodostumisen ja tulevaisuuden vaihtoehtojen pohtimisen jatkuvaa vuorovaikutusta. Historiatietoisuus ei ole pelkästään teoreettinen käsite, se ohjaa myös arkipäivän valintoja ja tietoisuutta. Tässä jatkuvasti käynnissä olevassa historiatietoisuuden kehittämisprosessissa historiasta tulee Karlssonin mukaan ”elämän oppimestari” (Karlsson 2004, 44–48; Rösen 2004, 73). Historiatietoisuuden kehittäminen on herättänyt myös ajatuksen historian opiskelun perustumisesta yksinomaan tutkimukselliseen empiriaan. Tutkimuksen tekemiseen perustuva oppiminen voisi parhaimmillaan saada oppilaat arvioimaan kriittisesti erilaisten auktoriteettien esittämiä historian tulkintoja. Empiriaan perustuva historian oppiminen mahdollistaisi kommunikaation ihmisten, ryhmien, kansojen ja uskontojen kesken eräänlaisena tarpeellisena maailmankansalaisen tietoisuutena. (Jeismann 1988, 21–22.)

Jensenin (1997, 74) mukaan historiatietoisuudessa on mahdollista havaita seuraavat toisiaan täyden-

tävät osa-alueet: (1) identiteetin kehittyminen, (2) erilaisuuden kohtaamisen kehittyminen, (3) historiatietoisuuden kehittyminen sosiokulttuurisena oppimisprosessina, (4) arvomaailman ja periaatteiden kehittyminen, ja (5) historiatietoisuus todellisuutta selittävänä kertomuksena. Rösen puolestaan tulkitsee historiatietoisuutta kahdesta näkökulmasta: kompetenssina tuottaa historiatietoisuuden avulla tarina, sekä siitä kehittyvä historian ymmärtäminen eritasoisena. Kompetenssi tuottaa historiatietoisuus muodostuu seuraavasti. (1) Kokemuksellinen kompetenssi (*Erfahrung*) on kykyä oppia historiasta havaitsemalla sen ero nykyisyyteen. (2) Tulkinnan kompetenssi (*Deutung*) on taitoa rakentaa siltä menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden dimensioilla; taito integroida luotu menneisyyden tarina ajalliseen jatkumoon. (3) Orientaation kompetenssi (*Orientierung*) on tiedostettua menneisyyden tilanteisiin asettumista ja havaintojen tekemistä historiasta, jolloin historiasta etsitään tietoa nykyhetken tilanteiden ratkaisemisen tueksi. (Rösen 1989, 99; 2004, 69–82.) Historian oppimisprosessissa on Rösenin mukaan aina havaittavissa nämä kolme ulottuvuutta, ja niiden yhteisvaikutus oppimiskokemuksena on yksilöä ihmisyyden näkökulmasta vapauttava: kokeminen, ymmärtäminen ja tulkitseminen vapauttavat yksilön autoritaarisista historian tulkinnoista. (Rösen 1989, 105; 2005; 135–149; historiallinen ajattelu surutyönä.)

Historiatietoisuus voidaan Rösenin mukaan jakaa neljään eri kategoriaan, joissa historiatietoisuus suhteessa ajan ymmärtämiseen, historian merkittävyyteen, suhtautumisessa yksilön ulkopuoliseen ja sisäiseen maailmaan, moraalisiin arvoihin ja moraaliseen päättelyyn vaihtelee. Traditionaalisessa historiatietoisuuden mallissa jatkuvuus on muuttumattomuutta läpi aikojen kaikessa, historiaa kunniotetaan perinteissä ja se sisältää muuttumattomuuden ajatuksen. Mallintavassa historiatietoisuudessa muutoksen ajatus hyväksytään, mutta historia on silti kokoelma ohjaavia, yleistettäviä ohjeituksia kokemushistorian kautta, ja moraalin suhteen yleistettäviä argumentteja. Kriittinen historiatietoisuus lähestyy historiaa etsien historian tulkintoja, joiden avulla luodaan vastakertomusta vallitsevalla konsensukselle. Geneettinen historiatietoisuus sisältää ajatuksen siitä, että historian merkitys on muutoksen ymmärtämisessä, ja menneisyyttä arvioidaan osana jatkuvaa muutosta. Historiatietoisuus on muutoksen ymmärtämisestä johtuen aina luonteeltaan tilapäistä. Yksilö on risteyskohdassa, jatkuvan muutoksen vaikutuksen alaisena. Historiatietoisuuteen liittyy tulevaisuuden vaihtoehtojen aktiivinen pohtiminen, menneisyyden ymmärtämisen avulla. Rösenin nelimallin voi tulkita havainnollistavan historiatietoisuuden kehittymistä yksinkertaisesta monimuotoiseen. Geneettinen historiatietoisuuden asteella taito tulkita historian monimuotoisuutta ja tarkastella historiaa abstraktilla tasolla on traditionaalista kehittyneempää. (Rösen 1985, 70–73; 2004, 69–82.) Historiatietoisuus joutuu koetukselle, kun historian ymmärtämiseen tarkoitetut selitysmallit ei sovi syystä tai toisesta uuteen tilanteeseen. Uudet selitysmallit korvaavat ennemmin tai myöhemmin hylättävät selitysmallit ja muuttavat historiatietoisuutta. (Rösen 2007, 20–21.)

Historiatietoisuus voidaan tulkita jatkuvaksi historiaan kohdistuvaksi pohdinnaksi, joka alkaa jostakin ja päättyy tilapäisesti johonkin. Nordgren (2006) katsoo ihmisten kognitiivisen ja emotionaalisen ulottuvuuden vaikuttavan historiatietoisuuden kehittymiseen, mutta pohtii, kuinka tietoisesti pitää ajatella, että on historiatietoinen. Nordgrenin mukaan aiemmat tutkimukset eivät huomioi riittävästi ei-institutionaalisia, arkipäiväisiä ja diffusiivisia historian ymmärtämiseen vaikuttavia seikkoja. Historiatietoisuus voi olla myös impulsiivinen, eikä aina edellytä laajaa historiatiedon hallintaa tai historian tietoista pohdintaa. Nordgrenin arvioi historiatietoisuuden vaikuttavan näkemyksiimme siitä, mitä historiaa pidämme tärkeänä itsellemme, vaikka sen olemassaoloa ei tiedostettaisi lainkaan. Kaikki historiaa koskeva ymmärryksemme perustuu johonkin historialliseen jatkumoon, jossa kulttuuri- ja ryhmäsidonnaisuus vaikuttaa ratkaisevasti. Monikulttuurisessa yhteiskunnassa yksi avainkysymys Nordgrenin mukaan onkin, kuinka historia ymmärretään ja miten sitä käytetään. Millaisia tehtäviä historialla on kouluaineena ja kenen historiaa se heijastaa? (Nordgren 2006, 16, 36, 37.)

Historiatietoisuus on käsitetty erityisesti Yhdysvalloissa usein miltei pragmaattisesti; eräänlaisena suoraan nykyhetkeen siirrettävänä ajattelun taitona. Barton ja Levstik argumentoivat historian oppimisen puolesta aktiivisen kansalaisen yhteiskunnalle tuottaman hyödyn näkökulmasta. Oppiminen, joka rohkaisee kansalaisia osallistumaan aktiivisesti demokratian toimintaan, on yhteiskunnallisesti hyödyllistä. Historian opiskelu ohjaa ymmärtämään yhteiskuntien ja yksilöiden vaihtoehtoisia tapoja toimia erilaisissa historiallisissa tilanteissa, kuitenkin tulkitsematta niitä kulttuuristen erojen tai menneisyyden ihmisten älyllisen vajavuuden ilmentymiksi. Historia voi parhaimmillaan kehittää erilaisuuden ymmärtämistä. Historian syvällisen ymmärtämisen avulla on mahdollista kehittää nykyisyyttä parempaan suuntaan – historian tutkiminen pelkän tietomäärän lisäämiseksi tulkitaan päämäärättömäksi harrasteluksi. Historian opiskelu tavoitteellisena toimintana tuottaa yhteiskunnallisesta näkökulmasta yhteisen kielen, jolla kommunikoida mitä ihmiselle on tapahtunut, ja samalla se myös fokusoi sen, mistä yhteiskunnassa halutaan keskustella. Historian opiskelun tärkeä tavoite on tässä tulkinnassa oppilaiden historian opiskelun avulla luoma kompetenssi osallistua nykyisyyteen sen perusteella, mitä he ovat oppineet, mikä puolestaan merkitsee valmiutta muutokseen omien arvojen, asenteiden ja uskomusten sekä käytöksen kohdalla. Osallistuessaan historian tulkitsemiseen he oppivat aidosti välittämään siitä, mitä ihmisille on historian aikana tapahtunut ja ottavat vakavasti muiden ajatukset yhteiskunnallisessa osallistumisessaan. Historian oppiminen toimii kaiken tämän perustana, sillä historian opiskelu ohjaa systemaattisesti arvioimaan todistusaineistoa ja tutkimaan ajankohtaisten asioiden historiallisia juuria. (Barton & Levstik 2004, 11–19, 239.)

Peter Seixas havaitsi kulttuurisidonnaisuuden määrittävän keskeisesti oppilaiden suhtautumista his-

toriatietoon. Oppilaat tulkitsivat historiaa rakentaen siitä kertomuksen itseään varten, tässä tulkintatavassa ja historian tiedon arvioinnissa yhdistyi usein globaali havaitseminen subjektiiviseen, omaa historiatietoisuutta kasvattavaan kantaaottavuuteen. Historiaan otetaan kantaa, se ymmärretään maailmanselitykseksi, mutta samanaikaisesti historiatietoa käytettiin valikoiden oman identiteetin rakentamiseen. Seixasin mukaan historiatiedon kohdalla oppilas on aina valinnan edessä. Hän joko luottaa auktoriteettien antamaan tietoon tai alkaa rakentaa omaa historiatietoisuutta, mutta jälkimmäisen vaihtoehto mahdollistuu vain, jos koulujen historian opetus tarjoaa siihen edellytyksiä. (Seixas 1997, 22–27, ks. myös s. 33.)

Eurooppalaisen ja anglosaksisen, erityisesti yhdysvaltalaisen, historiallista ymmärtämistä ja historiatietoisuutta koskevassa tieteellisessä keskustelussa on käsitteellistä ja tulkinnallista eroa, mutta molemmissa historiatietoisuus on vankka perustelu historian oppimiselle. Molemmissa ilmenee ajatus historian ymmärtämisen hyödyllisyydestä yksilöä vapauttavana voimavarana. Vapaus on vapautta tiedon tulkintaan, eroa on painotuksessa: kenelle historiatietoisuudesta tulkitaan olevan hyötyä, yksilöille vai laajennetusti yhteiskunnalliselle ilmapiirille. Lisäksi näkemyseroja voidaan havaita siinä, mitä historiaa pidetään soveliaana oppimiseen: perheen historiaa, poliittista historiaa, kulttuurihistoriaa, lähihistoriaa vai antiikkia?

Historian lähteisiin tukeutuva metodi oppimisen tukena ei ole ristiriidassa historiatietoisuuden kehittämisen erilaisten tulkintojen kanssa, pikemminkin päinvastoin. Empirian ajatus, auktoriteettitiedosta riippumaton tiedontulkinnan mahdollisuus ja aktiivisen kansalaisen ideaali historian oppimisen taustalla eivät kenties aina ole samanaikaisesti läsnä oppimistilanteissa, mutta ne ovat luonteva osa erilaisia historian oppimistilanteita. Perusopetuksessa yläkoulun historian oppitunnit jäävät osalle oppilaista viimeiseksi vaiheeksi, jossa historiaa opiskellaan säännöllisesti, sillä peruskoulun jälkeisillä valinnoilla on yhteiskunnallinen ohjausvaikutus. Perusopetuksen historian oppimiskokemukset ovat avainasemassa siinä, miten oppilaat, erityisesti muun kuin lukion jatkokoulutukseksi valinneet, historian myöhemmin kohtaavat ja millaisen historiatietoisuuden kanssa he historian kohtaavat.

3 HISTORIAN TAIDOT – AJATTELUA JA PÄÄTELMIÄ

3.1 Historian lähteet koulussa

Elio (1992) katsoo, että historian asemaa koulujen oppiaineena voidaan perustella legitimaatiokysymyksenä sekä oppiaineen oppilaille antamien henkilökohtaisten taitovalmiuksien näkökulmasta. Legitimaatio liittyy historian asemaan yleissivistävänä oppiaineena. Yleissivistys on jatkuvasti sisältöään uudistuva, mutta perustehtävä on jatkuvasti sama, kulttuurien kokonaiskuvan hahmottaminen. Yleissivistyksen sisältö on laajentunut ja siinä painottuvat nykyisyys- ja tulevaisuusaspektit. Yleissivistys merkitsee paitsi tietojen omaksumista myös yhteisvastuuta nykyisyyden ongelmien ratkaisemisessa. Historia täyttää yleissivistävän aineen tunnusmerkit, sillä oppiaineen luonne edellyttää analyysitaitoa, kriittisyyttä, perusteluja ja tulkintaa, ja se tarjoaa mahdollisuuksia myös tulevaisuuden haasteiden pohtimiselle. Henkilökohtaisia taitovalmiuksia painotetaan englantilaisperäisessä *New History* -koulukunnassa. Historian opiskelun tulkitaan palvelevan silloin ympäröivän todellisuuden ymmärtämistä, henkilökohtaisen identiteetin rakentamista ja muutoksen tiedostamista historian perusideana. Lähteisiin perustuva opetus kehittää lisäksi oppijan kriittistä ajattelukykyä konkreettisten historian lähde tehtävien avulla. (Elio 1992, 58–63.)

Historian oppimista voidaan brittiläisen Slaterin näkemyksen mukaan perustella kahdella argumentilla: historian sisältä nousevalla (*intrinsic*) ja historian ulkopuolelta nousevalla (*extrinsic*). Historian sisältä nouseva perustelu korostaa ajatusta ”historiaa historian takia” ja ulkoapäin perusteluja etsivä hakee niitä ”laajemmista kasvatuksellisista tavoitteista”. Slater jakaa historian oppimisen tavoitteet alaryhmiin, joista jokainen kytkeytyy jommankumman pääkategorian käsitteisiin. Historia opettaa tuntemaan oman itsensä ja luo oppijalle identiteetin (i). Historian oppiminen synnyttää tietoisuuden tarpeesta selittää historiaa syitä ja seurauksia tutkimalla (i). Historian oppiminen vähentää väärinkäsityksiä ja tietämättömyyttä maailmaa koskien asettamalla sen muutoksen käsitteellä tarkasteltavaksi (i). Historia voi herättää empatian taidon ja lisää todisteiden ymmärtämisen merkitystä historian selityksiä luotaessa (i, e). Historialla on myös oppositionaalinen funktio suhteessa todellisuuteen, sillä se ohjaa kyseenalaistamaan ja tarkastelemaan asioita useasta näkökulmasta (e). Lisäksi historian oppiminen auttaa ymmärtämään erilaisuutta, ihmisen toimien monimutkaisuutta, tyydyttää uteliaisuutta ja auttaa ymmärtämään elinikäisen oppimisen merkityksen (Husbands, Kitson & Pendry 2003, 29–33). Historian opetuksen perustelussa yleissivistys ja laajemmat kasvatukselliset tavoitteet jäävät vähäisiksi Slaterin perusteluja tarkasteltaessa. Suurin osa perusteluista liittyy spesifisesti lähteiden käyttämiseen.

Lähteiden käyttämistä kouluopetuksessa kokeiltiin laajasti ensimmäiseksi Iso-Britanniassa 1970-lu-

vulla. Aiemmin taito ymmärtää historian lähteitä ja erityisesti historiaan liittyvä abstrakti käsitteellinen ymmärtäminen tulkittiin liian vaativaksi koululaisille. Denis Shemiltin johtama School History Council Project ja myöhemmin erityisesti Leen, Dickinsonin, Ashbyn ja Boothin tutkimukset muuttivat “vallankumouksellisesti” (Wineburg 1994a, 2001; Counsell 1998) näkemyksiä koululaisten mahdollisuuksista ymmärtää historiaa, tehdä päätelmiä historian lähteistä ja tuottaa historiasta omaa tulkintaa. New History -koulukunnalle luonteenomaista oli korostaa historianopetuksen taitoalueita, samalla oppiaine esiintyi luonteeltaan puoliteieteellisenä, oppilaat asetettiin historian tutkimuksen kaltaisiin ongelmanratkaisutilanteisiin. (Pill 1988, 24.) Historiaa ei nähty enää pelkästään kumuloiduvana faktatietona, jonka menestykselliseen oppimiseen riittää hyvä muisti. Käsitteenä historian taidot on kuitenkin laaja ja vaikeasti rajattavissa koulukontekstissa, sillä historian taidoilla voidaan tarkoittaa kaikkea opettajan esityksen kuuntelusta lähteiden itsenäisen tulkitsemisen taitoon saakka. (Counsell 2000, 54, 56.)

Uuden lähteistä historian opiskelua korostavan suuntauksen voidaan arvioida syntyneen kahden asian yhteensovittamisena. Uutta oppimista koskevat teoriat, aluksi erityisesti kognitiivinen oppimiskäsitys, korostivat oppilaan omaa roolia tiedon tuottajana ja oppimaan oppimista, johon dokumenttipohjainen opetus tarjosi luontevan mahdollisuuden. Historian opetuksen kriisi oli toinen seikka, joka muutti opetuksen luonnetta. Historian asema koulujen oppiaineena oli osittain kyseenalaistettu 1970-luvulla, koska oppimiseen liittyy runsaasti ainespesifistä abstraktia käsitteistöä, jonka ymmärtämisen katsottiin edellyttävän formaalin ajattelun kypsyyttä oppijalta. Oppiaineen arveltiin olevan liian vaativaa peruskouluikäisille koululaisille, mikä näkyi oppimisessa motivaatio-ongelmina. (Wineburg 2001, 43.)

Yhdysvalloissa vastaava historian lähteiden käyttämisestä kouluopetuksessa tutkiva suuntaus nousi esiin 1990-luvun alussa. Erityisesti Wineburgin, Bartonin ja Levstikin tutkimukset, koulukokeilut ja Peter Seixasin tutkimustyö ovat vahvistaneet suuntausta, jossa oppilaan historian oppimista lähestytään oppijan itsenäisen ajattelun kehittämisen näkökulmasta, jolloin historian lähteet ovat materiaalia oppilaan itsenäisessä tiedontulkinnassa. Britanniassa Lee (2005), Stradling (2001; 2003) ja Husbands, Kitson ja Pendry (2003) lähestyvät aihetta myös historian ymmärtämistä ohjaavien käsitteiden näkökulmasta. Historian taitojen ja historiallisen ajattelun oletetaan kehittyvän, jos oppilaita ohjataan systemaattisesti arvioimaan syitä, seurauksia ja muutosta historian lähteitä tutkimalla. Tutkimuksissa ja aiheeseen liittyvässä muussa kirjallisuudessa kiinnitetään paljon huomiota myös lähteiden tutkimisen ja tulkitsemisen ohjeistamiseen kouluissa (ks. esim. Drake & Brown 2007).

Moniperspektiivinen historian opiskelu koulussa lähteitä hyväksi käyttäen, historismin idean sisäis-

täminen kouluopetuksen käytänteisiin, on nykyisin asetettu yhdeksi tavoitteeksi eurooppalaiselle historian opetukselle myös Euroopan neuvoston toimesta (Wroclawin sopimus 2004, 10, 21, 43–45). Toisaalta historian lähteisiin ja koulun historianopetukseen, sekä historian oppimiseen liittyvä tieteellinen keskustelussa on vielä kesken. Lähteiden käyttämisen tarpeellisuudesta näyttäisi vallitsevan konsensus, mutta lähteiden käyttämisen funktiosta esitetään erilaisia arvioita. Laville (2004) katsoo, että historian oppimista koskeva tieteellinen keskustelu on tällä hetkellä jonkin verran jakautunut. Siinä operoidaan runsaasti käsitteillä: historiallinen ajattelu, historian ymmärtäminen ja historiatietoisuus, jotka ymmärretään usealla eri tavalla.

Oppilaiden taito tehdä päätelmiä historian lähteistä voidaan tulkita historialliseksi ajatteluksi, mutta tämä on osoittautunut ongelmalliseksi. Historiallisesta ajattelusta on pahimmillaan tullut synonyymi mekanistisille yrityksille rekonstruktion avulla tavoittaa mennyt lähteiden kautta. Historiallinen ymmärtäminen (*Historical understanding*) on osittain tästä syystä korvannut sanaparin historiallinen ajattelu (*Historical thinking*). Historiallisen ymmärtämisen kohdalla on puolestaan havaittavissa jako niihin, jotka tulkitsevat historian ymmärtämistä postmodernista tai progressiivisesta näkökulmasta korostaen historian lähteiden tutkimisen kaikin tavoin lisäävän historian ymmärtämistä, jolloin lähteiden käyttämisen tieteellisyyteen perustuva historismin idea ei ole oleellista, vaan oppilaan kokemus ja uskallus tehdä omaa tulkintaa historiasta (Seixas 2004; Barton & Levstik 2004). Samaa käsiteparia, historiallinen ymmärtäminen, käytetään toisaalta kuvaamaan lähestymistapaa, jossa historian tietoa lähestytään abstraktien, historian tulkinnan suuntaa ohjaavien käsitteiden näkökulmasta. Tieto ei välttämättä muutu pysyviksi tietorakenteiksi, vaan pikemminkin opitaan metodinen tapa lähestyä historiatietoa, jolla on omat erityispiirteensä. Metodien omaksuminen on siirrettävissä eräänlaisena valmiutena käsitellä tietoja aina samalla analyttisellä otteella. (Lee 2005, 2001, 1997, 1987; Laville 2004, 164–177.)

Postmoderni ajatus siitä, että historian tieto on jossain määrin relativistista ja sitä tulkitaan oman ajan arvomaailmasta käsin, on havaittavissa Yhdysvalloissa ja Kanadassa. Iso-Britannian kohdalla painotus on historiallisessa ymmärtämisessä, historian rekonstruktiossa ja siinä mahdollisesti tarvittavien ohjaavien käsitteiden tiedostamisessa. Saksalaisessa didaktiikassa historiatietoisuus on puolestaan yksi keskeisiä käsitteitä, mutta sen liiallinen yksinkertaistaminen tarkoittamaan kollektiivista historiatietoisuutta historian opetuksen tavoitteena ei tee käsitteelle oikeutta, sillä siihen liittyy samanlaisia yksilön historian taitojen ja ymmärtämisen ajatuksia, joita historiallisen ajattelun ja historiallisen ymmärtämisen käsitteetkin pitävät sisällään. Historian oppimisen kohdalla ajatus koulukunnista on toisaalta osittain harhaanjohtava, koska historian oppimisen tavoitteiden suhteen ne eivät välttämättä poikkea toisistaan, historian oppiminen sellaisenaan tai sen kautta opittavat taitojen

ajatellaan tuottavat joka tapauksessa oppijalle hyötyä tulevaisuudessa.

Yhteistä kaikissa lähteiden käyttämisen perusteluissa on oppijan itsenäisyyden painottaminen historiatiedon ymmärtämisessä; lähteiden tulkitseminen ja historiatiedon tuottaminen on se konkreettinen oppimiseen liittyvä asia, jonka yhteydessä oppija voi harjoittaa historian taitoja, sekä toimia itsenäisenä historiatiedon tulkitsijana. Oppilas on historian oppimisessa aktiivinen tiedonkäsittelijä ja oppimisen tavoitteena on ymmärtävä historian oppiminen (Rantala 1999, 258–262). Historian lähteiden aiempaa runsaampi käyttäminen historianopetuksessa heijastaa sekä laajaa historian didaktisen ajattelun muutosta että kasvatustieteellistä paradigman muutosta historian oppimiseen liittyvässä ajattelussa. Historian kohdalla konstruktivismi, oppilaan aktiivisuus tiedonkäsittelyssä ja lähteiden käyttäminen oppimisen välineenä täydentävät toisiaan. Muutoksen konkreettisena ilmentymänä voidaan pitää vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita, jossa historian ainekohtaisen osan yhteydessä esitellään historian lähteisiin liittyvät taidot arviointikriteereineen. Yleisen osan oppimiskäsityksen yksi keskeinen kaikkia oppiaineita koskeva periaate on oppilaan aktiivinen osallistuminen tiedon tuottamiseen ja käsittelyyn. (Ks. POPS 2004, 16, 222–226.)

3.2 Onko historian lähteistä päättely ajattelua vai taito?

Lasten mahdollisuuksia ymmärtää historiaa arvioitiin aluksi kehityspsykologian näkökulmasta. Hallamin tutkimuksessa 1960-luvun lopulla historian ymmärtäminen arvioitiin muuta ajattelua hitaammin kehittyväksi. Koetilanteessa 11–17-vuotiaat koululaiset lukivat kolme historian tekstiä ja tulokset arvioitiin Piaget'n ajattelun kehitystä koskevan kriteeristön mukaan. Tutkimustuloksen perusteella oppilaat pystyivät historian kohdalla abstraktiin, formaaliin, ajatteluun historiassa harvoin ennen 16 vuoden ikää. Piaget'n ajattelun kehittymistä koskevassa teoriassa tämä vaihe alkaa yleensä noin 12 vuoden iässä. Vaiheajattelun yleistettävyyttä koskemaan historian oppimista kyseenalaistettiin melko pian, sillä ajattelun kehityksen nopeuden arvioitiin olevan erilaista eri tiedon alueilla, lisäksi kritiikissä katsottiin, ettei ihmisen kognitiiviseen rakenteeseen kuulu mitään yleistä ajattelun logiikkaa (Pilli 1988, 51–52; Olkinuora 2001, 114–119). Lee et al. (1997, 231) tulkitsee Piaget'n ja häntä seuranneet samaan traditioon perustuvat tutkimukset melko soveltumattomiksi historian ymmärtämisen arviointiin, koska historiassa oppilaat tutkivat ihmisten ideoita, uskomuksia ja arvoja, joita ei voi selittää pelkästään rationaaliseen päättelyyn tukeutumalla. Dulberg (2005, 508–531) arvioi Hallamin tutkimuksen tulleen historian opetuksen näkökulmasta ylikriittisesti tulkituksi, sillä Hallamin halusi tutkimustuloksillaan saada historian opettajat ottamaan huomioon oppilaiden konkreettisen ajattelutavan siitä syystä, että formaalia ajatteluun kypsymistä olisi voitu tukea ja mahdollisesti aikaistaa.

Historiallista päättelyä ja ajattelua koskevassa tieteellisessä keskustelussa lähestytään käsitettä useasta eri näkökulmasta. On havaittavissa oppimispsykologiaan painottuvaa tulkintaa, jossa historiallinen ajattelu on taitoa tuottaa itsenäisesti päättelemällä uutta, oppijalle aiemmin tuntematonta historiatietoa. Historiallinen ajattelu kuvaa silloin historian erilaisten yhteyksien ymmärtämistä ja taitoa yhdistää aiempaa historiatietoa uuteen tulkintaan. Historiallisella ajattelulla voidaan toisaalta viitata myös oppimistapahtumaan, jossa harjoitellaan historian tutkijan menetelmiä, tiedon kriittistä arviointia ja tiedonmuodostusta. Historiallisella ajattelulla viitataan silloin historian konkreettisiin taitoihin. (Vermeulen 2000, 35–41.) Historiallinen ajattelu ei ole esimerkiksi Boothin arviossa pelkääntään induktiivista tai deduktiivista päättelyä menneisyyden suhteen. Yksinkertaisimmillaan se on prosessi, jossa rationaalisen päättelyn avulla tuotetaan vastauksia kysymyksiin, kunnes päättelyn tulos tyydyttää vastaajaa. Kärjistäen Booth tulkitsee historioitsijan olevan periaatteessa kuka tahansa, joka kysyy avoimia kysymyksiä ja vastaa niihin sopivia historian tietoja valikoimalla. Historia on Boothin mukaan ensisijaisesti ongelmanratkaisuuun pyrkivä tiedonlaji, jossa lähteet vastaavat niille asetettuihin kysymyksiin. (Booth 1994.)

Historiallinen ajattelu edellyttää jonkinasteista historiatietoisuutta, joka ohjaa ajattelua ajassa taaksepäin ja eteenpäin. Se sisältää rationaalisen ymmärryksen ajasta, muutoksesta ja menneisyyden yhteyksien tiedostamista menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden suhteen. Historiallinen ajattelu lähestyy jokaista aikakautta sen omien arvojen pohjalta, näkökulmista ja sisältökontekstista käsin, mitä Drake ja Nelson pitävät historismin ydinajatuksena. Aito historiallinen ajattelu ei välttämättä synny itsestään psykologisen kehityksen myötä, koska historiallinen ajattelu on metodisesti vastoin normaalia ajattelutapaamme, jossa selitys lähtee usein tästä hetkestä. Historioitsija tekee ensin lähdekriittisen arvion lähdemateriaalista (*source heuristic*). Hän ottaa etäisyyttä omasta ajasta arvioimalla lähteiden tuottamisen motiiveja, kirjoittajien asemaa, lähteen tarkoitusta ja lähteen tuottajan osallisuutta historian tapahtumiin. Vertaamalla useita lähteitä (*corroboration heuristic*) tutkija lähestyy sisällön kontekstualisointia, jossa historia selitetään. Selittämisen metodi voi vaihdella ja olla esimerkiksi analoginen tai kielellinen. Historioitsija voi esimerkiksi verrata esimerkiksi kahden poliitikon suhtautumista samaan asiaan tai toteuttaa lähteiden käsitteiden sisältömerkityksen analyysin. Usein molemmat menetelmät ovat samanaikaisesti käytössä. Vertaileva ajattelu täydentää historioitsijan työtä, siinä historioitsijaa kuvaa oloja esimerkiksi samaan aikaan muualla ja vertaa niitä tutkimaansa aiheeseen. (Drake & Nelson 2005, 57–61.)

Historiallinen ajattelu ja historian ymmärtäminen ovat Sam Wineburgin ”On Historical Understanding and Other Unnatural Acts” -teoksen mukaan pääasiassa kahden tekijän välistä vuorovaikutusta: tutun ja vieraan. Historia on vieras ja sitä lähestytään presentismistä, jonka voimalla pyritään se-

littämään jotain, joka on ristiriidassa aiemmin omaksumamme, kenties varmana pitämämme, historiatiedon kanssa. Esimerkiksi Abraham Lincolnin historiallinen julkisuuskuva orjien vapauttajana ja ihmisoikeuksien edistäjänä tuotti koetilanteessa ristiriidan aikalaislähteistä nousevan historiatiedon ja tutkittavien henkilöiden ennakkokäsityksien välille. Uusi tiedollisen ristiriidan tuottama historia-käsitys, jossa idealistinen orjien vapauttaja Lincoln oli menettänyt sädekehänsä ja muuttunut reaali-politiikoksi, joka toimi pakon edessä, syntyi lähteiden tulkinnan ja oman ennakkotiedon ristiriidan tiedostamisen tuloksena. Wineburgin mielestä historiallinen ajattelu voi kehittyä vain harjoittamalla taitoa aktiivisesti. Noviisi lähtee tulkinnassaan nykyhetkestä ja vain historiallisen ajattelun harjoittaminen auttaa ylittämään ne käsitykset, jotka meillä on menneisyydestä muiden luomien kertomusten, kirjojen ja viihdemaailman tuotosten kautta. Nykyisyys on ennakoasenne, eräänlainen linssi, jonka läpi menneisyyttä tarkastellaan. Wineburgin havaintojen perusteella ennakoasenne voi myös estää uuden tiedon hyväksymistä. Tutkimuksessa historian opettajan, jolla oli vahva sisäistynyt näkemys Lincolnista hyväntekijänä, oli vaikeampaa hyväksyä lähteistä paljastuvaa uutta tietoa kuin fysiikan opettajan, jonka tiedot aiheesta olivat vähäiset. (Wineburg 2001, 46–53; myös esim. Husbands 1996, 29.)

Historioitsijat tuottavat kirjoja, joissa historian tulkinta on valmiina. Oppilaiden kannalta olisi kuitenkin mielekkäämpää ymmärtää, miten historiallinen tieto muodostetaan ja miten historian selitykset sananmukaisesti tehdään (*doing history*) kuin omaksua valmiita tulkintoja. Historiaa voidaan opiskella kouluissa tutkimalla, mutta ei Leen mukaan samalla tavalla kuin historioitsijat, joilla on erilainen käsitteellisen, historian ammattilaisen, ymmärtämisen taso. Olisi ylioptimistista tulkita oppilaiden kouliintuvan pieniksi historiantutkijoiksi pelkästään tarjoamalla heille lähteitä luettavaksi (Lee 2005, 32, 37). Historian ohjaavien käsitteiden ja avainideoiden (*key second-order ideas*) jatkuva ymmärtämisen harjoittelu eri historian aiheiden kohdalla auttaa oppilaita kuitenkin tekemään itsenäisiä päätelmiä ja käsittelemään historiatietoa. Tästä syystä puhutaan usein historian taidoista, mikä sekin Leen tulkinnan mukaan on harhaanjohtavaa. Historiallisessa ajattelussa on hänen mukaansa kysymys ymmärtämisen kehittymisestä jatkuvan itsereflektion avulla (Lee 2005, 40).

Historian tutkielmien tekeminen, lähteiden tutkiminen, historian selitysten arviointi ja muu historian opiskelu ainespesifisten käsitteiden pohjalta mahdollistaa historiallisen tiedon ymmärtämisen kehittymisen syvällisemmäksi. Progressiivinen edistyminen on Leen mukaan mahdollista ja sitä voidaan vahvistaa kiinnittämällä ohjaamisessa ja oppimistilanteiden suunnittelussa huomiota seuraaviin käsitteisiin: evidenssi, aika, empatia, muutos ja muutoksen syyt. Esimerkiksi historian käsite muutos ymmärretään usein aluksi yksinkertaisesti tapahtumiseksi. Muutokseen liitetään yleensä lisäksi laadullisia oletuksia, kuten ”muuttua paremmaksi” tai ”taantua”. Muutoksen ymmärtäminen historian

jatkuvana prosessina, jossa yhteiskunnalliset rakenteet, arvot ja historialliset valintatilanteen muuttuvat, on vaikeampaa. Kun opiskelijat tulevat tietoiseksi muutoksesta laajasti ymmärrettävänä käsitteenä, he alkavat lähestyä historian teemoja laaja-alaisemman ymmärtämisen näkökulmasta. (Lee 2005, 38, 44–45, 31–72; Stearns 1998, 281–293 vrt. Seixas 1998.)

Counsell pitää historian taitojen asteittaista edistymistä vaikeasti mitattavana, koska historian oppimisessa taidoilla voidaan tarkoittaa monia erilaisia asioita opettajan kuuntelusta lähteiden tulkitsemiseen. Oppilaan historiallisen ajattelun taitojen Counsell tulkitsee kehittyvän kerroksittain (*a layering process*). Oppimisen eteneminen merkitsee aloittamista helpolta käsitetasolta, johon oppilaat lisäävät tietojen ja taitojen lisääntyessä syvällisempää ymmärrystä osoittavaa tulkintaa. Operoidessaan materiaalilla oppilaat voivat myöhemmin todeta unohtaneensa paljon yksityiskohtia, mutta säilyttäneensä laajan ymmärryksen historian monimuotoisuudesta. Historian lähteet ovat konkreettista harjoitteluaineistoa päätelmien tekemiselle, jonka avulla vahvistetaan abstraktia ajattelua (Counsell 2000, 66–67, 71). Historian ohjaavien käsitteiden ymmärtämisen harjoittelu antaa oppilaalle ajattelussa tarvittavat välineet selittää historian ilmiö ymmärrettävästi. Tärkeää on ymmärtää asioiden ideat, uskomukset, asenteet ja eri aikakausien henkinen ilmasto; ymmärtäminen ei ole samaa kuin tiedon toistaminen. (Arthur, Haydn & Hunt 2001, 96–106.)

Oppilaat eivät ole historiaa tulkitessaan tyhjiä tauluja vaan lähestyvät historiatietoa omien tiedollisten miniteorioidensa pohjalta. Historiatietoa käyttäessään oppijat joutuvat integroimaan uutta tietoa omiin miniteorioihinsa, jolloin aiheita koskeva tietorakenne muuttuu. Husbandsin näkemyksen mukaan vähintään seuraavat vaihtoehdot ovat mahdollisia: (1) vanha teoria modifioituu uuden tiedon avulla, (2) syntyy kokonaan uusi tietorakenne, (3) ristiriitojen tuloksena syntyy kompromissi uuden ja vanhan teorian välillä. Husbandsin tulkinnan mukaan kaikki historiallinen ajattelu on ensisijaisesti kysymyksen ohjattua tietoa toimintaa. Kouluopetuksen tehtävä on laajentaa ja rikastaa oppilaiden miniteorioita, vahvistaa heidän ymmärrystään syysuhteista ja tarjota mahdollisuus historiatiedon tulkintaan. (Husbands 1996, 83–85.) Historiallinen ajattelu on ymmärrettävissä yläkäsitteeksi, jota voidaan harjoittaa erilaisten alakysymyksien avulla. Historiallinen ajattelu saadaan esiin kysymällä oppilaalta oikeita kysymyksiä. Kysymysten rakenne ohjaa puolestaan tuottamaan historiaa koskevaa tietoa erilaisista näkökulmista (Husbands 1996, 22–25). Historian todistusaineistoa, lähteitä, lähestytään kysymysten avulla ja niihin vastaaminen tuottaa historiallista ajattelua.

Historiallinen ajattelu on taitoa erottaa oleellinen epäoleellisesta ja tehdä päätelmiä historian lähteistä. Spoehr katsoo historiallisen ajattelun edellyttävän oppilaalta lähteitä tulkittaessa: (1) mielikuvan luomista tilanteesta, joka eroaa kaikesta itse koetusta, (2) hypoteesin luomisen taitoa tilanteen kehittä-

tymiseen vaikuttaneiden seikkojen merkittävydestä. Lisäksi tarvitaan taitoa arvioida kuinka hyvin hypoteesi täsmää faktojen kanssa. Historialliseen ajatteluun liittyy myös tietoisuus siitä, että todellisuus on monimuotoinen ja on aina olemassa mahdollisuus vasta-argumentointiin lähteen tulkitsemisessa, joku muu voi tulkita samoja lähteitä toisesta näkökulmasta. (Spoehr 1994, 71–77.) Historiallisen ajattelun yhtenä peruskriteerinä voisi Seixasin mukaan olla myös yleinen kriittisyyden vaatimus. Historiallisten selitysten luotettavuuden arvioinnin pitäisi olla historian opiskelussa yhtä tärkeässä osassa kuin tiedolliset sisällöt, joiden opiskelua usein painotetaan. Ilman lähteiden luotettavuuden tutkimista ei ole kriittistä historian tietoa lainkaan. Seixas tulkitsee sisältöeksperttien, esimerkiksi historian opettajien, muodostavan toisinaan esteen historiallisen ajattelun harjoittamiselle oppisisältöjen osaamista ja pelkästään historian tietojen muistamista painottaessaan. (Seixas 1997, 332.)

Rantalan mukaan ajattelun taitojen kehittämisessä on historian yhteydessä kyse historialliseen ajatteluun harjaantumisesta. Historiallisessa ajattelussa on kyse taidoista. Historiallisen ajattelun kehittämisen kannalta olisi tästä syystä järkevää välttää jyrkkää erottelua kahdenlaiseen historiaan – sisältöjä ja taitoja painottavaan. Sisältöjen oppimisen ja historian taitojen harjoittamisen olisi tarkoituksenmukaista olla opetuksessa läsnä samanaikaisesti. (Rantala 2002, 134–135.) Historian taidoilla ja taitojen painottamisella opetuksessa tarkoitetaan oppimistilannetta, jossa oppilaat ohjataan historian tutkijan työtä muistuttaviin tutkimustilanteisiin. Oppilaita ohjataan tekemään lähdemateriaalista omia tulkintoja ja vertaamaan eri tulkintojen näkemyksiä toisiinsa. Silloin oppilaat oppivat arvioimaan tiedon luotettavuutta, etsimään vaihtoehtotietoa, keskustelemaan eri tulkinnoista ja perustelevaan omansa. Taitoja mittaavissa tilanteissa oppilas tutkii historiallista todistusaineistoa, kuvia, puheita, tilastoja, julkilausumia ja muuta lähdemateriaalia. Oppilas joutuu esimerkiksi arvioimaan eri ihmisten lausuntojen motiiveja ja luomaan annetun aineiston pohjalta näkemyksensä tapahtumista. Ero sisältöjen osaamista painottavaan oppimiseen on siinä, että sisältöjen oppimisessa painotus on asioiden muistamisessa. Taitojen arvioinnissa lähestytään kysymystä tutkimuksen tekemisestä ja siihen kuuluvista osaamisen alueista, joista historiallisten menetelmien osaaminen ja kriittisyyteen kasvaminen ovat keskeisiä. Taitojen painotus ei tee sisältöjen opiskelua tarpeettomaksi, vaan ne yhdessä opettavat oppilaille historiallista ajattelua. (Rantala 2005, 2–4.) Oppimisprosessi voi muistuttaa tutkijan työtä, jossa tavoitteena on todenmukainen rekonstruktio historiasta. Historian ilmiö tai tapahtuma on sen takia ensin kuvattava ennen kuin sitä voi selittää. Ymmärtäminen edellyttää myös asioiden merkityksen, taustan ja seuraamusten ja eri tulkintavaihtoehtojen ymmärtämistä. Kysymys ei ole tietosanakirjatiedon välittämisestä tai omaksumisesta, vaan valmiuksien luomisesta tiedon itenäiseen valikoimiseen, soveltamiseen ja arvioimiseen. (Virta 2002, 37, 49.)

Onko historiallisen ajattelun taito kaikkien saavutettavissa? Wineburgin esimerkki kirjailija Primo Levin ja koululuokan kohtaamisesta on yksinkertainen. Hänen mielestään oppilaat kysyvät historian kohdalla kysymyksiä aiheesta selvittääkseen tilanteen itselleen ja ratkaisevat ongelman oman oikeuskäsityksensä perusteella. Saatuaan selvityksen siitä, mikä keskitysleiri on ja tiedostaessaan Levin vääryyteen perustuvan vankeuden, lapset loivat ratkaisun, joka oli selkeä ja osoitti luottamusta omiin kykyihin. Levin, jos hänet vielä vietäisiin leirille, olisi yksinkertaisesti paettava – se onnistuisi kyllä. Ratkaisuna se olisi lisäksi oikeutettu, sillä vankeus perustui vääryyteen. (Wineburg 1999, 488-499.) Esimerkki on historiallisen ajattelun ilmenemistä eräänlaisessa lapsenomaisessa muodossa, mutta samalla se käy esimerkistä siitä, kuinka historiallista ajattelua joskus rajoittaa historian tiedon vähäisyys aiheeseen liittyen.

VanSledrightin mukaan historiallisesta ajattelusta on tullut osittain historian opetukseen, opetussuunnitelmien laatimiseen ja historian oppimisen hallintokieleen muotiana, jota käytetään kuvaamaan laajaa aktiviteettien kirjoa historian opetuksessa. Käsitteen määrittäminen on vaihtelevaa, minkä seurauksena on vaikeaa tietää, mitä oikeastaan tarkoittaa historiallisen ajattelun opettaminen. Historiallisesta ajattelusta puhuttaessa on lisäksi kysyttävä, kenen historiallisesta ajattelusta on kyse, historian eksperttien vai noviisien, kuten yläkouluikäiset oppilaat. Se, mihin historian ammatillaiset pystyvät voi kenties olla jonkinlaisena kaukaisena vertailuperspektiivinä sille, mihin suuntaan noviisien harjoituksia voidaan ohjata. VanSledright pitää lähteiden käyttämisen historianopetuksen työtapana erossa historiallisen ajatteluun ohjaamisesta, koska monet historian opettajat kokevat ajattelun taitojen opettamisen vaikeasti toteutettavaksi. Lähteiden tutkimista historian oppimisen metodina oppilaiden kanssa pidetään sen sijaan omaan osaamiseen kuuluvana, ammatillisesti turvallisena osaamisalueena. (VanSledright 2004, 230.)

Historiallista ajattelua koskevat määritelmät viittaavat tapahtumaan, jossa ristiriitainen tieto johtaa uuden tiedon syntymiseen oppimistilanteessa tai prosessiin, jossa historiallinen ajattelu on historian tiedonluonteen jatkuvaa ja kriittistä pohdintaa. Historiallisen ajattelun tulkitseminen taidoksi painottaa oppilaiden asettamista historian tutkijan rooliin, tulkitsemaan ja luomaan omaa käsitystä historian tapahtumista. Määritelmässä on painotuksellisia eroja, mutta yhdistävänä tekijänä on jälleen oppijan itsenäisen tiedontulkitsijan roolin painottaminen. Tämän tutkimuksen näkökulmasta historiallinen ajattelu on sekä itsenäisen tulkinnan tuottamista lähteistä, historian käsitteiden ymmärtämisen osoittamista että historian selitysten kriittistä arviointia. Historiallinen ajattelu on taitoa tehdä itsenäisesti päätelmiä ja löytää vastauksia lähdemateriaalista, mutta myös taitoa luoda historian ilmiöistä ymmärrettävä kokonaisnäkemys.

Historiallinen ajattelu näyttäytyy tutkimuskirjallisuuden perusteella potentiaalisena taitona, jota voidaan kehittää historian opetuksessa metodin valinnalla. Lähteistä pääteleminen ja historiatiedon tulkitseminen voi tehostua, jos oppimisprosessi on ohjattu ja sitä vahvistetaan historian tiedon ymmärtämistä syventävillä käsitteillä. Historiallista ajattelua voidaan vahvistaa myös mielekkäillä kysymysrakenteilla, joilla ohjataan tulkinnan suuntaa ja syvyyttä. Tutkittaessa yläkouluiäisten peruskoululaisten historian lähteistä tekemiä päätelmiä ja tulkintoja, tutkitaan samalla oppilaiden historiallisen ajattelun ilmenemistä.

3.3 Miten historiallisesti koululaiset ajattelevat?

Lasten ja koululaisten taitoa ajatella historiallisesti ja tehdä päätelmiä historian teksteistä, lähteistä ja muusta materiaalista on tutkittu melko runsaasti. Tutkimustradition voi katsoa alkaneen Iso-Britanniasta 1970-luvulla, jossa saatujen tulosten pohjalta koko historian opetuksen funktio ja metodit muuttuivat lähteiden käyttämistä painottavaksi. Tutkimuksellinen kiinnostus on jatkunut Britanniasa 2000-luvulle, mutta aihe on ollut kiinnostuksen kohde myös Yhdysvalloissa erityisesti 1990-luvulta alkaen. Suomalaisessa tutkimuksessa on käsitelty esimerkiksi alakoulun oppilaiden historiallista ajattelua ja yläkoulun oppilaiden syy- ja seuraussuhteiden ymmärtämistä. Tutkimuksellisen tiedon perusteella on mahdollista luoda melko kattava kuva koululaisten historiallisen ajattelun erilaisista ulottuvuuksista.

Leikki-ikäisillä lapsilla ymmärrys siitä, mikä on tietoa, on vasta viitteellistä ja leikki on tärkeämpää kuin totiset päätelmät historiasta. Cooperin mukaan lapset yrittävät leikkiessään usein esimerkiksi asettaa itsensä menneisyyden ihmisten asemaan. Tätä voidaan Cooperin mukaan pitää ensi askeleena historiallisen ajattelun kehittämisessä. Fantasia korvautuu vähitellen ja sen ymmärtäminen, mitä historiasta tiedetään, tulee merkityksellisemmäksi. (Cooper 1995a, 21.) Denis Shemiltin johtamassa The Schools Council History 13–16 Project-kokeilussa tutkittiin yläkoulu- ja lukioikäisten oppilaiden historian ymmärtämistä. Tutkimuksen yhtenä lähtökohdana oli ajatus siitä, että historian oppimista oli perinteisesti lähestytty pelkästään faktatiedon opettamisen näkökulmasta, vaikka sitä pitäisi lähestyä täysin omana tiedonlajinaan (*specific domain of knowledge*). Historian tiedonluonteen erityispiirteiden ymmärtämiseen ohjaaminen tulkittiin mahdollisuudeksi saada oppilaat kiinnostumaan historian oppimisesta koulussa. Historian tiedonluonteeseen kuuluva tulkinnallisuus vaatii oppijalta toisenlaisen lähestymisstrategian kuin esimerkiksi matematiikassa tai luonnontieteissä, joissa päättely tuottaa usein saman, oikean vastauksen. Historiassa vastauksen tulkinnallisuus merkitsee usein erilaisiin päätelmiin pääymistä, jotka voivat olla yhtä perusteltuja ja hyväksyttäviä. SCHP-projektiluokilla historiaa opiskeltiin ilman kronologiaa ja pääasiassa lähteiden kautta, lisäksi tutkit-

tava ryhmä tutustui erillisellä kurssilla historiatiedon luonteeseen. Oppimista tuettiin myös sitouttamalla oppilaat tutkielmien tekemiseen erilaisista historian aiheista. Tutkimuksen pohjalta käsitys kouluikäisten lasten tavasta ymmärtää historiatiedon luonne ja ajatukset siitä, mitä historian lähteistä voi päätellä, täsmentyi. Tämä horjutti aikaisempaa käsitystä, jonka mukaan lasten oli vaikea ennen formaalisen ajattelun kehitysvaiheen saavuttamista operoida historian käsitteillä ja luoda niistä mielekkäitä tietokokonaisuuksia. (Dickinson & Lee 1978, 107–108; Lee et al. 1997, 234.)

Lähteistä päätelmiä tehdessään ja tietoa tulkitessaan 68 % testiryhmän 500 oppilaasta päätyi tasolle, jossa lähteiden ymmärrettiin olevan todistusaineistoa historian tulkinnalle. Samaan historiatiedon luonteen tulkintaan päätyi vain 29 % kontrolliryhmän oppilaista (Schemilt 1987, passim). Historiatiedon erityispiirteiden havaitseminen oli helpompaa niille, jotka työskentelivät lähteiden parissa. Taulukossa 1 on havainnollistettu SCHP-tutkimuksen tulokset. Oppilaiden näkemykset historiatiedosta ja historian lähteiden merkityksestä vaihtelivat kriittikittömästä luottamuksesta taitavaan ja moniulotteiseen historiatiedon luonteen pohdintaan. Oppilaiden ikä ja ajatukset historiatiedosta sekä historian lähteistä tiedon perustana eivät aina korreloineet keskenään.

Taulukko 1. Historian tieto lasten tulkitsemana (Schemilt 1987)

	Käsitys historian lähteiden tiedonluonteesta	Mitä lähteistä voi päätellä?
1	Historiatieto on lähteissä totta	Oppilas arvioi historiatiedon lähteissä sellaisenaan luotettavaksi: tehtävä on vain hakea oikeat vastaukset lähteistä
2	Lähteet voivat olla epäluotettavia	Oppilas havaitsee eri lähtökohtia ja puolueellisuuksia aineistossa. Oppilas arvioi pääosin lähteen luotettavuutta sen sisällön ja ulkoisten seikkojen avulla
3	Historian lähteet ovat todistusaineistoa päätelmille	Historian lähteet ovat todistusaineistoa päätelmien tekemiselle: ymmärretään johtopäätösten olevan eri asia kuin itse todistusaineisto
4	Omien tietojen yhdistäminen lähteen tietoihin	Oppija pystyy yhdistämään historiatietojaan olosuhteisiin, joissa lähde on tuotettu. Lisäksi lähteistä havaitaan jatkuvuutta, muutosta, moraalinäkemyksiä sekä motiiveja lähteen tuottamiselle

Booth (1987, 28–30) tutki oppilaiden historian tietojen yhdistelytaitoa. Koetilanteessa hän esitti yläkouluikäisille oppilaille 12 valokuvan sarjaa historian henkilöistä ja tapahtumista 1800- ja 1900-luvulla. Lisäksi hän antoi oppilaiden luettavaksi lyhyitä lainauksia historian lähteistä, esimerkiksi kuuluisista puheista. Oppilaita pyydettiin tämän jälkeen muodostamaan pareja, joko yhdistämällä kuvia keskenään, kuvia tai tekstejä tai pelkästään tekstejä keskenään. Tutkimuksessa havaittiin kaksi mallia kuvien ja tekstin yhdistämisessä. Osa oppilaista yhdisti materiaalin pelkän ilmisisällön pe-

rusteella, jolloin konkreettinen ja ilmeinen sisällöstä tehtävä havainnointi ohjasi yhdistämistä. Esimerkiksi valokuvassa olevien ihmisten ihonväri ohjasi tekstin ja kuvan yhdistämistä, vaikka niillä ei ollut mitään tekemistä keskenään. Myös samojen käsitteiden löytyminen eri tekstidokumenteissa ohjasi lähteiden yhteen liittämistä, vaikka tekstien konteksti kertoi eri asioista. Konkreettisten asioiden toisiinsa yhdistämistä ei voida pitää Boothin mukaan historiallisena ajatteluna. Toinen tapa ryhmitellä materiaalia oli Boothin mielestä historiallista ajattelua ilmentävä. Oppilaat päättelivät lähteiden yhteensopivasta historiallisesta sisällöstä, miten linkittivät ne yhteen. Boothin tutkimuksessa noin 70 % oppilaista pystyi abstraktiin historian tietojen yhdistelyyn historian materiaalin avulla.

Lee (1978, 86–88) päätteli kouluikäisten historian ymmärtämisen ja selittämisen jakautuvan neljään tasoon, jossa historian ymmärtäminen ilmentää alimmalla tasolla vielä epärationaalista ja epätasapainoista historian ymmärtämistä. Tutkijat havaitsivat nuorimpien lasten pystyvän helpoimmin yksittäisen historian toimijan motiivien havaitsemiseen. Kehittyneimmillä tasoilla historiaa selitettiin erotellen historian toimija, tilanne ja historioitsijan näkemykset, sekä havaittiin historian tilanne laajemmassa historian kontekstissa. Käytettyä jakoa ei voi tutkijoiden mukaan pitää kehitysasteikkona, jossa edetään suoraviivaisesti alemmalta tasolta ylemmälle, sillä yksittäisten eri-ikäisten oppilaiden välillä oli tutkittavien osalta huomattavia eroja selittämisen tavassa ja syvyydessä suuntaan ja toiseen. (Ashby & Lee 1987, 67.)

Uudemmissa tutkimuksissaan Dickinson, Lee ja Ashby ovat kehittäneet alkuperäistä luokittelua. CHATA (Concept of History and Teaching Approaches)-projektissa tutkittiin ala- ja yläkouluikäisten oppilaiden ajatuksia historian tapahtumien kulkuun vaikuttavista tekijöistä ja historian selittämiseen vaikuttavista seikoista. Keskeisiä tutkimustuloksia olivat havainnot nuorimpien koululaisten tavasta selittää historian tapahtumia henkilökohtaisen tahdon ilmentyminä (desire, wants) ja varttuneemmissa ikäryhmissä historian selittäminen rakenneselittäjillä, jotka nousevat lähteistä esiin usein pelkästään loogisesti pääättelemällä. Historiallisen muutoksen syitä ja toiminnan seurauksia pystyi 14 vuoden ikäisistä oppilaista tutkimuksen mukaan arvioimaan historiallisesti 40 %. Tutkimuksen perusteella ikävuodet 12–13 ovat suuri harppaus koululaisten historian oppimisessa, historiallisessa ajattelussa ja historian selittämisessä. (Dickinson, Lee & Ashby 2001, 97–111.) Ikäkausien välillä oli havaittavissa eroja, mutta yksilötasolla tutkittavat ylittivät ja alittivat ikäkausijaotteluun liittyviä tyyppi-irteitä. Tuloksien perusteella tutkijat kehittivät taulukossa 2 kuvatun progressiivisen edistymisen portaikon oppilaiden historiallisen ajattelun arvioinnin tueksi (Dickinson, Lee & Ashby 2001, 112–113).

Taulukko 2. Historian selitysmallit (Dickinson, Lee & Ashby 2001)

Taso	Historian tapahtumaan vaikuttavat tekijät	Selitysmallin rakenteen muutos	Rationaalisen ymmärtämisen kehityminen
1	Haluaminen aiheuttaa tapahtuneen	Yksittäinen tapahtuma tai useampi irrallinen syy historian tapahtumille	Historia on järjetöntä – menneisyydestä ei saa selkoa
2	Vain vahva haluaminen aiheuttaa tapahtuman	Tapahtumat järjestyvät lineaarisesti tarinana	Menneisyyttä ei voi selittää kaikilta osin, tietoa ei ole
3	Halu ja keinot yhdessä tuottavat lopputuloksen	Tapahtumien järjestys on sisällön määräämä	Yksittäisen toimijan merkitys ratkaisee, henkilöselytykset keskeisiä
4	Vahvinkaan haluaminen ei tuota lopputulosta	Ajallinen ja kausaalinen yhteys on erottamaton	Rooli ja stereotyyptit selitysmalleina
5		Tapahtumat ovat lineaarisesti järjestyksessä ja linkittyvät toisiinsa	Tilanelogiikka selittäjänä
6		Tapahtumat ovat itsenäisiä tai toisiinsa liitettyjä monimutkaisin tavoin	Selittäminen aikalaisten näkökulmasta
7		Tapahtumat ovat itsenäisiä tai toisiinsa liitettyjä monimutkaisin tavoin	Selittäminen laajemmalla kontekstuaalisella ymmärtämisellä

Tutkimuksessa keskityttiin lisäksi käsitteiden ”evidence ja cause” ymmärtämiseen ja siihen, mikä vaikuttaa oppilaiden tuottamien historian selitysmallien syntyyn. Tärkeimmät tulokset liittyivät näkemyksiin historiallisen selittämisen erilaisesta syvyydestä. Nuoremmat pystyivät toisinaan syvällisempään historian selittämiseen kuin varttuneemmat oppilaat. Yksittäisten oppilaiden käsitteiden ymmärtämiseen liittyvä kehitys ei ollut samanaikaista. Lisäksi oppilaat saattoivat osoittaa kehitystä syy-seuraussuhteiden ymmärtämisessä, mutta samanaikaisesti rationaalinen asioiden yhdistäminen ei välttämättä osoittanut kehittymistä. Tutkimuksen mukaan historian syy-seuraussuhteiden selittäminen ja historian rationaalinen ymmärtäminen voi mahdollisesti kehittyä eri-ikäisenä. Syy-seuraussuhteiden havaitseminen kehittyi erityisesti viidennestä vuosiluokasta eteenpäin ja rationaalisen päättelyn kehitys kolmannella ja kuudennella vuosiluokalla. (Dickinson, Lee & Ashby 2000, 213–214.)

Ahonen (1990) tutki alakouluikäisten oppilaiden historian käsitteiden ymmärtämistä ja historiatiedon ymmärtämisen malleja. Suuri osa tutkituista oppilaista lähestyi käsitettä muutos deterministiseen tapaan, jolloin muutos nähtiin lineaarisena tapahtumisena, joka on siihen vaikuttavien persoonattomien historian voimien aikaansaannosta. Deterministien tulkinnoissa muutosta historiassa pi-

dettiin väistämättömänä kehityksenä, joka äärimuodossaan ilmensi esimerkiksi ajatusta universaalistista muutoksesta, joka lisää turvallisuutta ja vapautta. Indeterministinen lähestyminen, jossa historian tapahtumat nähdään yksittäisinä ilmiöinä ja personoidaan, oli vähäisempää. (Ahonen 1990, 129.) Syykäsitettä tutkittava ryhmä lähestyi pääosin kausaalisesti, jolloin historian tapahtumien liikkeelle sysäävä voima on lainomainen, tapahtumiin osallistuvien toimijoiden rooli on toissijainen. (Ahonen 1990, 143.)

Ahosen tutkimuksen keskeisiä päätelmiä oli oppilaiden kyky ylittää kehityspsykologiassa aiemmin esitetty ajatus siitä, että nuori selittäessään asioita takertuu helposti ilmeisimpään ja usein yksittäiseen selittäjään. Toinen keskeinen havainto on käsitteiden kognitiivisen ymmärryksen vaikutus oppilaiden tapaan selittää historiaa. (Ahonen 1990, 218.) Muutuskäsitteen selkeä ymmärtäminen mahdollistaa joko deterministisen tai indeterministinen lähestymistavan historiaa selitettäessä (Ahonen 1990, 187–188). Syykäsitteen yksinkertainen ymmärtämisen johtaa oppilaan valitsemaan historiasa kausaalisen selittämismallin. Intentionaalinen selittäminen puolestaan vaatii käyttäjältään syvällisempää historian käsitteiden ymmärtämistä kuin kausaalinen selittäminen. (Ahonen 1990, 196.)

Arvioidessaan historian lähteiden todistusarvoa tutkittavat jakautuivat kahteen joukkoon analyyttisiin ja rekonstruoiviin. Suhtautuessaan historian todistusaineistoon analyttisesti oppilas ilmensi tiedonkäsitystä, jossa historian lähteiden tiedot ovat objektiivista aineistoa, josta faktat ovat poimittavissa sellaisenaan. Faktatiedosta historioitsija kokoaa selityksen, jolle hän antaa merkityksen. Rekonstruktivisessa näkemyksessä historian todistusaineisto tulkitaan menneisyyden ihmisten ilmaisuiksi tai kannanotoiksi, jolloin todistusaineistosta havaitaan menneisyyden tulkintoja ja historiaa tutkittaessa rekonstruoidaan lähteiden esittämä tulkinta. Lähteiden todistusarvoa pohtiessaan sekä hyvin että heikosti todistekäsitteen ymmärtävät lähestyivät historian lähteitä pääosin analyttisestä näkökulmasta. (Ahonen 1990, 67–72, 163, 174–175, 205, 215–216.)

Barton ja Levstik (2001, 145–146) tulkitsevat oppilaiden historiallisen selittämisen jakautuvan neljään kategoriaan, joissa ymmärtämisen osoittaminen perustuu eritasoiseen historian tapahtumien selittämiseen. Selittäminen voi olla kehittyneimmillään historiallista, mutta myös historiatonta, jolloin historian selittäminen on usein pinnallista ja tuomitsevaa. Bartonin ja Levstikin mallissa ei viitata suoraan eri ikäkausiin, historiallisen ajattelun syvyys kehittyi yksilöllisesti harjoittelun avulla. Taulukossa 3 on esitetty kriteerit, joilla Barton ja Levstik katsovat oppilaan historiaa tulkitessaan ilmentävän erilaisia historian ymmärtämisen tasoja.

Taulukko 3. Historian tulkintatavat (Barton & Levstik 2001)

Noviisi	Oppilaat selittävät historian tapahtumat ihmisten aikaansaannoksina nykyhetken arvomaailmasta käsin. Ei vielä ymmärretä, miksi ihmiset menneisyydessä käyttäytyivät toisin. Kieli on omaan aikaan sidottua. Historian selittäminen voi olla luonteeltaan tuomitsevaa.
Kehittynyt	Arvojen erilaisuus historiassa havaitaan, mutta sitä ei yhdistetä selittämään käyttäytymisen erilaisuutta. Historiaa arvioidaan vielä oman ajan arvomaailmasta käsin, mutta tietoisena siitä, ettei menneisyyden ihminen jakanut samoja arvoja.
Ammattimainen	Selittäminen tapahtuu historian ilmiön arvojen ja asenteiden kautta. Oppilas yhdistää muutoksen historiassa arvojen muuttumiseen, kieli on historiallista ja arviot ovat historiallisen ajan muuttumisen tiedostavia.
Eriytynyt	Historian selittäminen tapahtuu viittauksin historian aikakausten arvoihin, asenteisiin ja uskomuksiin. Menneisyyden toimintaa selitetään aikalaisten kokemuksiin perustuen, ristiriidat ymmärtäen. Oppilas havaitsee eroja aikalaisten ja oman ajan arvojen välillä. Kieli on selitettäessä historiallista.

Peter Seixas arvioi koululaisten historiallisen ajattelun sisältävän vastauksen kolmeen kysymykseen: mikä historiassa on merkittävää, miten uskottavaa historia on ja kuinka moraalisesti hyväksyttävää historia on (Seixas 1993, 302–303). Oppilaiden historian ymmärtäminen on myös vahvasti sidoksissa heidän kotitaustaansa ja kulttuuriseen tiedostamiseensa. Objektivistit pitivät kirjojen ja kouluopetuksen historiatietoa virallisena ja tulkitsivat sitä auktoriteettitietona. Kritiikittömät subjektivistit lähestyivät kaikkea historiatietoa oman henkilökohtaisen intressin kautta, jolloin historiasta omaksutaan itselle hyödyllistä tietoa. Sofistikoituneet objektivistit havaitsivat historian suuria rakenteita ja tulkitsivat niiden avulla ymmärtävänsä historiaa objektiivisesti. Subjektivistit lähestyivät historiaa rakentaen siitä kertomuksen itseään varten. Tulkitessaan historiaa subjektiivinen objektivistinä näkee historian globaalista näkökulmasta, johon hän voi vaikuttaa ottamalla asioihin kantaa. Motiivina historian ymmärtämisessä ja oppimisessa on silloin laajempi halu käyttää historiatietoa. Seixasin mukaan historiatiedon ymmärtämisen kohdalla oppilas on aina valinnan edessä. Hän joko luottaa auktoriteettien antamaan tietoon tai alkaa rakentaa omaa itsenäistä historiatietoisuutta. Itsenäisen tiedon tulkinnan tiellä voi olla paitsi vanhoihin metodeihin turvaava kouluopetus myös esimerkiksi kodin kautta omaksuttu autoritaarinen tiedonkäsitys. (Seixas 1997, 22–27.)

Historiallista ajattelua, historian käsitteistöä ja historian tiedonluonteen ymmärtämistä käsittelevät tutkimukset ovat ohjanneet historian oppimiseen liittyvää tutkimusta suuntaan, jossa oppilaiden historiallisen ajattelu on keskeinen pohdinnan kohde. Ongelmana on se, että pioneeritutkimusten ja niitä täydentävien tutkimusten pohjalta luodut historian ymmärtämistä koskevat kategoriat saattavat muuttua uusiksi normeiksi arvioitaessa sitä, mihin oppilaat voivat päätyä historiallisessa ajattelussa

ja miten historiaa pitäisi opiskella koulussa tavoitteiden saavuttamiseksi. Booth (1987) tulkitsi lähteiden tutkimisen oppimisen metodiksi, joka on yksi vaihtoehto muiden joukossa. Myös Lee (2005) katsoo, että hänen tutkimuksiaan on tulkittu aiheetta metodologiseksi kannanotoksi, jonka mukaan historiaa olisi opiskeltava kouluissa vain lähteiden avulla.

Saavutettujen tutkimustulosten ongelmana on myös joissain tapauksissa niissä käytetyt tutkimusmenetelmät, joiden pohjalta kategoriat on luotu. Esimerkiksi Leen (1997) tutkimuksessa lasten päätelmiä roomalaisten motiiveista valloittaa Britannia tutkittiin yhdistelytehtävillä, joita täydensivät kirjoitelma ja haastattelu. Historian lähteet eivät olleet varsinaisesti materiaali, josta päätelmät tehtiin, vaan eri historian selitystasoa kuvaavat väittämät. Tutkimuksissa päätelmiä on tehty myös esimerkiksi ääneen ajattelun observoinnilla (Wineburg, 1999), lisäksi havaintoja on tehty esimerkiksi assosioivan kuvakerronnan perusteella tai kuvien herättämien ajatusten perusteella (Barton 2005, ; Booth 1987). Osallistuneiden oppilaiden määrä on tutkimuksissa vaihdellut valitun metodin perusteella muutamasta oppilaasta satoihin. Lisäksi osaan tutkimuksia on liittynyt erillisiä historian tiedonluonnetta koskevia kursseja ennen testitulanteita (Schemilt 1987; Booth 1987). Tutkimuksellinen tieto on usein luonteeltaan yleistävää, joissain tapauksissa myös hyvin pienten tutkimusryhmien kohdalla (Seixas 1997). Yksittäisten lähteiden tulkitsemisesta tai testistä tehdään laajoja päätelmiä historiallisesta ajattelusta suhteessa kaikkeen historiatietoon, historian käsitteiden ymmärtämiseen tai historian dokumentteihin tietolähteinä. Tutkimusten päätelmien perusteella historialliselle ajattelulle ei voida asettaa ehdottomia ikäkausien perustuvia kehitys- tai muita tasomittareita, sillä historiallisen ajattelun syvyys ja suhtautuminen historiatietoon vaikuttaa hyvin yksilölliseltä. Historiallisessa ajattelun erilaisia vaiheita kuvaavat mallit ovat tutkijoiden keinoja tehdä selkoa omista tuloksistaan. Lineaarisen progression odottaminen niiden perusteella olisi asioiden yksinkertaistamista. Tutkimuksissa myös viitataan usein pitkän aikavälin kehitykseen eikä sellaiseen kuukaudesta kuukauteen etenemiseen, johon opettajat osallistuvat. Historian ymmärtämisen osoittaminen koulussa on taitojen ja tietojen välistä vuorovaikutusta, jossa molemmat ovat toisiaan täydentäviä. (Vrt. Vermeulen 2000, 35–41.)

Etsittäessä vastausta kysymykseen, kuinka historiallisesti oppilaat tekevät päätelmiä ja ajattelevat, ei voida jättää huomiotta sitä seikkaa, että historian lähteet ovat luonteeltaan erilaisia. Niiden monimuotoisuus vaikuttaa siihen, millaiseen historialliseen ajatteluun ne ohjaavat tulkitsijaa tai kuinka syvällisesti niiden perusteella on mahdollista tuottaa esimerkiksi syy-seuraussuhteita koskevaa tietoa. Lisäksi historiallisen ajattelun voi olettaa esimerkiksi historian harrastajan tai ammattilaisen kohdalla toteutuvan itse havaitun tiedollisen ristiriidan seurauksena, mutta peruskouluikäisen oppilaan kohdalla siihen voidaan tarvita myös ohjausta. Tulkinnan syvyyteen vaikuttaa ohjaavien kysy-

mysten asettaminen, omaksuttu aihetta koskeva historiatiedon määrä, sekä tiedon tulkitsejan meta-kognitiiviset taidot historiallisen ajattelun esittämisessä. Aiemmin toteutettujen tutkimusten kohdalla kulttuurisidonnaisuuden vaikutusta historian tulkintaan on sivuttu (Seixas 1993), lisäksi on havaittu kulttuurisidonnaisuuden vaikuttavan esimerkiksi historian oppimisessa oppilaiden kiinnostuneisuuteen (Virta 2008), mutta kulttuurisidonnaisuuden vaikutusta historiallisen ajattelun ilmenemiseen esimerkiksi oppilaiden historian oppimisen aikana tuottamasta materiaalista ei ole empiirisesti tutkittu.

Historiallinen ajattelu ei tämän tutkimuksen näkökulmasta ole pelkästään oppilaiden vastauksissaan esittämän ajattelun ilmentämää holistista suhtautumista historiaan erillisenä tiedonlajina, vaan taitoa yhdistää konkreettista lähteistä esille nostettua historiatietoa tukemaan omaa päättelyä. Oppilaiden vastauksista etsitään merkkejä itsenäisestä historian tietojen tulkinnasta, jossa kulttuurisidonnaisuus on historian taitojen ja ajattelun lisäksi yksi havainnoinnin kohde.

3.4 Historiallinen empatia ja lähteiden ymmärtäminen

Empatialla tarkoitetaan historian tutkimisen ja oppimisen yhteydessä tavallisesti menneisyyden ihmisen asemaan asettumista ja hänen ajatusmaailmansa ymmärtämistä. Empatiata voidaan tarkastella historismin näkökulmasta, jolloin ajatellaan oppilaan tuottavan lähteiden pohjalta tutkimuksen kaltaisen selvityksen jostain historian aiheesta lähteisiin tutustumalla. Empatiata voidaan lähestyä myös nykyhetken näkökulmasta, jolloin historian lähteiden tutkimisen avulla etsitään vastauksia nykyajasta nouseviin kysymyksiin, joihin historia voi tarjota uusia näkökulmia. Historiallinen empatia liittyy yleensä lähteiden tutkimiseen konkreettisenä tapahtumana, jossa tutkija tekee selkoa menneisyydestä sellaisena, kuin se lähteestä on tulkittavissa, mutta miten syvällistä tai rajoittunutta historiallinen empatia on koulumetodina.

Mitä historiallinen empatia on ja mitä se ei mahdollisesti ole? Golligwoodin (1946, 217–234) tulkinnan mukaan historia on mahdollista uudelleen määrittää (*re-enact*) lähteitä tulkitseamalla. Lähteitä tutkiessamme tutkimme ihmisten toimintaa, ja kun kysymme, pyrimme vastaamaan siihen, miksi ihmiset tekivät jotakin? Historian tutkiminen on Golligwoodin mukaan parhaimmillaan ihmisen ajattelun tutkimista; mitä joku (*Brutus*) ajatteli, kun hän päätti tehdä jotain (*puukottaa Caesaria*). (Golligwood 1946, 214.) Brittiläisen Fosterin mielestä empatia ei ole kouluopetuksessa mielikuvi-tusta, eikä sympatian herättämistä, vaikka molempia voidaankin opetuksessa hyödyntää. Fosterin mukaan empatia on toisaalta paradoksaalinen käsite, sillä on mahdotonta täydellisesti asettua ”historian toimijan asemaan” ja toisaalta ”empatian käsite on vieras sille ajatukselle, että historioitsija on omassa ajassaan kiinni” (Foster 1999, 17). Fosterin historiallisen empatian malli taulukossa 4 ko-

rosta historismin perinteitä, jossa erityinen paino on historian oman tiedonluonteen tiedostamisella.

Taulukko 4. Historiallisen empatian malli (Foster 1997)

Empatia ohjaa ymmärtämään, miksi historiassa tapahtui jotain.
Empatia opastaa historiallisen kontekstin ja aikasidonaisuuden ymmärtämiseen.
Historiallinen empatia riippuu pelkästään lähteistä, jotka ovat historiallisen tiedontuottamisen ainoa perusta.
Empatia ohjaa ymmärtämään tapahtumien seurauksia.
Auttaa tiedostamaan eron historian ja nykyhetken välillä, menneisyyden arvottaminen tästä päivästä käsin on vierasta empatialle.
Vahvistaa menneisyyden ja nykyisyyden arvojen erilaisuuden tiedostamista.

Empatia vahvistaa oppijan ymmärrystä historian tiedon erityisluonteesta. Se ohjaa näkemään ihmisten teot historialle ominaisella tavalla, mikä erottaa tiedonmuodostuksen luonnontieteistä. Historiasa ei ole havaittavissa yhdenmukaista lainomaisuutta tapahtumien ja muutoksen selitysmalleissa, koska jokainen historian tilanne on ainutlaatuinen ja selitettävissä vain sellaisen tutkimuksen keinoin, joka ottaa historian tilanteen ainutkertaisuuden huomioon tulkinnan lähtökohtana (Foster 1999, 17–27). Empatia historismin näkökulmasta tulkittuna on tieteellisyyttä korostava, mutta onko koulun historianopetuksessa aina mahdollista lähestyä empatiaa ehdottoman tieteellisesti vai palveleeko empatian harjoittelu muitakin päämääriä?

Vaikeudet ymmärtää historian aiheita aito historiallinen empatia tavoittaen voi koulussa opiskeltaessa johtua siitä, että oppilaat eivät lähesty historian aiheita neutraalista tutkimusperspektiivistä vaan affektiotasolta. Oppilaat voivat alitajuisesti liittää nykyajan ilmiöt ja käsitteet, ymmärryksen yhteiskunnan rakenteista ja yhteiskunnallisista rooleista menneisyyteen, jolloin niihin liittyy tunnetason arvostuksia. Husbandsin ja Pendryn (2000, 125–132) arvion mukaan historiallinen ajattelu ja historian ymmärtäminen ei ole tästä syystä aitoa. Oppilaat voivat kyllä ymmärtää historian aiheiden tiedollisia elementtejä, mutta se ei välttämättä johda jäsentyneeseen kognitiivisen tiedonmuodostukseen, sillä uuden tiedon ymmärtäminen on liian läheisesti yhteydessä nykyisyyden ymmärtämiseen. Uuden historiatiedon todellinen ymmärtäminen historiallisesti estyy, jos aiemmin opitun historiatiedon ymmärtäminen on pinnallista. Empatiaa historismin näkökulmasta painottavan metodin paradoksi on myös siinä, että lähteet on kirjoitettu aikana, jolloin seuraukset historiassa eivät ole tiedossa. Tavallaan lähteitä lähestyvä oppilas on tiedollisesti paremmassa asemassa kuin aikalainen. Tästä puolestaan seuraa, että oppilaalla voi olla vaikeuksia ymmärtää aikalaisen toimintaa, ratkaisut ja niiden seuraukset voivat vaikuttaa epäjohdonmukaisilta (Stradling 2001, 233).

Portal (1987) tulkitsee empatian dialektiseksi suhteeksi mielikuvituksen ja tiedon välillä. Empatia on eräänlainen silta, jonka avulla ylitetään nykyisyyden rajoitus menneisyyden ymmärtämisessä. Portal katsoo Golligwoodin ajatuksen siitä, että historioitsija tutkiessaan rekonstruoi menneen ja ymmärtää menneisyyden ihmisten ajatukset, tavoitteet ja teot menneisyyden näkökulmasta, olevan perusteltu. Ongelmana on positivistinen ajatus tiedon objektiivisuuden ylikorostamisesta, mikä Portalin näkemyksen mukaan voidaan välttää hyväksymällä koululaisten kohdalla mielikuvituksen elementti ymmärtämisessä ja historian tulkinnoissa. (Portal 1987, 98.) Oppilaiden on helpompi kuvitella itsensä historialliseen tilanteeseen ja käyttää mielikuvitusta niiden ymmärtämiseen. Koululaiset ymmärtävät historiaa luomalla ”mikä vaikuttaa järkevältä”-näkemystä (Portal 1987, 89–90). Empatiaa ei ehkä pitäisikään nähdä erillisenä taitoalueena historian opetuksessa tai opiskelussa, eräänlaisena syvällisen historian harjoittamisen taitona lähteiden tulkitsemisessä tai historian erityisteeojen kohdalla vaan yhtenä osana kaikkien historian taitojen harjoittamisessa (Portal 1987, 94). Ashby ja Lee tukevat tätä näkemystä, sillä heidän näkemyksensä mukaan voi olla harhaanjohtavaa ajatella lasten empatian kehittyvän automaattisesti asteittain kohti korkean empatian osoittamisen tasoa ja pystyvän automaattisesti esimerkiksi iän tuoman kypsytymisen myötä syvällisempään historian empatian osoittamiseen (Ashby & Lee 1987, 67; Lee et al. 1997; Lee 2000; Lee 2005, 46.). Hahmottaakseen empatian ulottuvuuksia tutkijat muodostivat tulosten perusteella taulukon 5 mukaisen jaon, jolla kuvataan koululaisten tutkimuksessa ilmentämän empatian mahdollisuuksia ja rajoja (ks. Ashby & Lee 1987, 68–86.)

Taulukko 5. Empatian kategoriat (Ashby & Lee 1987)

1	Menneisyyteen kätkeytyy alkukantaisuutta ja tyhmyyttä: ihmisten toimet menneisyydessä heijastavat mentaalista vajavaisuutta, koska he eivät kyenneet toteuttamaan parempien vaihtoehtojen mukaista toimintaa.
2	Stereotypiat ovat empatian pohjana: oman ajan ymmärtäminen on historian ymmärtämisen lähtökohtana, eron tekeminen menneisyyden ja nykyisyyden välillä on vaikeaa. Yleistävä tulkitseminen on keskeistä.
3	Arkipäivän empatian taso: erona edelliseen on se, että ymmärrys kohdistuu yksittäisiin olosuhteisiin tai henkilöiden toimiin.
4	Rajoitettu historiallinen empatia: oppilasta ohjaa tietoisuus siitä, että olosuhteet, arvot, tavoitteet ja historian tilanteet eivät välttämättä ole samankaltaisia kuin oman ajan tilanteet.
5	Kontekstuaalinen historiallinen empatia: oppilaat pyrkivät ymmärtämään historian selityksiä osana laajempaa kokonaisuutta

Leen näkemyksen mukaan olisi naivia ajatella, että empatian harjoittelu tuottaa demokraattisia kansalaisia tai poistaa ennakkoluuloja, jos oppilaat koulussa tutkivat historian lähteitä historismin idean mukaisesti. Oppilaat unohtavat nopeasti koulun jälkeen, mitä ovat historiassa opiskelleet, ja näin

heidän kannaltaan on hyödyllistä lähinnä sisäistää historialle ominainen ja jäsentynyt tapa lähestyä historiatietoa; rakenne johon voi assimiloida uutta tietoa, mutta joka samalla on joustava ja tilapäinen – avoin muuttuvalle ymmärtämiselle. Se jääkö oppija täysin vaille empaattista ymmärtämistä vai päätyykö kontekstuaaliselle empatian tasolle, ei ole ikätasoista tai älykkyydestä riippuvaista, vaan historian tiedonluonteen systemaattisesta harjoittamista riippuvaista. (Lee 2000, 216–217; Ashby ja Lee 1987, 62–88.)

Yhteiskunnallisen hyödyn elementtiä empatian tulkinnassa korostavat Barton ja Levstik teoksessaan ”History for a Common Good”. Historiallinen empatia on käsite, joka tutkijoiden tulkinnan mukaan sotketaan arkikielessä *sympatia*-käsitteen kanssa. Barton ja Levstik arvioivat perspektiivin havaitseminen sopivan paremmin kuvaamaan historian ymmärtämisen ongelmaa. Muita empatia käsitteen korvaavia käsitteitä ovat rationaalinen ymmärtäminen, perspektiivin ottaminen tai pelkästään menneisyyden ymmärtäminen. Historiallisen empatian ongelma on siinä, että historian lähteistä ja historiasta on helppoa huomata muiden perspektiivit ja niihin vaikuttaneet sosiaaliset, kulttuuriset, poliittiset ja taloudelliset voimat, mutta historian lähteiden tiedot kohdataan irrallisena siitä jatkumosta, joka liittyy historian meihin. Historiallista empatiaa on käytetty tehokkaasti selitettäessä ihmisten toimintaa, mutta ei sitä, mitä sen jälkeen tapahtui tai seurasi. Tutkijoiden tulkinnan pohjalta inhimillisesti tärkeä ajatus historian oikeudenmukaisuuden pohtimisesta on unohdettu kokonaan pyrittäessä pelkästään selittämään, miksi jotain tapahtui, sen sijaan että tutkittaisiin tapahtumien seurauksia tai niiden yhteyttä omaan aikaamme. (Barton & Levstik 2004, 222.)

Barton ja Levstik katsovat *caring for*-ajattelun olevan aitoa historian ymmärtämistä, joka johtaa tiedostettuun haluun muuttaa asioita. Tärkeimpiä opiskelun kohteita ja empatian harjoittelun alueita ovat silloin lähihistorian aiheet, joilla on suora yhteys nykyhetkeen. Tutkijoiden mukaan historiasta oppimisen todellinen tavoite on saada oppilaat toimimaan (*caring to*). Aktiiviseksi kansalaiseksi kasvamisen periaate pitäisikin heidän mukaansa huomioida aina, kun oppilaat tutkivat systemaattisesti lähteitä ja historiallisia juuria nykyajan tapahtumille. (Barton & Levstik 2004, 207–235.) Nykyisyyttä ei voi täysin ymmärtää ilman käsitystä siitä, miten asiat ovat historian aikana johtaneet nykytilanteeseen (Barton & Levstik 2004, 69, 73, 83). Empatian tulkitseminen suoraan nykyajan intresseistä kumpuavaksi historian pohtimiseksi voi toisaalta olla eräänlaista historian utilitarismia, jonka juuret ovat presentismissä. Martinez-Shaw (1998, 88) tulkitsee tämän ajattelun johtavan historian tiedon hyödyllisyyden väärinymmärtämiseen, sillä pelkän lähihistorian opiskelu johtaa vain kapea-alaiseen historian ymmärtämiseen. Historismissa pitäytyvän perinteen näkökulmasta mikä tahansa historian aihe sopii historiallisen empatian harjoitustantereeksi.

Murrosikäisten ajattelussa empatian saavuttaminen voi olla vaikeaa. Oppilaat joutuvat tilanteeseen, jossa kognitiiviset operaatiot vaativat heitä abstrahoimaan asioita omasta moraalistaan vieraassa yhteydessä. Lisäksi oppilaat, jotka etsivät varmaa tietoa kaikissa kouluaineissa voivat kokea vaikeaksi asettaa itseään erilaiselle oppimisen taajuudelle, jossa perinteisen vastaamisen sijasta on hyväksyttävä vaihtoehtoisia vastaamisen malleja, eikä voida sulkea pois sitäkään, että opettajat ovat vasta alkutaipaleella muuttaessaan suhtautumistaan historian opetuksessa ”uuden historian” suuntaan. (Stradling 2003, 23–25.)

Empatian käsitteeseen näyttäisi liittyvän tulkinnallisuutta ja käsitteen monensuuntaisen ymmärtämisen aiheuttama ongelma on ilmeinen. Kuvaavaa on, että käsitettä ei enää käytetä esimerkiksi Iso-Britannian koulujen opetussuunnitelmissa. Syynä tähän oli opettajien kokemaa hämmennystä käsitteen tarkoituksesta. Empatian harjoittelu luokahuoneessa osoittautui vaikeaksi. Empatiaan havaittiin liittyvän neljä dilemmaa. (1) Oppilaat siirtyivät nykyhetken arvoilla argumentointiin, ellei heiltä vaadittu suoria referenssejä historian dokumentteihin. (2) Historiallisiin tilanteisiin samaistumisessa ongelmaksi koettiin se, että saavuttaakseen riittävän empatian tason oppilaan olisi pitänyt tyhjentää itsensä kaikista omaksumistaan arvoista ja kokemuksista. (3) Historian henkilöihin empaattisen otteen saaminen osoittautui myös ongelmalliseksi, sillä oppilaat ovat kiinnostuneita omista nykyhetken tuntemuksistaan, mutta eivät aina historian henkilöiden kokemuksista (4). Lähihistorian kohdalla empatia muuttui usein moralismiksi, oppilaat toimivat historian tuomareina. (Cunningham 2004, 25–29; myös Kohlmeier 2006, 34–57.)

Empatia on yksi keskeinen historian ymmärtämiseen liittyvä taito, jonka ilmentymien tutkimiseen ei ole yhtä yhteistä mallia. Tutkiessaan historian lähteitä oppilaat eivät tässä tutkimuksessa lähesty historian lähteitä tutkimuksen tekemisen näkökulmasta, eikä heitä aseteta historiantutkijan rooliin laajojen lähetehtävien yhteydessä. Historiallinen empatia on pikemminkin oppilaiden vapaata tulkintaa historian tiedon luotettavuudesta, luonteesta ja käyttökelpoisuudesta tiedonlähteenä tutkimuksen testien yhteydessä. Tutkimuksessa ei rajata empatiaa historismin tieteellisyyttä painottavaksi tarkastelutavaksi. Kaikki pohdinta, joka on oppijan kannalta historian ymmärtämistä syventävää, on tutkimuksen näkökulmasta yhtä arvokasta. Kouluopetuksessa historiallinen metodi ottaa Ahosen (1992, 75) mukaan huomioon myös kansalaisten tarpeet, jos valituista metodeista on hyötyä myöhemmin. Onko historiallisen empatian harjoittelulla yhteyttä oppilaiden arkeen nyt ja myöhemmin? Sosiaalinen perspektiivi tarkoittaa taitoa ottaa huomioon kuinka toiset ihmiset reagoivat kognitiivisesti ja emotionaalisesti arkipäivän eri tilanteissa. Se on taitoa asettaa itsensä toisen asemaan ja havaita, että muilla on samaan asiaan eri näkökulma. Gehlbach havaitsi historiallisen empatian harjoittelun tukevan sosiaalisen empatian kehittymistä (Gehlbach 2004, 53–54). Historiallisen em-

patian harjoittelulla on vaikutusta oppilaiden sosiaalisten taitojen kehitykseen. Kenties historiaa ei ole aina tarpeen lähestyä koulussa tieteen tekemisen kriteerit täyttävien ehdoin tai pelkästään historian oppimista itseisarvona pitäen.

3.5 Historian kieli on yhtä vieras kaikille

Historian tekstien ja lähteiden kieli tulkitaan historiallisesta ja kulttuurisesta kontekstista käsin. Lukeminen ja ymmärtäminen kulttuurisesta kontekstista voidaan tulkita laajasti niin, että tarkastelemme tekstejä siitä kulttuurisesta ymmärtämisestämme käsin, joka on historiallisesti periytynyt meille. Oppilaat lukevat nopeammin ja muistavat paremmin tietoa, joka liittyy heidän kulttuuriseen taustaansa kuin tietoa joka on vierasta omalle kulttuuritaustalle. (ks. esim. Pearson 1990, 226; Banks 1998, 75.) Roger Säljö tulkitsee oppimisen sosiokulttuurisesta näkökulmasta olevan lähinnä sen kysymistä, miten oppimiseemme vaikuttaa kulttuurinen ympäristö, jossa elämme. Sosiokulttuurisesta kontekstista käsin määrittelemme sen, millaisia tietoja katsomme tarvitsevamme, mikä puolestaan ohjaa sitä, kuinka paljon panostamme jonkin oppimiseen (Säljö 2000, 14). Myös konstruktivistinen transaktionäkemykseen tähdentää lukijan aktiivista osuutta tekstin tulkintaan. Lukija luo tekstille oman merkityksensä aikaisempien kokemustensa ja tietojensa, senhetkisten tarpeittensa ja pyrkimystensä sekä kielellisten taitojensa ja asenteidensa mukaisesti (Linnakylä 2000, 111–113).

Historia voi tuntua oppilaista tietomassan takia vaikealta oppiaineelta. Toisaalta sitä pidetään helposti lähestyttävänä, koska uusien asioiden oppimisen edellytyksenä ei ole kaiken aikaisemman hallintaa. Historiassa faktatiedon passiivinen vastaanottaminen ei ole vaativa tehtävä. Vaikeampaa on aineksen strukturointi ja syy-yhteyksien ymmärtäminen. Historiatieto on välittyntä ja siinä luodaan kuvaa sellaisesta, mikä on lakannut olemasta. Historian ymmärtäminen edellyttää abstraktia ajattelua. Mitä syvemältä mennyttä tapahtumaprosessia tarkastellaan, sitä abstraktimpaa ajattelua ymmärtäminen ja rekonstruktio vaativat. Lisäksi historian oppimistapahtumaan liittyy aikasidonnaisen prosessiluonteiden ymmärtäminen: historia kertoo jatkuvasta tapahtumisesta, muutoksesta ja kehityksestä. (Pilli 1988, 8-13; Virta 2002, 2007.) Opiskeltavan tietomäärän lisäksi historian tekstit voivat olla melko vaativia pituuden ja niissä esiintyvien historian käsitteiden suuren määrän takia. Lisäksi luetun jäsentäminen mielekkääksi tietokokonaisuudeksi voi aiheuttaa vaikeuksia.

Historian sanasto on yksi historian ymmärtämisen ongelmakohtia, jonka oppija kohtaa oppikirjoissa, muissa historian teksteissä ja historian lähteissä. Käsitteet voidaan jakaa historian muodollisiin käsitteisiin, joita ovat esimerkiksi aika, syy ja muutos. Sisällölliset käsitteet ovat oppiainetta kuvaavia. Sisältökäsitteiden ongelma liittyy niiden muuttumiseen historia kuluessa. Halldén tutki lukio-
laisten käsitteellistä ymmärtämistä ”Parlamentarismien kehitys Ruotsissa”-aihetta opiskeltaessa.

Halldén katsoo historian opetuksen käyttävän arkikieltä ainespesifisesti, mikä aiheuttaa oppilaille yhdistämiongelmia. Lisäksi historiassa käytetään käsitteellistä ylärekisteriä kuvaamaan erityisiä historian aikakausia ja niiden sisältämiä erityispiirteitä, mutta niihinkin lainataan käsitteitä arkikielistä, mikä lisää oppilaiden hämmennystä. Historian sanaston eri merkitystasojen ymmärtäminen aiheuttaa sen, että oppilaat usein turvautuvat historian personointiin yrittäessään selittää tapahtumia itselleen. Hallden päätteli lukiolaistenkin usein jäävän historian ymmärtämisessä deskriptiiviselle tasolle käsitteiden ymmärtämisen vaikeuden takia (Pilli 1988, 14–19, 55; Pilli 1992, 135–136; Halldén 1998, 201–209; Shropshire 1999, 158). Väisänen lukion oppikirja-analyysissä tuodaan esille historian oppikirjojen kielen ongelmana myös runsas metaforien käyttö. Väisänen havaitsi vertauskuvien luovan abstrakteille käsitteille konkreettisen sisällön, joka sopii yksittäiseen historian tilanteeseen. Konkretisointi voi johtaa siihen, ettei käsitteitä osata käyttää muiden yhteyksien selittämiseen. (Väisänen 2005, 74.)

Voss, Wiley ja Kennet (1998) katsovat, että esimerkiksi lukioikäisten oppilaiden käsitteymmärtämisestä ja historian selittämisen taidosta on mahdollisesti annettu liian yksinkertainen kuva. Oppilaiden on tulkittu selittävän historiaa itselleen personalisoinnin, yksinkertaistamisen ja totuudelliseksi tekemisen kautta (*objectivication*). Tutkiessaan näiden väitteiden paikkansapitävyyttä tutkijat laativat kokeen, jolla selvitettiin, millaisia teorianmuodostajia oppilaat ovat. Oppilaat ottivat kantaa historiaa koskeviin yleistäviin väittämiin ja väitteisiin, jotka koskivat Neuvostoliiton hajoamista. Tulosten perusteella lukioikäisten käsitteellisen ymmärtämisen taso havaittiin oletettua kehittyneemmäksi. Tutkijat arvioivat tuloksen johtuvan siitä, että käsitteellistä ymmärtämistä lähestyttiin historian avainkäsitteiden ymmärtämisen kautta, eikä historian yksittäisiin tapahtumiin liittyvien ainespesifisten käsitteiden ja niiden yhteyksien ymmärtämisen tutkimisen kautta. (Voss, Wiley & Kennet 1998, 307–326.)

Historian tekstien kohdalla Vauras kiinnitti huomiota tekstien rakenteen vaikutukseen oppilaiden käyttäessä historiatietoa. Koetilanteessa johdonmukaisesti jäsenettyjen tekstien tietojen integrointi johti tehokkaaseen tietorakenteiden tuottamiseen. Tekstit, joiden rakenne ei ollut johdonmukaisesti tai hierarkkisesti etenevä, aiheuttivat vaikeuksia lukioikäisille. Niiden pohjalta tuotetut tietorakenteet olivat jäsentymättömiä. Jos tekstin konventionaalinen retorinen rakenne ei ole odotettu, lukijalla voi olla vaikeuksia integroida ja jäsentää tietoa tarkoituksenmukaisesti. Yläkoululaisten on havaittu jäsentävän historian tekstejä taitavammin kuin alakoululaisten, mutta kaikki eivät saavuta vielä yläkouluiässä holistista tekstin rakenteiden ymmärtämisen tasoa, vaan tekstin ymmärtämisessä kaikki tekstin osat näyttäytyvät oppijalle tasa-arvoisilta ja oppiminen voi jäädä pintaoppimisen tasolle. (Vauras 1991, 91–92; ks. myös Silvén & Vauras 1986, 38–41; Säljö 1979.)

Historian kohdalla on Beckin (1992, 3-23) tulkinnan mukaan perusteltua epäillä, pääsevätkö oppilaat ajattelussa lainkaan korkealle tasolle, koska historian tekstit ovat usein sekavia. Historian tekstit olisi muokattava selittäviksi ja niiden olisi tarjottava syyt ja seuraukset loogisesti oppilaan havaittaviksi. Oppilaat tuskin kiinnostuvat historiasta lainkaan, jos materiaali ei auta oppilaita ymmärtämään tekstin sisältämiä viittauksia ja yhteyksiä tapahtumien välillä. Historian oppikirjojen tekstit ovat toisaalta valmiiksi jäsennettyjä, usein myös harkittuja kielen ja luettavuuden näkökulmasta. Lisäksi oppikirja on oppilaalle usein jokapäiväinen historian oppimisen lähde, vaikka oppikirjoihin liitettävä auktoriteettitiedon ongelma on kuitenkin ilmeinen. Esimerkiksi Shropshire ja Lee pitävät historian oppikirjoja ja historian tutkimuksia lähteinä, joita oppilaat voivat tutkia kriittisesti tarkastelemalla kirjan tekstejä useista eri näkökulmista niitä lukiessaan. Avainkysymyksiä ovat esimerkiksi kenelle kirja on tarkoitettu, kenen näkökulmat on tuotu esille, kenen jätetty huomioimatta, onko tekstissä esitetty historiallinen selittäminen uskottavaa vai ristiriitaista. (Shropshire 1999, 125–138; Lee 2004, 52–54.)

Miten historian lähteiden kieli eroaa muusta historian teksti- tai muusta oppimateriaalista? Lähteiden rakenne vaihtelee riippuen lähteen tuottajan intentioista ja lähteen luonteesta; ne voivat olla yhtä hyvin lasten tai aikuisten kirjoittamia, tarkoitettu yhden ihmisen luettavaksi tai vaikka kokonaisen kansan luettavaksi. Niiden kieli on sidoksissa lähteen tuottajaan ja kulttuuriin. Ainoa valtaosaa yhdistävä tekijä on se, ettei niitä alun alkaen ole suunniteltu opetuskäyttöön (Stradling 2001). Lähteiden ja historian tekstien ymmärtämisen vaikeus heijastuu oppilaiden historian selittämiseen. Yläkouluikäisten historiaselitysten niukkuus ja kielellinen vaatimattomuus havaittiin erityisesti kirjallisisissa vastauksissa jo SCHP-tutkimuksessa. Edwardsin mukaan kyse oli osittain siitä, että oppilaat ovat historiasta kirjoittaessaan paljolti riippuvaisia kielestä, jonka he tuovat mukanaan luokkaan. Kieli on historian ja nykyhetken välillä jaettu, sillä usein samoja käsitteitä käytetään oman ajan arkikielessä eri merkityksessä kuin historiassa, joskus jopa toisissa oppiaineissa eri merkityksessä kuin historiassa. Toinen seikka, joka vaikutti peruskouluikäisten oppilaiden kirjallisten raporttien laatuun, on se, että historian ilmiön yksityiskohtien vähäinen tietäminen ohjaa oppijat yhdistämään harvat faktatietonsa laajoiksi selityksiksi. (Edwards 1978, 55–58, 68; Husbands 1996, 31.)

Lähteiden ymmärtäminen ja niistä päättelyminen on vaativa tehtävä. Koululaisella, joka asetetaan tehtävän eteen, on kuitenkin vahvuuksia esimerkiksi aikuisiin verrattaessa. Oppilasta tuskin asetetaan tehtävää suorittamaan ilman valmistautumista, mikä merkitsee aiheen tutuksi tekemistä taustatietoihin tutustumalla. Lähteiden valinnalla ja kielen yksinkertaistamisella, esimerkiksi historian käsitteiden selkokielistämällä, lähteistä voidaan tehdä helpommin ymmärrettäviä ja oppilaiden kielellisen ymmärtämisen eroja tasoittavia. Dulberg käyttää tästä metodisesta mallista nimitystä

”kehityksellisesti sopiva oppimisen malli”, jossa oppimisen perusteita tarkastellaan ikään yhdistyvänä muuttujana, mutta ei ikäkausirajoitteena. Oppilaiden ajatteluun ja oppimisen edellytyksiin liittyvien kehitysvaiheiden yleistävä tiedostaminen on hyödyllistä, koska ikäryhmillä on joka tapauksessa joitakin yhtäläisyyksiä ajattelutavoissaan ja kehityksessään. Historian tekstien ja lähteiden ymmärtämisen ja historiallisen ajattelun kohdalla ohjeistamisen strategiat ovat ”kehityksellisesti sopivan oppimisen mallin” sydän, oppilaiden historian ymmärtäminen riippuu ohjeistamisen sopivuudesta oppilaiden ajattelua vastaavalle tasolle. (Dulberg 2005, 508–531.)

Historian lähteet oppimateriaalina voivat suosia sellaisia oppilaita, joille lähteet ovat kulttuurisesta taustasta johtuen tuttuja. On myös mahdollista, että ne kiinnostavat enemmän niitä oppilaita, jotka kokevat niistä olevan itselleen suoranaista hyötyä. Suomen kansallisen historian ongelmakohtia painottavien lähteiden, esimerkiksi talvisotaa edeltävien neuvottelujen, tutkiminen tuottaisi näin enemmän hyötyä niille, joiden kulttuurinen identiteetti suomalaiskansallinen. Oppimisen näkeminen ylikorostetun voimakkaasti sosiokulttuurisesta näkökulmasta voi toisaalta johtaa valintaongelmaan. Mikä historian aihe on tulkittavissa sellaiseksi, että sen mielekkyyttä ei sosiokulttuurisesta näkökulmasta voida jonkun oppijan tai ryhmän puolesta pitää vähemmän merkityksellisenä? Virran (2008, 37) mukaan oppimisessa koetut vaikeudet ovat usein sidoksissa juuri motivaatioon ja oppiaineen merkitykselliseksi kokemiseen. Historia ei ole kaikille oppilaille yhtä kiinnostavaa ja merkityksellistä, vaan voi jäädä ulkokohtaisesti opituksi tiedoksi. Tilanne voi olla myös sellainen, että oppilas ei saa aina sovitetuksi yhteen kiinnostustaan historiaan koulussa opittavan historiatiedon kanssa.

Kielen yhteys ajatteluun ja ymmärtämiseen voi aiheuttaa historian kohdalla ongelmia erityisesti oppilaille, joilla on opetuskielen hallinnassa puutteita. Historian tekstien ja lähteiden ymmärtäminen on oppilaille vaativaa, erityisen vaativaa se on oppilaille, jotka opiskelevat historiaa muulla kuin omalla äidinkielellään. Kysymys ei ole yksinomaan kielestä ja ilmaisutaidosta, vaan koko oppimis- ja ymmärrysprosessista, johon kielen hallinta vaikuttaa. (Virta 2008, 36–37.) Kaikkonen (2004, 123) toteaa kielen olevan ihmiselle joustava keino ilmaista duaalia identiteettiä, kielen avulla voi osoittaa kuuluvansa johonkin ryhmään tai rajata itsensä sen ulkopuolella. Emme voi etukäteen ilman perehtymistä oppijan oppimisen edellytyksiin arvioida, kumman tuntemuksen hän jakaa historian oppimisessa: ryhmään kuulumisen tunteen vai sen ulkopuolelle jäämisen tuntemuksen. Jakaako oppija tuntemuksen siitä, että hänen taitonsa ovat riittävät vai kokeeko hän olevansa häviäjän roolissa jo lähtötilanteessa?

Tutkittaessa monikulttuurisen ryhmän historian lähteiden tulkitsemisen taitoja on lähteiden kieli ja niissä esiintyvien käsitteiden määrä, ymmärrettävyys ja lähdetekstien pituus otettava huomioon tes-

tiosissa käytettävän historian lähdemateriaalin valinnassa. Tässä tutkimuksessa lähteiden valinta, niiden pituus ja oletus soveltuvuudesta monikulttuuriselle oppilasryhmälle perustui Middle Years Programme- ja History Diploma Programme-opetuksessa käytettyjen historian oppikirjojen ja kokeiden tarjoamiin esimerkkeihin. Tutkimuksen aloittamisen jälkeen erityisesti maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suomen kielen oppimista on tutkittu paljon. Tutkimuksessa käytettyjen lähteiden ei voi arvioida uusimman tiedon perusteella olevan yli- tai alimitoitettua tutkittavan ryhmän kohdalla. Valinta sopii niihin kielen oppimisen ja ymmärtämisen linjauksiin, jotka on Euroopan unionin neuvoston toimesta laadittu kielen oppimisen, opettamisen ja arvioinnin tueksi. (Ks. esim. TNK 2008; Suomi toisena kielenä.)

4 HISTORIAN LÄHTEET OPPIMISTILANTEISSA

4.1 Koululaiset lähteiden tulkitsijoina

Oppimisen näkökulmasta on tarkoituksenmukaista havaita ero tavallisen tekstinymmärtämisen ja historian dokumenttien tulkitsemisen välillä. Historian lähteiden tuloksekas käyttö vaatii oppijalta enemmän kuin pelkän hyvän johdonmukaisen lukustrategian. Usein lähteiden käytössä vaaditaan usean dokumentin yhtäaikaista käyttöä, eri näkökulmien havaitsemista ja ristiriitojen oivaltamista. Lähteet eivät itsessään vastaa kysymykseen, miksi ja miten asiat tapahtuivat? Pikemminkin historian lähteet tuottavat tietoa siitä, miten historian tapahtumiin ja ilmiöihin tavalla tai toisella osalliset argumentoivat asioiden olleen tai tapahtuneen. Historian lähteistä tehdään päätelmiä, ja monimutkaisuus syntyy siitä, että päätelmiin käytettävää tietoa ei ole valmiiksi annettu tai muotoiltu vastauksiin sopivaksi vaan ne on itse nostettava esille ja muokattava selitykseksi. Kysymys on historiassa usein eräänlaisesta epätarkasti määritellystä (*ill defined*), tehtävyydestä, jossa vastaaminen vaatii epäloogisen tietoaineksen erottamista oleellisesta ja vain relevantin tiedon käyttämistä oman vastauksen apuna. (Limon & Carretero 1998, 255.)

Kouluikäisten historian lähteiden käyttämisen taitoa tutkittaessa jakoperusteena on ollut usein ikä. Jakoperusteena ikää käyttivät Perfetti, Britt ja Georgi, jotka havaitsivat oppilaiden kouluiässä kehittyvän erityisesti yläkouluvaiheessa tekstien tulkitsijoina, mutta useimmissa tapauksissa silti jäävän tasolle, jossa muodostetaan paikallisen tason argumentteja (*local level arguments*), jotka ovat havaittavissa lähteistä ilman tietojen yhdistämistä laajempaan historian ilmiön ymmärtämiseen. Erityisesti käytettäessä useita historian lähteitä yhtäaikaaisesti tiedon muodostaminen jää kapea-alaiseksi. Tyypillistä yläkouluikäisille on pääväittämien identifiointi ja lähteistä itsestään luotava luotavuuskäsitys. Useamman lähteen yhtäaikaisen vertaamisen ja niiden perusteella luotavan globaalin argumentoinnin tason, jossa historian tiedoilla selitetään lähteen tietoja ja lähteen tietoja yhdistetään laajemmin omaan tietoon historian ilmiöstä, oppilaat saavuttavat vasta lukioiässä. Tässä vaiheessa oppilaat ovat kypsempinä havaitsemaan lähteistä suoraan näkymättömiä vaikutussuhteita, ja viittaavat historian laajempaan kontekstiin. (Perfetti, Britt & Georgi 1996, 75–77, 80.)

Bermudes ja Jamarillo tutkivat oppilaiden historian teksteistä tekemiä päätelmiä Kolumbian itenäistymiseen vaikuttaneista syistä. Tutkimus osoitti, että oppilaat olivat peruskouluiän loppupuolella taipuvaisia stereotyyppisiin ja yksinkertaistettuihin selityksiin (Bermudes & Jamarillo 2001, 163–164). Historiatiedon ymmärtäminen ja selitysten luominen on kuitenkin vuorovaikutuksessa kaiken muun käsitteellistämisen kehittymisen kanssa, kehitys on tästä syystä aina yksilöllistä. Tutkimuksen mukaan pitäisi hakea tasapaino ajattelun taitojen ja sisältöjen ymmärtämiseen liittyvien tietojen hal-

linnan välillä, koska ne eivät voi kehittyä erillään toisistaan. Erityisesti liian monimutkaisten lähteiden käyttäminen voi aiheuttaa pettymyksiä oppimisessa. Historian selittäminen jää vaatimattomalle tasolle, sillä historian päättelytehtävien kohdalla oppilaiden taito tuottaa monimutkaisia (*non centred*) muuttujia huomioivia selityksiä on vähäinen, koska oppilailla ei ole vielä itsekriittistä asennetta, eikä laajoihin päätelmiin tarvittavaa tietojen hallintaa. Bermudesin ja Jamarillon tutkimuksen mukaan historiassa kohdalla on sittenkin havaittavissa viitteitä viivästyvästä ajattelun kehittymisestä. Oppilaiden taitotasossa ei ollut havaittavissa erityistä kehittymistä myöhemmille luokkatasoille siirryttäessä. Osa oppilaista ei tämän tulkinnan mukaan vielä peruskoulun loppuvaiheessakaan tuottanut syvällisempiä selityksiä kuin alakoulun toisluokkalainen. ”Vanhoihin teorioihin palaamalla”, millä viitataan Piaget’n ajattelun kehittymisen ikäkausijakoon, tutkijat muistuttavat siitä, että historian oppimisesta käydyssä keskustelussa on viime aikoina ajaututtu tilanteeseen, jossa on tärkeämpää ”opettaa miten ajatella” kuin ”opettaa mitä pitäisi tietää”. (Bermudes & Jamarillo 2001, 161, 164; vrt. Dickinson et al. 2001, 255–256, 270–271.)

Luodessaan dokumenttien avulla kuvaa jostakin historian tapahtumasta, siihen liittyvästä syysuhtien verkostosta ja esimerkiksi kronologiasta, oppilaat eivät perusta tuotostaan pelkästään dokumentin varaan, vaikka heidän tietonsa historiasta aiheen kohdalla olisivat vähäiset. Kokonaisuus syntyy heidän primaaristen uskomustensa perusteella. Lasten strategiana on dokumenttien avulla verifioida oikeaksi mieltämäänsä tietoa. Myös tehtyjen päätelmien määrä dokumenteista on vähäisempi kuin aikuisten. Eroa on myös eri historian toimijoiden merkityksen painottamisessa: loogisten päättelyketjujen tuottamisessa koululaisten tuotoksissa korostuu usein individuaalinen toimija, eksperttien kohdalla monimutkaisemmat ja kompleksiset sosiaaliset ja taloudelliset elementit. Kouluikäiset ja aikuiset toimivat kyllä periaatteessa samansuuntaisesti. Keskeistä on pyrkimys päämäärään, kysymykseen vastaamiseen tai selvityksen tekemiseen. Koululaisten tapa käyttää tietoa perustuu silti aikuisia enemmän heuristiseen strategiaan, jossa vain varma ja omaan ajateltuun selitykseen käyttökelpoinen tieto otetaan käyttöön. Lapset ovat tuottamastaan tiedosta myös aikuisia varmempia. Tämä voi tutkimuksen mukaan heijastaa sitä, että aikuisuuden myötä tietoisuus muuttujien määrästä kasvaa, samoin epävarmuus sen hallinnasta. (Limon & Carretero 1997, 270–271.)

Historian lähteiden tulkittamiseen ja itsenäiseen historialliseen ajatteluun liittyy myös kysymys siitä, mitä tietoa pidetään luotettavana. CHATA-tutkimuksessa (Lee ja Ashby 2000; 2001) havaittiin, että tutkimukseen osallistuneiden joukossa ikäryhmän varttuneemmilla oppilailla ei yleensä ollut vaikeuksia erottaa lähteissä esiintyviä erilaisia tulkintoja ja ymmärtää sitä, että erilaisten lähteiden perusteella voidaan päätyä erilaiseen näkemykseen. Tutkimus osoitti kuitenkin, että erityisesti yläkouluikäiset ja nuoremmat oppilaat tulkitsivat lähteiden erilaisen kertomuksen johtuvan siitä, että

historiantutkijat eivät tiedä asioita varmasti, vaan keksivät sen mikä puuttuu. (Lee & Ashby 2000, 212.) Lähteen kirjoittajaan luotetaan erityisesti silloin, jos tämä ei puolustele itseään tai tekojaan (Limon & Carretero 1997, 270–271). Bartonin mukaan tämä on tullut esille myös hänen tutkimuksessaan: lapset päättelivät historian lähteiden olevan valheellisia, puolueellisia ja epätäydellisiä, eikä ole välttämättä mitään keinoa päätellä, mitä todella on tapahtunut. Yksi lähde on siis yhtä arvokas kuin toinenkin (Barton 2004, 196). Tiedonluonteen ymmärtämisen kehittymisen sijasta lähteiden käyttö voisi siis ohjata historian ymmärtämiseen relativistisesta näkökulmasta, epäilemään koko historiatiedon merkittävyyttä.

Tapa lähestyä historiaa voi olla vielä lukioiässä auktoriteettitietoa etsivä. Tutkiessaan dokumenttien käyttöstrategioita tutkijat vertasivat historian ammattilaisten ja lukioikäisten koululaisten tapaa käyttää dokumentteja Yhdysvaltojen Panamaan vuonna 1903 tehdyn intervention selvittämisessä. Tutkimuksessa havaittiin, että oppilaat luottivat enemmän oppikirjaan kuin historian dokumentteihin tiedonlähteenä, päinvastoin kuin ekspertit. Koululaisten lähteistä valitsemat tiedot osoittivat heidän myös jättävän sellaista lähteistä pääteltävissä olevaa tietoa pois, joka oli ristiriitaista aiemmin omaksuttujen näkemysten kanssa. Historian ammattilaiset pystyivät puolestaan käsittelemään dokumentteja useamman kriteerin pohjalta arvioidessaan lähteitä ja niiden luotettavuutta. Ammattilaisten ongelma oli toisaalta se, että heidän vahva ennakkoymmärryksensä voi tehdä vaikeaksi hyväksyä ristiriitaista tietoa, joka sotii omaa jo vahvasti omaksuttua historianäkemystä vastaan. (Rouet, Marron, Perfetti & Favart 1998, 95–99, 105–106, 115: vrt. Wineburg 1999, 488.)

Levésque tutki Kanadassa oppilaiden taitoa havaita historian yhteyksiä nykypäivän politiikkaan. Tutkimuksen aiheena oli terrorismi kansainvälisenä ilmiönä. Huolimatta koeryhmän monikansallisesta rakenteesta, kaikki ryhmän jäsenet lähestyivät terrorismia läntisen maailman arvojen pohjalta. Historiallisen empatian puuttuminen ilmeni jyrkkänä. asenteellisuutena. Terrorismia selitettiin aivopesukulttuureilla ja indoktrinaatiolla maissa, joissa on vahvoja terrorismikytkentöjä. Viittauksia historialliseen empatiaan oli niissä vastauksissa, joissa arvioitiin terrorismin taustalla olevan myös yksittäisten poliittisten johtajien vääristynyttä vallankäyttöä, sosiaalisia ongelmia ja köyhyyttä terrorismin syntyalueilla. Arvioidessaan todistusaineistoa 911-tapahtumien kohdalla oppilaat osoittivat Levésque'n mukaan vain vähän kriittisyyttä, kyseenalaistaen vain harvoin todisteiden autenttisuuden tai luotettavuuden. Oppilaat uskoivat sitä informaatiota, jonka tiedotusvälineet toivat julkisuuteen, historian taustatietojen tutkiminen ei muuttanut asenneilmapiiriä. (Levésque 2003, 174–191.)

Levésque katsoo oppilaiden omaksuvan paljon yhteiskunnallista ja historiallista tietoa ja taitoja formaalin kouluopetuksen ulkopuolella. Tästä tiedosta tulee sisäistettynä eräänlainen linssi, jonka läpi

todellisuutta joka tapauksessa tarkastellaan ja siihen otetaan kantaa. Tunnetaso puolestaan liittyy usein tiedostamatta samalla tavoin näkökulmalinssinä tutkittaviin historian ilmiöihin. Tietorakenteet ja käsitteet on ikään kuin ennakolta ladattu täyteen assimiloituja rakenteita, mikä voi johtaa siihen, että historiallinen ajattelu on Levésque'n sanoin usein naiivia. (Levésque 2003, 195–196.) Nakoun havaintojen mukaan ikäryhmässä 12–13 oppilaiden historiallista päättelyä voi usein kuvata yksinkertaiseksi tai jopa lapselliseksi ajatteluksi, jossa arkiajattelu ja ”common sense” - päättely viittaavat siihen, että lasten käsitteellinen valmius on vielä puutteellinen historiallisen ajattelun esittämiseen. Nakou esittää myös ajatuksen siitä, ettei pitkäkään työskentely historian parissa tai lahjakas kielellinen ilmaisutaito aina korreloi historiallisen ajattelun kehittyneen esittämisen kanssa. (Nakou 2001, 82–86, 92.)

Tutkimuksellisen tiedon perusteella kouluikäisten taito tehdä päätelmiä, luoda lähteistä perusteltuja luotettavuusnäkömymiä ja osoittaa historiallista empatiaa lähdeytöskentelyssä vaihtelee yksilöiden välillä merkittävästi. Ahon (2002, 38) mukaan oppilaiden muuttaminen ”pieniksi historian tutkijoiksi” vaikuttaa hieman epärealistiselta, koska peruskoulutuksessa opiskelee taidoiltaan kovin monenlaisista oppilasainesta, lisäksi kokemusten mukaan liiallinen historian lähteiden tutkimisen metodin painottaminen voi heikentää historian ja yhteiskuntaopin toisiaan tukevaa yhteyttä. Mitä pidämme yksinkertaisena päättelynä tai peräti lapsenomaisena, voi joidenkin tutkimustulosten kohdalla olla toisaalta selitettävissä liian suurina oppilaisiin kohdistettuina akateemisina odotuksina. Tämän tutkimuksen näkökulmasta tärkeää on tuoda esille lähdeytöskentelyn mahdollisuudet ja aiempien tutkimusten esille nostamat rajat empiirisen osan tehtävien asettamista ajatellen. Oppilaiden strategia lähdeytöskentelyssä voi olla yläkouluiässä vielä noviisin lähestymistapa, sillä on rajoituksensa, eikä kaikkea vielä havaita lähteistä, mikä on syytä ottaa huomioon tuloksia arvioitaessa.

4.2 Lähteistä oppimisen motivointi, ohjeistaminen ja ennako-oletukset

Lähteiden systemaattinen käyttö opetuksessa on vakiintuva käytäntö, jonka on ajateltu olevan vielä jossain määrin vieras opettajille (Stradling 2003, 23–25). Jukka Rantalan (2005, 5) mukaan sisältöjen ja taitojen vastakkainasettelu aiheuttaa ristiriitaa: opettajista voi tuntua, että historiallisen ajattelun opettamiseen käytetty aika on poissa sisältöjen opiskelusta. Lähteiden opetuksellisten käytänteiden tueksi on Suomessa vuonna 2005 tuotettu ensimmäinen opettajille suunnattu didaktinen teos, jossa mallinnetaan erilaisia lähteiden käyttötapoja. Lähteiden käyttämistä ohjaa yhtenäinen malli siinä esitettyjen harjoituksen perusteella: historian tulkintoja tehdään materiaalista, joka on valmiiksi koottu sellaisiksi ”palasiksi”, joista voidaan tehdä materiaalin koostajan mielestä jotakin historian ilmiötä tai aikakautta koskevia keskeisiä päätelmiä. Huomio kiinnittyy myös siihen, että lähteet ovat

usein lyhyitä lainauksia vaikkapa samasta aiheesta kertovista ristiriitaisista lähteistä.

Lähteiden tutkimisen on ajateltu tempaavan oppijan mukaansa itsestään, koska lähteissä historia tulee esille oudon vieraana ja siksi kiinnostavampana kuin oppikirjojen yleisteksteissä. Motivoinniksi riittää pelkkä historian dokumenttien tuominen oppimistilanteisiin. Dokumenttien käytön on havaittu hidastavan ajallisesti asioiden käsittelyä, mutta olevan toisaalta mielekästä, koska metodi antaa oppilaille mahdollisuuden oppimistilanteessa tiedon omakohtaiseen tuottamiseen, kategorisointiin ja omien historian otsikoiden tuottamiseen, mikä tarkoittaa eräänlaista avainkäsitteistä itse luotua karttaa, jolla oppilas operoi historiaa jäsentäessään. (Reeves 1980, 66.) Historian lähteet voivat herättää vieraudellaan uteliaisuutta, mutta sitä ei ole pidetty itsestään takeena oppilaiden historian oppimiselle.

Huomiota on kiinnitetty historian aiheen kokonaiskuvan ymmärtämiseen. Oppimistilanteella halutaan luoda lisää ymmärrystä historian aiheesta, jolloin metodi ei voi aina olla pelkästään yksinomaan lähteiden itsenäinen tulkinta. Ymmärtääkseen historian lähteiden sisältöä oppilas tarvitsee myös aiheeseen liittyvää taustatietoa. Ensimmäiseksi olisi luotava opetuskokonaisuuden rakenne sisällöllisesti, vasta tämän jälkeen voi laatia oppilaiden työskentelyyn sopivan aktiviteetin. (Booth 1987, 27.) Materiaalin koostamisessa kokonaisuutta hahmottamista häiritsevän irrelevantin tiedon määrän pitäisi olla mahdollisimman vähäinen. Taustatietojen tehtävänä on myös tukea oppilaiden tulkintaa, mutta se ei saisi olla pääroolissa. Oppilaiden tulkinnan hyväksyttävyyden perustuu ajatuksen siitä, että lähteiden käyttöön perustuva oppiminen tuottaa vastauksia, jotka ovat enemmän tai vähemmän oikeutettuja, mutta eivät absoluuttisesti oikeita. Lähdemateriaalin käyttö johtaa oppijan itsenäisen roolin kasvuun, eikä perinteinen oikea-väärä -asetelma ole mahdollinen esimerkiksi tuloksien arvioinnissa (Shemilt 1987, 53–60). Oppilaan oman tiedontuottajan aseman korostamisen on ajateltu lisäksi tuottavan systemaattisesti käytettynä kriittisempiä kansalaisia. Kriittisyyden näkökulma aiheeseen näkyy jo peruskysymyksestä, jonka pohjalta lähteiden käyttöä koululuokissa aiemmin ohjeistettiin. Keskeinen kysymys oli: kuinka tiedän tämän olevan totta? (Brooks, Aris & Perry 1993, 15.)

Robert Stradlingin (2001; 2003) mukaan lähteitä historian oppimisen välineenä käytettäessä tavoitteena on kehittää oppilaiden valmiuksia kriittiseen analyysiin, tulkintaitoa ja kykyä arvioida historiallista todistusaineistoa sekä kehittää sen ymmärtämistä, miten historiallinen tieto on luotu. Historian taitojen harjoittelu ei ole Stradlingin mukaan ”pianon soittamista tai matemaattista päättelyä”, jossa korkeamman taitotason saavuttaminen riippuu alemman tason taitojen oppimisesta. Erilaisia taitoja lähteiden tutkimisen yhteydessä harjoitetaan usein rinnakkain ja samanaikaisesti. Ohjaavat

kysymykset eivät saisi toistua mekaanisesti samanlaisia kaikkien lähteiden ja tehtävien osalta. Lähteiltä voidaan kysyä usean eri tason kysymyksiä, jotka Stradling jakaa sisältökysymyksiin ja geneerisiin yleiskysymyksiin. Oppilaiden pitäisi lisäksi omaksua jo varhaisessa vaiheessa perustietous ensikäden ja toisen käden lähteiden eroista. Stradling tarkoittaa perustietoudella lähteiden suuripiirteistä jakamista aikalaislähteiden perusmateriaaliin ja historian reflektioon historioitsijoiden, kommentaattorien ja tarkkailijoiden tuotoksina. (Stradling 2001, 97; 2003, 25–27.)

Miten lähteiden tutkimista voidaan konkreettisesti ohjata ja millaisiin tehtäviin oppilasta olisi ohjattava? Lähteiden käyttämisen lähtötasona pidetään melko yhdenmukaisesti sisällön ymmärtämistä, josta edetään lähteiden sisällön luotettavuuden ja tarkoituksen arviointiin. Lähteen kriittinen arviointi, ristiriitaisuuksien havaitseminen, vertaaminen toisiin lähteisiin ja esimerkiksi oman tutkielman tuottaminen lähteitä käyttäen tai lähteiden tietojen linkittäminen esitietoihin ovat tehtäviä, joiden voidaan arvioida olevan lähteiden tutkijalta enemmän taitoa vaativia kuin pelkkä sisältöjen summaaminen tai vertaaminen nykyaikaan. Taulukossa 6 on esitetty kolmen eri tutkijan näkemys siitä, miten lähteisiin liittyvät tehtävät asteittain etenevät kohti vaativia tulkintatehtäviä.

Taulukko 6. Lähteiden tutkimisen vaihtoehtoisia tapoja

Brooks (1993, 104–105)	Lomas (1993, 31–33)	Stradling (2003, 25–27)
	Lähteiden sisältöjen summaaminen ja lähteen sisällön tiedollinen hallinta	
		Mistä lähteen tiedot on saatu -analyysi
Historian lähteiden kuvauksien pohjalta tapahtuva vertailu menneisyyden ja nykyisyyden välillä, lähteen tietojen luotettavuutta arvioiden	Lähteen historiallisina esittämien faktojen luotettavuuden analyysi	Kuinka luotettavana lähettä voidaan pitää, miten lähteen kirjoittajan mahdollinen puolueellisuus voidaan havaita
Menneisyyden ja nykyisyyden erojen ja yhtäläisyyksien systemaattinen kartoittaminen	Historian todistusaineiston järjestäminen luokkiin lähteistä nousevien tietojen perusteella	
Asenteiden ja mielipiteiden havaitseminen historian lähteistä	Lähteen tuottajan arviointia	Kuka lähteen kirjoitti ja mistä syystä?
Syy ja seuraussuhteiden päättelyä lähteistä		
Motiivien havaitsemista lähteistä	Lähteiden kriittinen arviointi ulkoisen ja sisäisen lähdekritiikin keinoin	Kenelle dokumentti on tarkoitettu ja mitä tarkoitusta varten se on kirjoitettu?
Mitä lähteet jättävät kertomatta - havainnot	Ristiriitaisten lähteiden lukeminen ja niiden perusteella kannanottaminen historiaan	Lähdemateriaalin asenteellisuuden ja tiedollisten puutteiden tiedostaminen
	Toisen käden historiallisen selvityksen tuottaminen historian lähteistä	Tulkinta ja loppupäätelmät
	Lähdeaineiston arviointia oman tiedontuottamisen näkökulmasta	Linkittäminen esitietoihin

Draken ja Brownin kolmiportaisessa harjoitusmallissa avain on historiallista ajattelua tukeva kysymysrakenne ja kolmen erilaisen tason lähteiden sisällyttäminen oppimistilanteeseen. Ensimmäisen lähde tai lähteet ovat opettajan valitsemia aiheen kannalta keskeiseksi katsottavia dokumentteja; lähteitä ”joita ilman oppilaat eivät voi tulla toimeen”. Seuraavat lähteet tukevat tai haastavat ensimmäisen vaiheen lähteistä pääteltävissä olevan tiedon ja tulkinnan. Kolmannen vaiheen dokumentti on oppilaan itsensä valitsema: historian lähde, joka hänen mielestään on aiheeseen ja sen ymmärtämiseen liittyen tärkeä. Dokumenttien valinnassa keskeisiä huomioitavia asioita ovat (1) ikään mitoitaminen, (2) luettavuus, (3) lähteiden koodattavissa oleva sisältö – viittaukset historialliseen taustatietoon, mikä helpottaa oppilaan sisäänkäyntiä lähteen maailmaan. (Drake & Brown 2003,

467–268; 2005, passim.)

Ero aitoon historiantutkijan kohtaamaan tutkimustilanteeseen on siinä, että historian tutkija perustaa päätelmiään usein kattavaan sarjaan lähteitä historian ilmiöstä, eikä tulkinnan vapautta periaatteessa rajoita mikään. Gollingwood arvioi historiantutkijoiden ongelmaksi kuitenkin sen, että menneisyyttä tutkitaan nykyisyyden historiaan liittyvien oletusten (*the common sense theory*) pohjalta (Gollingwood 1946, 236). Koululaisen kohdalla tulkinnan tekeminen laajoista lähdemateriaaleista on melko harvinaista, mutta ajatus historiaan liittyvien oletusten vaikutuksesta on sama kuin historiantutkijoiden kohdalla. Koululaisten tutkimat lähteet ovat usein ennalta valittuja painopistelähteitä, joiden valinta heijastaa paitsi pyrkimystä tarjota oppilaille mahdollisuuksia harjoitella historian tutkijan tehtäviä myös ohjata näkemään historiaa esimerkiksi opetussuunnitelmaan kirjattujen demokraattisten tai muiden keskeisiksi arvojen tiedostamisen näkökulmasta. Historian oppikirjoissa on lähdemateriaalia verraten runsaasti esimerkiksi 1900-luvun alkupuolen totalitaarisista valtioista: sopimuksia, kuvauksia ihmisten arjesta, uhrien kohtaloista, joiden perusteella voi tutkia menneisyyttä. Historiantutkija voi hypoteesinsa pohjalta tutkia menneisyyttä ja päätyä kenties tuloksiin, jotka ovat ristiriitaisia aiemmin vallinneiden tulosten kanssa (Kankkuri-Knuutila 2000, 136). Koululaisen historian päättelyn tulokset ovat melko todennäköisesti lähteiden valitsijoiden odotusten kaltaisia. Valikoitu lähdemateriaali edustaa eräänlaista pedagogista oletusta siitä, millaisten lähteiden tutkiminen on oppilaiden näkökulmasta hyödyllistä.

Historian opettajilla on vahva ammatillisen ja aineosaamisen tuottama näkemys siitä, mitä he haluavat saavuttaa opetuksella, tämä ominaisuus on opettajauran varrella kumuloitua. Opettajien valintoja lähdemateriaalin kohdalla ohjaa pääasiassa oma ymmärrys siitä, mikä aiheessa oli painottamisen arvoista. Lisäksi opettajien valintoja ohjaa ajatus siitä, mihin oppilaat tarvitsevat opiskeltavaa aihetta ja millaiset oppimisen edellytykset heillä on (Pendry, Husbands, James & Davison 1998, 64–82). Drake ja Brown (2003, 465–489) hyväksyvät lähteiden editoinnin pedagogisena keinona. Opettaja voi esimerkiksi oman historian ymmärtämisensä perusteella paitsi valita myös modifioida dokumentteja, niin että niistä jätetään pois epäoleelliseksi katsottuja osia. Tätä voidaan perustella sillä, että oppilailla ei ole aikaa lukea kaikkea. Koulukäyttöön tarkoitettut oppikirjojen, lähdelehtisten ja opetusoppaiden lähdemateriaalit ovatkin usein lyhyitä dokumentteja historian painopistekohdista. Opettajien tekemän valinnan lisäksi materiaalia muokkaavat ja valikoivat kirjankustantajat.

Lähteiden käyttäminen koulun tavanomaisissa oppimistilanteissa, oppitunneilla, on tutkimuskirjallisuuden perusteella kysymyksiin ohjattua päättelyä ja synteessin rakentamista oman päättelyn pohjalta. Kysymysten rakenne ohjaa oppilaiden tulkintaa, jossa voi ohjauksen seurauksena painottua läh-

teiden sisällön ymmärtäminen, ulkoinen lähdekriittisyys tai laajempi luotettavuuden arviointi. Oppilaiden tutkimuksen tekemisen kaltaisiin tilanteisiin ohjaaminen oppitunneilla, historismin ideaalin mukaisesti, voi olla mahdollista minkä tahansa historian aiheen kohdalla, mutta onko siihen käytännössä aina edellytyksiä? Kouluopetuksen käytettävissä olevat aikaresurssit ovat ehkä riittämättömät jatkuvaan tutkimuksen tekemiseen perustuvan oppimisen metodin ylläpitämiseen. Lähteiden systemaattiselle käyttämiselle ja historian taitojen harjoittamiselle yhtä luonteva vaihtoehto voi olla oppilaiden ohjaaminen systemaattisesti pienimuotoisten lähde tehtävien pariin. Lähteiden käyttämisestä päätelmien tekemiseen tulee kenties vähemmän historiatieteen traditioihin tukeutuvaa, mutta jatkuvasti käytettynä metodi pitää yllä keskustelua lähteistä historian tiedonmuodostuksen perusmateriaalina. Lähteiden laaja-alainen valinta erilaisista aiheista, arjen historiasta politiikan aiheisiin, laajentaa myös käsitystä erilaisten historian lähteiden tasa-arvoisuudesta historian tietona.

4.3 Lähteistä oppimiseen liittyvät riskit ja myytit

Historian erilaisten lähteiden varaan rakentuvassa oppimisessa yksi riskitekijä on historian ilmiön kokonaiskuvan jääminen epäselväksi. Oppilaan mahdollisuudet ymmärtää historiaa voivat vaikeutua kerronnallisuuden vähentyessä; oppilas voi alkaa liiaksi korostaa irrallisten oppiainesten osuutta (Pilli 1992, 123–124). Historian kokonaiskuvan katoamisen vaarasta muistuttaa myös Stearns (1998, 287) todetessaan, että historiallisen ajattelun kehittämistä korostava lähteiden käyttö historian oppimisessa voi muuttua eräänlaiseksi ”lähteiden roskakassin penkomiseksi”, jossa mahdollisuudet ovat rajattomat, mutta historian opetuksen muut tavoitteet unohtuvat. Lähteiden kautta historiaa opiskeltaessa ongelmaksi voi muodostua metodin korostaminen, jolloin lähteiden tutkiminen muuttuu itsetarkoitukseksi. Historian taitojen opiskelun näkökulmasta on joidenkin tutkijoiden mukaan mielekästä rakentaa historian opiskelu kouluissa niin, että lähteisiin liittyvät tehtävät ennen lukioikää olisivat pääasiassa harjoittelua historian syvällisempää opiskelua varten lukiossa (Stearns 1998, 281–293; Stradling 2001, 23). Lisäksi lähteiden käyttö sopii toisiin historian aiheisiin paremmin kuin toisiin, eikä kaikkeen historian lähdeaineistoon ole tasa-arvoista pääsyä, koska lähteitä ei ole tai niitä ei ole saatavilla (Lomas 1993, 31–33).

Lähteiden käyttämiseen ja historiaa koskevien päätelmien tekemiseen liittyy myös myyttejä, jotka vaikeuttavat lähteiden käyttöä opetuksessa. Oletetaan esimerkiksi oppilaiden pystyvän ymmärtämään menneisyyttä yksinomaan aikalaislähteitä tutkien, jolloin lähteiden runsas määrä lisäisi automaattisesti oppilaiden historian ymmärtämistä. Voiko esimerkiksi Martin Luther Kingin ”I Have a Dream” -puhetta ymmärtää, ellei tiedä samaan aikaan Yhdysvalloissa vallinneesta laillisesta diskriminaatiosta, josta lähde ei puhu mitään. Historian lähteet eivät yleensä kerro kaikkea oleellisesta ai-

kakaudesta eivätkä yksin riitä historian ymmärtämisen perusteeksi. Kouluopetuksen keskeisinä myytteinä lähteiden kohdalla Barton (2005) pitää seuraavia ajatuksia: alkuperäislähteet ovat arvokkaampia kuin toisen käden lähteet, alkuperäislähteet heijastavat sellaisenaan menneisyyden todellisuutta, historioitsijat tutkivat lähteitä heuristisesti, pelkäävät sisältövirheitä etsien, alkuperäislähteiden käyttö tekee tutkimuksesta aitoa, oppilaat luovat alkuperäislähteiden avulla itsestään historiallisen ymmärryksen. Lisäksi myytiksi voidaan lukea ajatus siitä, että lähteiden käyttö on oppilaiden mielestä aina hauskaa.

Oppilaat eivät opi historiasta paljoakaan, jos he työskentelevät lähteiden parissa mekaanisesti: lähteitä luokitellen, etsien virheitä ja vastaten pelkkiin lähteen sisältöä testaaviin kysymyksiin. Oppilaat kyllä havaitsevat, miten historian tieto on muodostettu, mutta eivät välttämättä näe yhteyttä lähteen mainitsemien tietojen ja historian aikakauden välillä tai lähteen yhteyksiä nykyhetkeen. Ongelmana on oletus, että oppilaat toimivat kuten ammattihistorioitsijat aiheen kuin aiheen kohdalla. Lähteiden käyttäminen ”lähteiden takia” ei motivoi oppilaita, vaan johtaa päinvastoin mielenkiinnon katoamiseen, ”Dead by Sources”. Oppilaiden aito sitoutuminen ja kiinnostus historian ymmärtämiseen lähteiden avulla syntyvät mielekkäiden aiheiden opiskelun ja tarkoituksenmukaisen kysymyksenasettelun avulla. (Barton 2005; myös Barton 2004, 196.) Lähteisiin perustuvassa oppimisessa oppilaat voivat myös kyseenalaistaa metodin vetoamalla siihen, että lähteistä oppiminen on turhaa, koska opettaja tietää asiat, jotka heidän on osattava. Miksi siis pitäisi tutkia lähteitä? (Levstik 1997, 48–51; VanSledright 1997, 534.)

Yläkouluikäisten ajattelun ja päättelyn taitoihin kohdistettuja epäilyksiä historian lähteiden tulkitsijoina voidaan pitää yhtenä myyttinä, jota voidaan vahvistaa esimerkiksi viittaamalla kulttuuritaustaltaan erilaisiin oppilaisiin oppimisryhmissä. Monikulttuurisessa ryhmässä oppimiseen liittyy usein tarve eriyttää oppilaita oppimistilanteissa, erilaisten yksittäisen oppilaan oppimiseen vaikuttavien seikkojen vuoksi. Monikulttuurisuus ei voi kuitenkaan itsessään olla peruste sille, ettei lähteitä voida käyttää historian oppimisen välineenä, kuten ei vetoaminen heterogeeniseen oppija-ainekseen yleisemminkään (ks. Virta 2008, 81). Eriyttäminen on yhtä normaali käytäntö missä tahansa historiaa koulussa opiskelevassa ryhmässä, ei pelkäävät monikulttuurisessa ryhmässä. Myös lähde tehtävät voivat toimia eriyttävästi. Lähde tehtäviin voidaan rakentaa kysymyksiä ja päättelytehtäviä, jotka vastaavat erilaisten oppijoiden senhetkistä historian taitotasoa. Kysymys on joustavasta oppimisen tukemisesta inklusion ja syvyyseriyttämisen keinoin, ei erilaisen oppijan sulkemisesta oppimistilanteen ulkopuolelle tekemään kokonaan toisenlaisia tehtäviä

5 ONKO LÄHTEILLE SIJAA KOULUJEN HISTORIANOPETUKSESSA?

5.1 Historian oppimisen, historian lähteiden ja oppimisteorioiden yhteys

Kasvatustieteen oppimiskäsitykset muodostavat historian kouluissa tapahtuvalle oppimiselle viitekehyksen, jossa oppimistapahtumaa voidaan tarkastella. Oppilaat ovat sekä ongelmanratkaisijoita että ongelmien kehittäjiä, joita motivoi onnistuminen. Oppimisen ohjaamisessa aikuisten tehtävä on ohjata heidän huomiotaan oikeaan suuntaan, rakentaa kokemuksille pohjaa ja tukea oppimista säätelemällä esimerkiksi opiskeltavan aineiston monimutkaisuutta ja vaikeutta. (Bransford, Brown & Cocking 2000, 100.) Metakognitiiviset taidot pitävät sisällään tietoisuuden oppimisen merkityksestä, oppijan omista vahvuuksista ja heikkouksista ja oppimistehtävien vaatimuksista. Lisäksi oppimisen taitoihin liittyy itsesäätelyä, taitoa suunnitella ja järjestää oppimista, monitoroida menestystä ja korjata virheitään. Strategiat, joita oppilaat käyttävät muistamiseen, käsitteellistämiseen, päättelyyn ja ongelmanratkaisuun muuttuvat tehokkaammiksi ja joustaviksi, ja niitä käytetään laajemmin iän kasvaessa ja kokemuksen karttuessa. Erilaiset oppimisen strategiat eivät ole kuitenkaan ikäsidonnaisia, vaan niitä voidaan harjoitella ja ohjata oppilaita tehokkaaseen oppimiseen kaikissa koulunkäynnin vaiheissa. (Bransford et al. 2000, 85–89.)

Konstruktivistinen oppimiskäsitys korostaa omien tietorakenteiden kehittymistä ja oppilaan aktiivisuutta oppimisprosessissa. Tämä merkitsee myös oppilaskeskeisten opetusmenetelmien käyttämistä. Yksittäisten tietojen omaksumisen sijasta oppimiskäsitys historian oppimisessa painottaa tietojen jäsentämistä kokonaisuuksiksi sekä vaativampia ajatteluprosesseja. Konstruktivismiin yksi tärkeä kulmakivi on oppilaan ajattelun yksilöllinen tukeminen. Oppijan tavoitteena on yksilöllisen skeeman rakentaminen ja opitun asian ymmärtäminen, jolloin varsinainen opetus on tukirakenteiden rakentamista oppilaan oppimisprosessille. (Virta 1999, 27–28.)

Tiedon olemusta käsittelevistä paradigmoista konstruktivismi, jossa se mitä kutsutaan tiedoksi, ei voi olla tietäjistä riippumatonta objektiivista heijastumaa maailmasta, vaan aina yksilön tai yhteisön rakentamaa (Tynjälä 1999, 37), ei ole ristiriitainen historian tiedon olemuksen kanssa. Historian tieto, lähteissä ja kertomuksissa, on tulkintaa ja sitä tulkitaan yhä uudelleen. Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä keskeistä on oppijan aktiivinen kognitiivinen toiminta, jossa hän tulkitsee havaintojaan ja uutta tietoa aikaisemman tietonsa ja kokemustensa varassa (Tynjälä 1999, 38). Konstruktivistinen oppimistapahtuma on tietoa välittävän opetustapahtuman vastakohta. Jälkimmäisessä oppilaan rooli on puhtaasti vastaanottava. Muodollisesti hyväksytty tieto (cold knowledge) siirretään oppilaille opettajan välityksellä. (Moore 2000, 39.) Rantalan mukaan faktojen opetus on historiassakin näennäisen helppo tapa hahmottaa historiaa, jolloin oppijan rooli jää passiiviseksi, hän on

pelkkä tiedonsiirron kohde. Aktiivisen tiedonkäsittelijän rooli ja ymmärtävän oppimisen tavoite on kuitenkin historian oppimistapahtumassa keskeistä. (Rantala 1999, 258–262.)

Historian lähteitä tulkitessaan oppija voi konstruktivismin periaatteiden mukaan integroida tai su-lauttaa uutta tietoa aiemmin muodostamaansa skeemaan tai aiempiin tietoihinsa aiheesta, esimerkiki näkemykseensä siirtolaisuudesta historian ja nykyhetken ilmiönä. Oppimisprosessin väliaikaisena tuloksena skeema muuttuu tai voi myös kumoutua ja korvautua kokonaan uudella, jos olemassa ole-va tieto ei sovi aiheesta aiemmin vallinneeseen skeemaan (Tynjälä 1999, 41–42). Alkuperäinen konstruktivismin idea ei kuitenkaan välttämättä sovi tilanteisiin, joissa opittava aines on heikosti jä-sennettyä. Silloin tarvitaan kaksinkertaista konstruointia, jossa uusi tieto ei liity johonkin yksittäi-seen skeemaan vaan useampaan skeemaan yhtäaikaisesti. (Spiro 1995, 93–94.) Historian kohdalla asiat liittyvät usein moniin yhteyksiin samanaikaisesti, lähteistä opittaessa yhteyksien ei voi odottaa olevan itsestään selviä. Historiassa konstruointi on usein moninkertaista; moneen tiedolliseen skee-maan sovitettavissa olevaa, lisäksi se on jatkuvalla uudelle tulkinnalle avointa.

Historian oppimisessa olisi tiedostettava historian tiedonluonteen erityispiirre. Historian lähteet ovat materiaalia, jota voidaan lähestyä ongelmakeskeisyyden pohjalta. Historian lähteiden tulkitseminen ja niistä päättely on tiedollisesti haastavaa, ongelmakeskeistä ja mahdollistaa sekä uusien sisältöko-konaisuuksien opiskelun niiden varassa että uusien tietojen yhdistämisen vanhoihin skeemoihin. Historian oppimisen lähtötilanteessa oppilas ei ole tyhjä taulu, vaan se mitä oppilaat tuovat muka-naan on keskeistä oppimisen ohjaamisessa (Drake & Nelson 2005, 63). Oppiakseen historiassa täy-tyy uudet tiedot linkittää entiseen ymmärtämiseen. Oppimiskokemus on tästä syystä sekä opettajaa että oppilasta koskettava, opettajan läsnäolo ja oppilaan ohjaus on keskeistä oppimistapahtumassa. Opettajan olisi tunnistettava, mitä oppilaat entuudestaan tietävät ja vasta tämän jälkeen ohjaus voi toimia historian ymmärtämistä rikastaen. Aitoon historian oppimiseen sitouttaminen tuottaa oppi-laalle uutta tietoa, vaikka oppilaiden tulkinnat voivat olla lapsenomaisia ja tuskin koskaan kokonaan uusia, metodi kehittää lisäksi oppilaiden ymmärrystä sekä historian tiedon luomisen että historian opiskelun metodien suhteen. (Barton & Levstik 2001, 13–25.)

Historian oppimisen kannalta tilanne, jossa historian tieto omaksutaan auktoriteettitietona, on ongel-mallinen. Periaatteessa se johtaa tilanteeseen, jossa oppilaalla ei ole mahdollisuutta erottaa historial-lista faktaa myyteistä, legendoista tai suoranaisista valheista. Lisäksi kahden kilpailevan historiatul-kinnan kohdalla ”he joutuvat nostamaan kätensä ylös ja toteamaan, että kumpi tahansa voi olla oi-kea”, jos niiden esittäjät ovat kilpailevia auktoriteetteja. Lähteistä oppiminen ja tärkeiden kysymysten omatoiminen prosessointi aktiivisena tietojen yhdistelijänä luo oppilaille syvemmän

käsityksen historian aiheista. Oppimisteoreettisesta näkökulmasta lähteiden käyttäminen oppimistilanteessa näyttäisi yhdistävän historian opiskelun ja konstruktivistisen oppimiskäsityksen. Se on johdonmukainen menetelmä luoda uusia tietorakenteita ja sellaisenaan yhteensopiva konstruktivistisen oppimiskäsityksen kanssa. (Barton & Levstik 2004, 83.)

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen yksi keskeisimpiä tavoitteita on, että kouluissa tapahtuvan oppimisen jälkeen oppilaat säilyttäisivät kiinnostuksensa oppimiseen, säilyttäisivät aktiivisen ja itseenäisen oppijan minuutensa. Tässä suhteessa konstruktivismi on pedagogisesti enemmän kiinnostunut oppilaiden ajattelun kehittämistä kuin ennalta annettua ja selektiivisestä opetus suunnitelmasta tai sisältöjen tiedollisesta osaamisesta. Vaikka on useita konstruktivismin näkökulmia niistä voi löytää yhteisiä piirteitä: oppiminen on pohjimmiltaan muutosta. Oppiminen on toivottu lopputulos oppimisprosessista. Konstruktivistinen ote edellyttää panostamista motivointiin, ongelmanratkaisutilanteiden luomista sekä sosiaalista ympäristöä, joka on oppimiseen orientoitunut ja sitä tukeva. Oppimisprosessi, ei välttämättä oppimistulos, on konstruktivismin keskeinen huomion kohde. (Moore 2000, 39; Olsen 1999, 347.)

Oppimiskokemus voi olla sekä oppilaiden että opettajan näkökulmasta irrallinen ja vailla tarkoitusta (mindless) tai siihen yhdistyy lisääntyvä ymmärrys siitä mitä on opiskeltu ja miksi (mindful). Esimerkiksi Yhdysvaltojen sisällissotaan johtaneita syitä opiskelleiden oppilaiden oppimiskokemuksen ero näkyi oppilaiden tuotoksissa. Tiedon mekaaninen omaksuminen tuotti historiallisesti ohuita, yksinkertaistuksiin pyrkiviä selityksiä, kuten esimerkiksi yksittäisen linnoituksen tulittaminen koko sodan syynä, orjien pitäminen tai yksittäisten poliitikkojen henkilökohtainen vastuu sotaan alkamisesta. Oppilaat, joille opetuksessa tarjottiin tilaisuus itse luoda tapahtumien ja syy-seuraussuhteiden verkko, rakensivat monikerroksisia selitysmalleja. Näissä selityksissä tietojen prosessointi tuotti moniulotteisen ja yhteyksiä havaitsevan mallin historiallisesta tilanteesta. Oppimiskokemuksena konstruktivistinen ote johti oivallukseen siitä, kuinka historian lähteiden avulla saattoi itse rakentaa järkevän selityksen historian tapahtumista. Näissä rakennetuissa selityksissä sotaa selitettiin usein laajemmilla taloudellisilla, sosiaalisilla ja poliittisilla jännitteillä, joiden historiallista taustaa oppilaat pystyivät selittämään pitkälle ajassa taaksepäin ja luomaan niiden pohjalta historiallisen viittaussuhteiden verkoston. (Leinhardt, Stainton, Virji & Odoroff 1994, 141–143.)

Konstruktivismin ongelmakohtia ovat von Wrightin mukaan esimerkiksi se, että tiedon konstruointi on yhteydessä oppijan motivaatioon, emootioihin ja arvoihin yhtä hyvin kuin tiedollisiin kognitiivisiin prosesseihin, jotka pitäisi ottaa huomioon oppimistilanteessa. Konstruktivistista oppimiskäsitystä on tulkittu opetuksen näkökulmasta joskus epäjohdonmukaisesti ja pidetty eräänlaisena ”lassez

faire” metodina, jossa opettaja ei ohjaa tiedon konstruointiprosessia lainkaan. Opettajan rooli oppimistapahtuman yhteydessä on kuitenkin von Wrightin mielestä merkittävä. Hän on eräänlainen yleisohjaaja ja huomion suuntaaja, konstruktivististen prosessien virittäjä. (von Wright 1995, 12, 13, 16.)

Historian oppimiseen liittyy oleellisesti kysymys tiedon siirtovaikutuksesta, jota pidetään myös yhtenä konstruktivismin ongelmakohdista. Omaksutun tiedon siirtovaikutus on heikko, jos tietoa ei osata käyttää muussa kuin opitussa kontekstissa. Tiedon kontekstisidonnaisuudesta voidaan pyrkiä irtautumaan kytkemällä tietoa moneen kontekstiin ja jäsentämällä tietoa niin, että yleiset periaatteet painottuvat. (Rauste-v. Wright, v. Wright & Soini 2003, 169–170; myös Moore 2000; Olsen 1999; Bransford et al. 2000.) Lee (1995, 42) pitää myös historian kohdalla yleisiä periaatteita tärkeinä ja ajatusta historian faktatietojen ulkomuistamisesta absurdina ajatuksena. Historian muistettavien faktojen määrittely on mahdotonta, koska historian objektiivisuus on suhteessa esitettyihin kysymyksiin. Oppimisen siirtovaikutus koulusta arkipäivän ympäristöön on historian kouluoppimisen yksi tavoite. Arkipäivän ympäristöjen analyysi auttaa arvioimaan uudelleen koulun ja arkiympäristön suhdetta. Oppimisen kouluympäristössä täytyy rohkaista myös joustavuuteen ja oppilaan tietoisuuden lisäämiseen omista metakognitiivisista taidoistaan, mikä auttaa oppijaa tiedostamaan oman itsenäisen tiedontulkitsijan asemansa myös muualla kuin kouluympäristössä. (Vrt. Bransford et al. 2000, 66.)

Konstruktivismiin liittyy historian lähteiden kohdalla kysymys oppimisen ja skeeman muuttumisen kulttuurisidonnaisuudesta. Historian tieto tulkitaan aina kulttuurille ominaisella tavalla: lähteiden kautta oppiminen mahdollistaa oppilaan itsenäisen ja omalle kulttuurille ominaisen tavan kohdata ja tulkita tietoa. Tästä näkökulmasta historian tieto kohtelee kaikkia oppijoita itsenäisinä tiedon tulkitsijoina, monikulttuurisuus on konstruktivismin näkökulmasta hyväksytty lähtökohta oppimiselle. Oppimistapahtuman tasa-arvoisuus ei kuitenkaan aina toteudu ilman ohjausta. Oppimistilanteen järjestämisessä olisikin tunnistettava ja otettava huomioon kulttuurien erilainen suhtautuminen tietoon ja ottaa käyttöön eri kulttuurien käytänteet, jotka tukevat oppimista. (Bransford et al. 2000, 66.)

Oppijakeskeinen oppimisympäristö kiinnittää oppimistilanteen suunnittelussa huomiota niihin tietoihin, taitoihin, asenteisiin ja uskomuksiin, jotka oppija tuo mukanaan oppimistilanteisiin. Kulttuurisesti vastuullinen, kulttuurisesti sopiva tai diagnostinen opetus, pyrkii ottamaan huomioon oppijan opetustilanteessa yksilönä. Tavoitteena on saada lapset selittämään ja kehittämään omia tietorakenteitaan kriittisillä tehtävillä, sitoa oppilaat kognitiivisesti haastaviin tehtäviin, jotka kehittävät ajattelua. Päätätaitojen ja ajattelun kehittämisessä oppimisessa käytettävä materiaali on keskeisessä

asemassa, sen valinta ja sopivuus joko ohjaa monimutkaiseen päättelyyn tai tekee oppimisesta pinnallista. (Bransford et al. 2000, 124–126.)

Tutkimuksessa historian oppimistapahtumaa lähestytään vain lähteiden käyttämisen näkökulmasta. Oppimistapahtuman tulkitaan olevan kulttuurisesti erilaiset oppijat huomioon ottava, jos lähteet on muokattu sellaisiksi, että kaikilla oppilaille on mahdollisuudet tehdä niistä päätelmiä ja tuottaa itsenäisiä tulkintoja. Historiatiedolla tuetaan itsenäistä tulkintaa, joka oppimistilanteissa on ohjattua ja kohdistuu rajallisiin aiheisiin. Historiatietojen käyttäminen oman tulkinnan tukena viittaa oppilaan päättelyn syvyyteen ja taitoon yhdistellä tietoja. Historian taitojen osoittaminen edellyttää myös oppimisvalmiuksia ja metakognitiivisia taitoja, joista keskeisiä ovat taito esittää ajatuksia abstraktilla käsite- ja merkitystasolla. Esimerkiksi Brunerin oppimisen teoriaa koskevassa mallissa symbolisen oppimisen tason saavuttaneet oppijat kommunikoivat oppimistilanteessa abstraktilla käsittekielillä, suullisesti ja kirjallisesti. Kaikki oppijat eivät saavuta symbolista vaihetta lainkaan historiaa opiskellessaan, mistä syystä oppimisessa olisi aina käytettävä kaikille oppimisen tasoille sopivaa materiaalia. Symbolinen oppimisen vaihe on tärkeä koska se mahdollistaa kulttuurisen ja kognitiivisen kasvun yhdistymisen. (Vrt. Bruner 1983, 153; Drake & Nelson 2005, 67–70.)

Taulukossa 7 esitetty yksinkertaistettu historian oppimistapahtuman kuvaus perustuu konstruktivismin kohdalla Oppiminen ja koulutus- teoksessa esitettyjen ajatusten tulkintaan (ks. Rauste, v. Wright, v. Wright & Soini 2003, 152, 164–165, 170) Lähteiden käyttämisen tiedollisen ristiriidan idea viittaa myös Wineburgin (1999, 2001) tutkimukseen. Kulttuurisidonnaisuus ja monikulttuurinen perspektiivi viittaavat esimerkiksi Säljön (2001), Taylorin (1994) ja von Borriesin (2001a) näkemyksiin tiedon kulttuurisidonnaisuudesta ja sen ylittämisestä moniperspektiivisessä oppimisessä. Historiatietoisuuden muuttumista koskeva ajatus viittaa pääasiassa Jörn Rüsenin teoriaan historia-tietoisuudesta, ja taulukossa erityisesti esitettyyn mahdollisuuteen kehittää sitä moniperspektiiviseksi (Rüsen 1985, 1989, 2004, 2007).

Taulukko 7. Historian oppimistapahtuma tutkimuksen näkökulmasta

Historian kohtaaminen	Historian oppiminen
Historian oppimistapahtuma	Kulttuurille ominainen kohdentuminen
Historian tieto lähteissä	Tiedollinen ristiriita ennakkotietojen ja lähteiden välillä
Historian taitojen harjoittelu	Päätteleminen, tietojen yhteensovittaminen ja tulkinta
	Itsenäinen tulkinta aktivoi pohtimaan omaa historiakäsitystä
Siirtovaikutus	Historian tietojen ja taitojen käyttäminen historiakulttuurissa Historiatietoisuuden potentiaalinen kehittyminen moniperspektiiviseksi

5.2 Historian opettamisen erilaiset mallit ja historian lähteet opetuksessa

Historian opettamisessa voidaan kärjistetysti hahmottaa kaksi valtalinjaa: perinteinen ja vaihtoehtoinen historianopettamisen malli, joissa eroja on sekä opettajan että oppijan roolin ymmärtämisessä. Traditionaalisessa mallissa opettajan rooli korostuu kaikissa oppimisen vaiheissa ja vaihtoehtoisessa mallissa korostuu oppijan itsenäinen, aktiivinen rooli. (Husbands, Kitson & Pendry 2003, 12.) Taulukossa 8 on tiivistetysti kuvattu havaittuja eroja vaihtoehtoisen ja perinteisen historianopetuksen välillä.

Taulukko 8. Historian opettamisen erilaiset mallit

	Suuri perinne	Vaihtoehtoinen traditio
Opettajan ja oppijan rooli	Opettajalla on aktiivinen tiedonvälittäjän rooli Oppilas on passiivinen tietojen vastaanottaja	Keskeistä on opettajan taito luoda oppilaille opetuksellisia haasteita Konstruktivistinen oppijan rooli Oppiminen on taitoja kehittävää
Oppimisen sisällöt	Kansallinen historia on korostetusti esillä Oppilas sitoutuu valmiiksi tulkitun menneisyyden ymmärtämiseen	Sisällöt monipuolisesti maailmanhistoriaa ja eri kulttuuriryhmien historiaa Oppilaan omat päätelmät historiasta keskeisiä
Oppimisen tavoitteet	Historiassa on tärkeää sisältöjen osaaminen Oppiminen tuottaa kulttuuripääomaa ja yleisivistystä	Historian opetussuunnitelmalla on laajempi yhteys yleiseen kasvatukseen Historian kokonaisuuksien ymmärtäminen sisältöjen osaamista tärkeämpää

Historian oppimisessa Leinhardt näkee pahimmillaan ongelmaksi sekä oppilaiden että opettajan jakaman tuntemuksen siitä, että oppiminen on tarkoituksetonta. Oppimistilanteen karikatyyri on luo-

kan keskellä oleva piirtoheitin, josta heijastetuista kalvoista oppilaat kopioivat faktatietoja. Mikä tahansa historian järkevä oppimistilanne sisältää päättelyä, jossa tapahtumahistoria, rakenteet ja käsitteet järjestetään haastavaksi pohdinnaksi. Historian ymmärtämisen johdonmukainen harjoittaminen edellyttää kaikissa oppimistilanteissa asioiden analyysia, synteesin luomista, yleistämistä sekä oman tulkinnan mukaan tuomista. (Leinhardt 1994, 132.)

Opettamisen ja oppimisen jakaminen perinteiseen ja vaihtoehtoiseen malliin heijastaa osaltaan myös historian tiedonluonteen erilaista käsittämistä, jossa erilaisten opettamisen mallien ja oppimiskäsitysten taustalta löytyvät linjaukset positivistisesta tai postmodernia lähenevästä historiatiedon luonteen yleisemmästä tulkinnasta. Positivistisen näkemyksen mukaan on mahdollista analysoida historiaa objektiivisesti ja tuottaa tieteellisesti kestäviä historian lopullisia tulkintoja. Postmodernin mallin mukaan jokaisessa historian analyysissa korostuu individualistinen tulkinta, jossa tieteellisyys ei ole ainoa hyväksyttävyyden kriteeri. Kouluhistorian opetuksessa ongelma on lisäksi Seixasin mukaan historian oppimiseen liitetty progressiivisuususko, joka tarjoaa vain valmiita selityksiä, eikä kuuntele oppilasta. (Leinhardt 1994, 140; vrt. Seixas 2000, 25–29.)

Evan jakaa historianopettajat heidän edustamansa historian tiedonkäsityksen sekä siitä johdettavan opettamiseen omaksutun mallin perusteella viiteen kategoriaan. Tarinankertojat ovat traditionaalisia tiedonsiirtäjiä, joiden opetuksessa heijastuu konservatiivinen opettajakäsitys, ja samalla tiedonkäsitys. Reformaattori tähtää opettamisessaan tulevaisuuteen, koska historian oppiminen avaa mahdollisuuden muutokseen, mutta ei tarjoa suoria ratkaisumalleja nykyisyydelle. Kosminen filosofi perustelee oppimisen tarvetta yleisestä ihmisyyden ymmärtämisestä käsin. Eklektikko pitää ihmismieltä muuttumattomana ja uskoo menneisyyden tarjoavan suoraan sovellettavissa olevia ratkaisuja nykyhetkeen menneisyyttä tutkien. Tieteellistävä historianopettaja uskoo vaihtoehtoisiin menetelmiin ja oppilaiden tutkimus- ja tulkintataitoihin. (Evan 1994, 171–207.)

Historianopetuksen jakaminen erilaisiin suuntauksiin, samoin historianopettajien luokittelu erilaisiin ryhmiin on tietenkin osittain kärjistävää ja keinotekoista. Opettamisen strategiat vaikuttavat kuitenkin kiistämättä siihen, miten oppilaat aiheen opiskelun kokevat; mielekkääksi vai turhaksi. Esimerkiksi kertomusrakenteen valinta on opettajan puolelta tietoinen valinta, mutta selvää näyttöä siitä, että esimerkiksi lähteiden avulla oppiminen itsestään saisi oppilaat kiinnostumaan historiasta. Oppilaan kiinnostuksen varmin herättäjä on historian aiheen yhteys oppilaan omaan elämään. (Grant 2001, 68, 105–108.) Toisaalta on perusteltua pohtia historiatiedon luonteen ymmärtämistä eri näkökulmista, sillä se heijastaa myös sitä, millaisen oppimistilanteen ajatellaan parhaiten edistävän oppilaiden historian ymmärtämistä. Suuren tarinan kertominen voi toisinaan olla oikeaksi ajatellun

historiakuvan välittämistä eteenpäin, eikä lähteitä silloin opetuksessa tarvita muuhun kuin vahvistaamaan oikeaksi koettua tulkintaa. Tieteellisyttä tavoittelevassa opetuksessa lähteisiin perustuva oppimisen metodi on selkeämmin suuntautunut historiatiedon tuottamiseen ja tulkitsemiseen. Opettajan tiedonkäsitys vaikuttaa joka tapauksessa siihen, kuinka paljon ja millaisia lähteitä oppimisen yhteydessä käytetään. Lisäksi se vaikuttaa siihen, mitä tavoitteita oppimiselle asetetaan. Oppilaiden aktiivinen päättely voi johtaa niin haluttaessa ennakko-odotusten mukaisiin tuloksiin, mutta myös täysin itsenäiseen tulkintaan postmodernin lähestymistavan odotusten mukaisesti.

5.3 Perusopetuksen historian opetussuunnitelman taitopainotus

Onko suomalaisen perusopetuksen historian oppimistilanne mielekäs, ohjaako oppilaiden historian oppimista suuren tarinan kertominen, positivistinen tieteellisyys vai postmoderni individualismi? Historian oppimisen tavoitteet on kirjattu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin, jonka perusteella voidaan arvioida historian oppimiskäsitystä laajemmin. Suomalaisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oppilaan aktiivinen rooli oppijana ja tiedon käsittelijänä on keskeinen lähtökohta kaikissa aineissa (POPS 2004, 15). Opettajan tehtävä on valita opetusmenetelmät, joissa aktiivinen oppijan rooli toteutuu. Opetussuunnitelman yleinen osa, jossa tuodaan julki kasvatukselliset ja pedagogiset periaatteet, kattaa kaikki oppiaineet ja näin siis myös historian. Historian oppimiskäsitys perusopetuksen opetussuunnitelman yleisen osan perusteella näyttäisi painottavan historian oppimisen vaihtoehtoista mallia. Alakoulussa historian oppimisen tavoitteena on perehdyttää oppilas historiallisen tiedon luonteeseen, sen hankkimiseen, historian peruskäsitteisiin sekä omiin juuriinsa ja eräisiin historian merkittäviksi muodostuneisiin tapahtumiin ja ilmiöihin esihistoriasta Ranskan suureen vallankumoukseen saakka. Perusteissa määriteltyjen sisältöjen opetuksessa ohjataan huomioimaan oppilaiden toiminnallisuus ja kyky eläytyä menneisyyteen historian oppimistilanteissa.

Yläkoulun 7. ja 8. luokilla historian ainekohtainen opetussuunnitelma jakautuu tavoiteosaan, historian oppisisältöihin, pitkäikäishistoriallisiin teemoihin ja oppimisen arviointia koskevaan osaan. Opiskeltavat aiheet kattavat uusimman ajan historian 1800-luvun alusta aina omaan aikaamme saakka. Aiheet on nimetty pääotsikoittain, mutta pääotsikoiden tarkempi sisältöjen rajaaminen on jätetty historianopettajien koulukohtaiseksi tehtäväksi. Pääotsikointi on jäsennetty teemoittain ja ajallisesti yläkoulujen osuus on jaettu 1800- ja 1900-luvun historiaan. Historian aiheiden käsittely on mahdollista sekä kronologisessa järjestyksessä että teemoittain. Koulukohtaisesti tai alueellisesti historian opettajat ovat itsenäisesti voineet vaikuttaa siihen, mitä historiaa opetetaan ja miten opetussuunnitelma jäsennetään. Aihekokonaisuuksien sisältöjen yksityiskohtaisemman rakentamisen li-

säksi historian opettajat ovat koulukohtaisesti kirjanneet ylös historian oppimisen yhteydet perusopetuksen opetussuunnitelman kaikkia aineita koskeviin aihekokonaisuuksiin. Näitä perusopetuksen yhteisiä aihekokonaisuuksia ovat turvallisuus ja liikenne, ympäristö, teknologia ja kulttuuri. (POPS 2004, 32–37.)

Historian ainekohtainen opetussuunnitelma määrittelee oppimisen arvioinnin kriteerit ja hyvän osaamisen tunnusmerkit. Oppilaalta edellytetään eri luokka-asteilla alakoulusta lähtien historian lähteiden tunnistamista ja erilaisten tulkintojen havaitsemista sekä niiden selittämistä. Historian ymmärtämisen voi tulkita opetussuunnitelman perusteella etenevän kehitysprosessina, jossa edetään asteittain lähteiden tosiasioiden ja tarun erottamisesta aina vaativiin tulkintojen erilaisuutta koskeviin lähde tehtäviin yläkoulun 8.luokalla. Historian oppimisessa painotus on kolmiosainen sekä ala- että yläkoulussa: historiallisen tiedon luonteen ymmärtämisen harjoittamista, historian ilmiöiden ymmärtämistä ja historiallisen tiedon käyttämistä painottava. Taulukossa 9 on kuvattu historian oppimiseen ala- ja yläkoulussa liittyvät tavoitteet oppilaan näkökulmasta (POPS 2004, 223–226).

Taulukko 9. Historian tieto ja ymmärtäminen perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan

Vuosiluokat 5-6	Vuosiluokat 7-8
Historiallisen tiedon luonne	Historiallisen tiedon luonne
<p>Ymmärtää historian tiedon olevan historioitsijoiden tulkintoja, jotka saattavat muuttua uusien lähteiden tai tarkastelutapojen myötä</p> <p>Ymmärtää erilaisia tapoja jakaa historia aikakausiin ja käyttää oikein käsitteitä esihistoria, historia, vanha aika, keskiaika, uusi aika</p> <p>Tunnistaa muutoksia oman perheen tai kotiseudun historiassa ja osaa kuvailla muutoksia, joiden on katsottu vaikuttaneen oleellisesti ihmisten elämään.</p> <p>Tunnistaa jatkuvuuden historiassa</p>	<p>Oppii hankkimaan ja käyttämään historiallista tietoa; käyttää erilaisia lähteitä, vertailee ja muodostaa oman perustellun mielipiteensä niiden pohjalta.</p> <p>Ymmärtää, että historiallista tietoa voidaan tulkita eri tavoin</p>
Historian ilmiöiden ymmärtäminen	Historian ilmiöiden ymmärtäminen
<p>Tietää, että menneisyyttä voi jaotella eri aikakausiin ja pystyy nimeämään yhteiskunnille ja aikakausille ominaisia piirteitä.</p> <p>Tunnistaa ilmiöiden jatkuvuuden eri aikakaudesta toiseen ja ymmärtää, ettei muutos ole sama kuin edistys eikä se myöskään merkitse samaa eri ihmisten ja ryhmien näkökulmasta.</p> <p>Osaa eläytyä menneen ajan ihmisen asemaan: oppilas osaa selittää, miksi eri aikakausien ihmiset ajattelivat ja toimivat eri tavoin sekä tuntee syy- ja seuraussuhteen merkityksen.</p>	<p>Kykenee sijoittamaan opiskelemansa tapahtumat ajallisiin yhteyksiinsä ja niiden avulla aikajärjestykseen.</p> <p>Osaa selittää, miksi jollain elämäalueella toimittiin ennen toisin kuin nykyään.</p> <p>Osaa esittää historiallisille tapahtumille syitä ja seurauksia ja pystyy selittämään ihmisen toiminnan tarkoituksia ja vaikutuksia.</p> <p>Arvioi tulevaisuuden vaihtoehtoja käyttäen apuna historiallista muutosta koskevaa tietoa</p>
Historiallisen tiedon käyttäminen	Historiallisen tiedon käyttäminen
<p>Osaa esittää muutoksille syitä.</p> <p>Osaa esittää käsiteltävästä asiasta kertomuksen siten, että hän selittää tapahtuman tai ilmiön joidenkin toimijoiden kannalta.</p> <p>Tietää, että jotkut asiat voidaan tulkita eri tavoin, ja hän pystyy selittämään, miksi niin tapahtuu.</p>	<p>Pystyy vastaamaan menneisyyttä koskeviin kysymyksiin käyttämällä eri lähteistä, myös nykyteknologian avulla saamaansa informaatiota.</p> <p>Pystyy muodostamaan tapahtumista ja ilmiöistä omia perusteltuja käsityksiä ja arvioimaan niitä. Pystyy selittämään ihmisen toiminnan tarkoituksia ja vaikutuksia ja arvioimaan tulevaisuuden vaihtoehtoja käyttäen apuna historiallista muutosta koskevaa tietoa</p>

Suomessa on ollut aiemminkin historian opetussuunnitelman lähtökohtana oppimis- ja tiedonkäsitteet, joissa korostuivat oppiaineen tiedon luonne, sen hankkiminen ja käyttö yhteiskunnassa. (Arola 2002, 25.) Uusimmassa opetussuunnitelmassa historian taitojen arviointikriteerit ovat osa opetus-

suunnitelmaa. Erilliset historian oppimiseen liittyvät arviointikriteerit tulivat mahdolliseksi, kun historia ja yhteiskuntaoppi muutettiin erillisiksi oppiaineiksi, mikä selkeytti ainekohtaisten tavoitteiden määrittelyä. Erityisesti se näkyy historian lähteiden käyttämisen ideana ja opetussuunnitelmaan mukaan otetulla ajatuksella historian tiedonalan ominaispiirteiden opiskelulla (ks. Rantala 2003, 174, 176). Yläkoulun aikana oppilaiden historian taitojen katsotaan etenevän tasolle, jossa historian lähteiden tutkimiseen liittyy perusteltua mielipiteen muodostusta. Selittäminen ja mielipiteen muodostaminen lähteiden pohjalta ei vielä edellytä sellaista kriittisyyden astetta, jota voidaan myöhemmin odottaa esimerkiksi lukiolaisilta (vrt. LOPS 2003, 178).

Historian ymmärtämisen on tulkittu olevan ajallisesti kolmidimensioinen, menneisyyden tulkitseminen auttaa ymmärtämään paitsi historiaa, myös omaa aikaa ja lisäksi se ohjaa tulevaisuuden hahmottamista. Peruskoulun opetussuunnitelmassa on viitteitä klassisesta historismista, jossa lähteiden tulkitseminen on metodisesti omaksuttavissa oleva keino historian ymmärtämiseen. Historiallisen empatiaan viittaa taito asettua menneisyyden ihmisen asemaan ja eriytyneesti selittää menneisyyden ihmisen toimia historian kautta. Toisaalta opetussuunnitelmassa voidaan nähdä postmodernismiin liittyvä yhteyksien etsiminen nykyhetkeen. Historiallisen tiedon mieltäminen tärkeäksi nykyisyyden ymmärtämisen näkökulmasta on huomioitu oppiaineiden yhteisissä aihekokonaisuuksissa, joiden kautta erilaisten historian ilmiöiden jatkuvuutta, muutosta ja merkitystä voidaan tarkastella historiasta nykyaikaan.

Miten suomalaisen opetussuunnitelman historiatiedon luonteen pohdintaa, lähteiden käyttämistä ja historian ymmärtämisen syvenemistä asteittain hahmottava opetussuunnitelma käytännössä toteutuu luokahuoneissa? Lähteiden tutkimiseen ja niiden kautta historian oppimiseen on Youth and History-tutkimuksen mukaan aiemmin keskitytty erityisesti eteläisen Euroopan maissa ja Britanniassa. Sen sijaan Pohjoismaissa ja Suomessa lähteiden käyttäminen oli oppilaiden vastausten mukaan vähäistä ja opetus vanhanaikaista, mitä tutkimus piti yllättävänä havaintona. Suomalaiset oppilaat kokivat, että pääroolissa opiskelussa on faktatietojen opiskelu. Opettajien näkemyksen mukaan lähteitä käytettiin runsaasti. Opettajien vastausten mukaan historian rekonstruktio lähteitä käyttäen on tärkeä historian oppimisen tavoite ja sitä vastaajat arvioivat käytettävänsä runsaasti opetuksessa. Tutkimukseen osallistuneiden eurooppalaisten oppilaiden arvion mukaan historian tunneilla käytettiin pääasiassa seuraavia metodeja: (1) kirjoja ja tehtävämönisteita, (2) kuunneltiin opettajan kertomuksia, (3) keskusteltiin historian eri selityksistä, (4) opiskeltiin hyvän erottamista pahasta, (5) tutkittiin lähteitä ja dokumentteja, (6) uudelleen arvioidaan historiaa, (7) katsottiin historiallisia videoita, (8) harjoitettiin roolileikkejä ja vierailtiin museoissa. (Angvik & Borries 1997a, 86–96.)

Tutkimuksen havainnot lähteiden vähäisestä käyttämisestä selitettiin esimerkiksi suomalaisten koulujen historiantuntien rakenteella, jossa kriittisellä vuorovaikutuksella on ollut perinteisesti vähäinen rooli, sekä kansallisella traditiolla, jossa historialla on usein yhdenmukaisen suuren tarinan olemus ja etnosentriset arvot ovat tärkeitä historiaa selitettäessä (Ahonen 1997, 258–261, Suutarinen 2000, 66). Opetussuunnitelman periaatteet voivat jäädä joskus toteutumatta siitä syystä, että ne koetaan vieraaksi. Lähteiden käyttäminen opetuksessa voi edelleen olla metodisesti jossain määrin uusi asia, mikä johtaa siihen, etteivät lähteet ole aina näkyvässä roolissa historian oppimisessa (ks. Stradling 2003). Kansan mukaan opettajien olisi paitsi tunnettava opetussuunnitelma myös hyväksyttävä ja sisäistettävä sen takana olevat arvot. Ilman henkilökohtaista sitoutumista opetussuunnitelmaan oppimisen tukeminen jää puolittaiseksi. (Kansanen 1997, 36–37.) Historian opettajilla oli mahdollisuus olla paikallistasolla tekemässä vuoden 2004 opetussuunnitelmaa, joten arvopohjan tuntemisen tai opetussuunnitelman mielekkyyden kyseenalaistamisen ongelmaa tuskin on.

Onko suomalaisten oppilaiden kokemus historian oppimisesta mielekäs? Tutkimuskirjallisuudessa on viitteitä siitä, että historia koettiin aiemmin Suomessa vähemmän kiinnostavaksi oppiaineeksi useammin kuin Euroopassa yleensä. (Angvik & Borries 1997a, 105). Yhtenä selityksenä kouluikäisten kiinnostumattomuudelle voidaan pitää suomalaisten koulujen ilmapiiriä, jossa aiemmin on ollut havaittavissa tietopainotteisuutta; oppilaiden tilaisuus osallistua aktiivisesti historiallisyhteiskunnallisen tiedon aktiiviseen, itsenäiseen tulkintaan on ollut vähäistä (Suutarinen 2000, 85, 113). Lisäksi on havaittu, että yläkouluikäisten mielestä tärkein syy opiskella historiaa oli yleissivistys, toiseksi tärkein motiivi oli nykyhetken ilmiöiden historiallisten taustojen ymmärtäminen, vasta kolmantena seikkana mainittiin kriittisen ajattelun taito ja usean näkökulman saaminen asioihin (Hakkari 2005, 34). Vuoden 2004 yläkoulun historian opetussuunnitelman yksi ilmeinen tavoite oli lisätä historian kiinnostavuutta lähteiden entistä päättäväisemmällä käyttämisellä osana historian oppimista sekä antaa oppilaille aiempaa enemmän tilaisuuksia osallistua oppitunneilla tietojen käsittelyyn, tuottamiseen ja arviointiin. Lisäksi opetussuunnitelman voi tulkita ilmentävän tietojen käsittelyyn ohjata oppilaat ymmärtämään historiaa sen omilla ehdoilla, ei pelkästään apuvälineenä nykyisyyden hahmottamiseen.

Von Borriesin (1998a, 103–115) mukaan historian opiskelun historismin mukainen tavoite, ymmärtää historiaa historian omilla ehdoilla, voi hävitä modernisaatioprosessin keskellä, jos historianopetuksen tavoitteita määritellään pelkästään nykyajan ymmärtämisen perspektiivistä (ks. myös Virta 1999, 106–110). Suutarisen (2000, 106) havaintojen perusteella opettajien käsitykset historiallisyhteiskunnallisesta kasvatuksesta viittaavat kuitenkin siihen, että opettamisen painopisteen toivotaan siirtyvän oppilaiden itsenäiseen ajatteluun. Historian opettamisessa tietopainotteisuus koetaan kui-

tenkin asiaksi, joka rajoittaa mahdollisuutta siirtyä itsenäisen ajattelun tukemiseen oppimisessa. Kysymys ei ole pelkästä historismin idean katoamisesta vaan ajan riittämättömyyden tuntemuksesta opetussuunnitelmien tavoitevaatimusten edessä (Kemppinen 2000, 39–40). Vuoden 2004 historian opetussuunnitelman perusteiden historian tiedonluonnetta ymmärtämään ohjaavien ajatusten voi tulkita ohjaavan oppilaiden oppimisen lisäksi myös yleisemmin ajattelua siitä, miksi historiaa opetetaan tai opiskellaan. Historialla on oma erityisluonteensa oppiaineena, mikä vaatii jatkuvaa tiedostamista ja huomioon ottamisesta historian oppimisen yhteydessä. Historian lähteiden käyttämisen ajatusta on vaikea perustella, jos historian oppimisen perustelut kavennetaan taustatietojen antajan rooliin.

Vuoden 2004 perusopetuksen historian opetussuunnitelman tavoitteissa historian lähteillä on merkittävä rooli oppimisessa. Lähteiden tunnistaminen, päätelmien ja perusteltujen mielipiteiden tekeminen lähteistä eivät ole uusia asioita opetuksessa, mutta niihin liittyvien kirjaaminen arviointikriteereiksi oli uutta. Arviointikriteerien käyttämisen tueksi tarvitaan tutkimuksellista tietoa siitä, miten yläkoulukäiset oppilaat käyttävät historian taitoja lähteitä tutkiessaan. Toistaiseksi tutkimuksellista tietoa aiheesta on niukasti, vielä vähemmän tiedämme monikulttuuristen oppilaiden historian taidoista. Tämän tutkimuksen lähde tehtävät, niiden arviointi ja tulkinta ovat vuoden 2004 yläkoulun historian opetussuunnitelman perusteisiin sopivia. Tutkimuksen havaintojen perusteella on mahdollista tehdä päätelmiä opetussuunnitelman tavoitteiden ja oppilaiden historian taitojen kohtaamisesta.

5.4 Koulujärjestelmien sovellutuksia lähteiden käyttämisestä

Peruskoulutason englanninkielisissä Middle Years Program -opetuksessa historian arviointikriteerit ovat historian tiedon hallinta, historian ymmärtäminen, historian käsitteiden käyttö, historian taidot sekä historian tietojen esittämisen ja organisoimisen taidot. Kriteerejä voidaan käyttää historian yksittäisen lähde tehtävän arviointiin tai minkä tahansa muun historian tehtävän arviointiin. Arvioinnissa kriteerejä voidaan käyttää sellaisina kuin ne on annettu tai soveltaen, mutta alkuperäistä pedagogista ideaa rikkomatta. Lähde tehtävien osalta oppimistapahtumaa ohjaavan opettajan on tehtävää arvioidessaan konkreettisesti arvioitava oppilaan lähde tehtävässä osoittaman päättelyn laatua ja syvyyttä 9 portaisella asteikolla. Oppimistilanteen järjestämisen vapaus on maksimaalinen, mutta arviointi on aina kaavamaisen samankaltainen. Historiataitojen (*application of skills*) kriteerin pohjalta yksittäisen oppilaan tuotos on erinomainen, jos oppilas pystyy keräämään ja järjestämään aiheen tietoja taroituksenmukaisesti, yksityiskohtaisesti ja perustellusti. Lisäksi hyvin tehtävässä menestyvän oppilaan oletetaan osoittavan kriittisen ajattelun taitoja. (MYP Humanities 2005, 25–29.)

Suomessa peruskoulun oppilaille asetetut tavoitteet lähteiden käytöstä kumuloituvat asteittain ala-

koulusta yläkoulun luokille tultaessa. Lähteiden arviointiin liittyvät historian taidot ovat yksi oppilasarvioinnin kriteeri alakoulussa ja yläkoulussa. Lähteiden kohdalla alemmilla vuosiluokilla oppilaiden odotetaan tuottavan kuvailevaa selitystä lähteitä tutkiessaan. Yläkoulussa menestyksenkäs lähteiden tulkinta edellyttää lähteiden vertailevaa selittämistä ja perustellun mielipiteen tuottamista. (POPS 2004, 146–148.) Yläkoulun osalle asetettu tavoite perustellun mielipiteen esittämisestä voidaan tulkita niin, että painotus on lähteiden sisältöanalyysissä ja sen perusteella esitettävästä mielipiteestä. Lähteen ulkoisen- ja sisäisen lähdekriittisen analyysin eri vaiheeseen edetään vasta lukiotasolla.

Lukiotasoisessa koulutuksessa lähteiden käyttöön kohdistuvat odotukset ovat laajemmat kaikkialla. Suomalaisessa lukiossa oppilailta odotetaan taitoa hankkia menneisyyttä koskevaa tietoa, sen kriittistä arviointia, historiatiedon monitulkintaisuuden ymmärtämistä sekä suhteellisuuden ja syy-yhteyksien moninaisuuden tiedostamista. Ylioppilaskirjoituksissa on mukana lähde tehtäviä, joihin vastaamista harjoitellaan lähteiden avulla luokahuoneissa kaikkien lukiokurssien aikana. (LOPS 2003, 176.) Kansainvälisessä International Baccalaureate History Diploma Programme-opetuksessa historian taitojen osoittamista koskevat vaatimukset ovat kenties lukiotason koulutuksessa kaikkein vaativimmat. Lähteiden käyttö opetuksessa on systemaattista ja kaikkiin opiskeltaviin aiheisiin liitettyä. Lähteiden valinnalle tai niiden käyttämiselle ei aseteta mitään rajoituksia, mutta loppukokeen kysymyksenasettelu on toistuvasti sama ja osoittaa, mistä oppilaan halutaan suoriutuvan lähteiden kanssa. Loppukokeen ensimmäinen osa (Paper 1) on yksinomaan historian taitoja testaava. Kokeeseen on osoitettava taitoja lähteiden ymmärtämisessä, niiden tietojen vertaamisessa ja luotettavuuden arvioinnissa. Koe sisältää kolme sivua lähdemateriaalia, joka koostuu aikalaislähteistä, historiantutkijoiden tulkinnoista, historian kuvallisista lähteistä ja taulukoista. Kokeen tavoitteena on asettaa vastaaja historiantutkijan asemaan eri tilanteissa (IBO 2003, 39). Koetilanne on massiivinen verrattaessa esimerkiksi suomalaisen ylioppilaskokeeseen. Vertaaminen ei kuitenkaan ole mielekäästä, sillä IB-kokeeseen valmistautuvat oppilaat tietävät kaksi vuotta etukäteen aiheen, jota lähteet koskevat. Suomalaisessa ylioppilaskokeessa lähde tehtävä voi kohdistua mihin tahansa historian kurssiin.

Miten paljon lähteitä käytetään, käytetäänkö lainkaan ja millaisin tavoittein ovat kysymyksiä, joihin erilaiset koulujärjestelmät vastaavat eri tavoin. Perusopetuksessa metodin muokkaaminen vain tietynlaiseksi, jonkin valmiin mallin omaksuminen, ei kenties ole välttämätöntä. Miten lähteitä pitäisi käyttää -kysymykseen, ei välttämättä ole yhtä selvää vastausta, eikä ole myöskään näyttöä siitä, että historian opiskelu systemaattisesti ja ainoana metodina perustuisi laajamittaisesti historian lähteiden käyttämiseen millään kouluasteella. (ks. Timmins, Vernon & Kinealy 2005, 111.) Tämän tutkimuk-

sen lähdetehtävien kohdalla yläkoulun vuoden 2004 historian opetussuunnitelman tavoiteasettelu toimii viitekehyksenä kysymyksenasettelulle yksittäisten lähdetehtävien kohdalla. Lähdetehtävien rakenne viittaa paikoin IB-lukion Paper 1 kokeeseen, mutta tutkimuksessa käytetyt tehtävät ovat usein myös melko samankaltaisia erilaisissa yläkouluikäisille tarkoitetuissa historian oppi- ja harjoituskirjoissa esiintyvien tehtävien kanssa.

Historian opettamisessa suuntaus kohti ”uuden historian” koulukunnan mallia yläkoulussa on ilmeinen vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelmaudistuksen myötä. Lähteiden käyttämisestä tai niihin liittyvästä metodologiasta ei juuri ole kotimaista tutkimuksellista tietoa. Koko aihe on suomalaisessa historian oppimista koskevassa kirjallisuudessa suhteellisen uusi. Tästä syystä myös lähteiden käyttämistä koskeva tieteellinen keskustelu viittaa toistuvasti aiempaan englanninkieliseen tutkimuskirjallisuuteen. Suomalaisessa historian oppimisen tutkimuksessa ja ammatillisessa keskustelussa aihe on herättänyt toistaiseksi vain vähän kiinnostusta. Kyseessä on kuitenkin koko suomalaista historian opetuksen traditiota koskeva kysymys, jonka tarkoituksenmukaisuudesta, tarpeellisuudesta tai metodisesta toteuttamisesta tuskin on olemassa yksimielisyyttä.

6 HISTORIAN LÄHTEET JA MONIPERSPEKTIIVINEN HISTORIAN OPETUS

6.1 Monikulttuurisuus ja tutkimuksen interkulttuuri lähestymistapa oppimiseen

Tutkimuskirjallisuudessa monikulttuurisuus on käsite, jota lähestytään useasta eri näkökulmasta. Monikulttuurisuutta voidaan lähestyä esimerkiksi yhteiskunnallisena käsitteenä, koulutuksellisenä käsitteenä, lisäksi se voidaan tarkentaa kohdistumaan oppimistapahtumaan, tietoon, oppilaaseen tai opettajaan. Kasvatuksen ja oppimisen teorian kohdalla monikulttuurisuuden käsitteen rinnalla voidaan käyttää myös käsitettä interkulttuurinen, jonka kohdalla oppimiseen liitetyt tavoitteet ja periaatteet vaikuttavat yhdenmukaisilta monikulttuurisuuskäsitteen kanssa (ks. Lahdenperä 1997, 14). Laaja kasvatukseen liittyvä tavoite on maailmankansalaisuuteen kasvamisen tukeminen, jolloin tieto on avain ymmärtää erilaisten maailmaa koskevien selitysten relativistisuutta ja monimuotoisuutta. (Räsänen 2004, 21–30.) Monikulttuurisuus merkitsee myös kielen, kulttuurin ja sosiaalisen käyttäytymisen monimuotoisuuden hyväksymistä ja sitä, että kaikilla ryhmillä on tasa-arvoiset oikeudet yhteiskunnassa, koulutus mukaan lukien. Oppimisen näkökulmasta monikulttuurisuus edellyttää uusien perspektiivien, asenteiden ja paradigmojen kehittämistä koulutuksen tueksi, koska kulttuurinen identiteetti on jatkuvasti muuttuva ja uudistuva. (Banks 2001, 18–31; Räsänen 2000, 117; Sipilä 2000, 65; Bedford 2000, 83.)

Banks (1993) katsoo monikulttuurisuuden käsitteen sisältävän usein yksinkertaistuksia ja väärinymmärryksiä, joista eräs on ajatus siitä, että monikulttuurisuus on opetussuunnitelmallinen liike kaikkien sellaisten ryhmien puolesta, joita ei opetuksessa huomioida riittävästi. Monikulttuurisuus on kuitenkin laajempi käsitteellinen kokonaisuus. Banksin tulkinnassa se on sellaisen oppimisen tukemista, jonka tavoitteena on valtuuttaa oppilaat tiedostamaan, välittämään ja olemaan aktiivisia kansalaisia etnisesti monimuotoistuvassa maailmassa. Liikkeen juuret ovat Banksin tulkinnan mukaan läntisten demokratioiden oikeudenmukaisuuden, vapauden ja tasa-arvon periaatteissa. Toinen monikulttuurisuuden väärinkäsittämisen alue on ollut tiedollinen. Positivistit katsovat, että objektiivinen tieto on mahdollista saavuttaa ilman, että ihmiset arvot ja intressit vaikuttavat tiedon tuottamiseen tai omaksumiseen oppimisessa. Monikulttuurinen tieto on kuitenkin positionaalista ja siihen vaikuttavat oppijan arvomaailma ja kulttuuriset kokemukset. (Banks 1993; myös Mushi 2004, 184; Ghost 2004, 551–552.)

Monikulttuurisen lähtökohdan omaksuminen oppimiseen näkyy mahdollisesti tulevaisuudessa ainakin kolmessa konkreettисessa asiassa: (1) oppilaat voivat tulevaisuudessa toimia yhteiskunnassa tasa-arvoisesti, (2) oppiminen edesauttaa kulttuuristen raja-aitojen ylittämistä ja tekee yhteiskunnasta suvaitsevamman, (3) etnisyyteen liittyvät jännitteet vähenevät (Ghost 2004, 50, 551–552). Moni-

kulttuurisuuden ja tehokkaan oppimisen suhdetta arvioidessaan Mushi (2004) näkee merkittäväksi huomata eron koulun mikrokulttuurin ja koulun ulkopuolisen makrokulttuurin välisen eron. Oppilaat jättävät koulun jossain vaiheessa ja voivat kokea eräänlaisen jälkishokin, jos koulun tarjoamat tiedot ja taidot eivät sovellu koulun ulkopuoliseen maailmaan (Mushi 2004, 180). Koulukäytänteiden pitäisi tämän näkökulman pohjalta luoda aitoa monikulttuurisuutta, jossa koulutuksen keinoin tuetaan yksilön valmiutta kohdata erilaisia kulttuureja omassa ympäristössään.

Bennettin (1998, 215–224) mukaan monikulttuurisessa yhteisössä yksilö käy kaikessa kulttuurisessa kohtaamisessa läpi kasvuprosessia, jossa oleellista on ymmärtää kulttuuriset erot ja hyväksyä ne. Tie interkulttuuriseen sensitiivisyyteen alkaa etnosentriseltä tasolta, jossa ympäröivään moninaisuuteen suhtaudutaan vielä torjuvasti. Monikulttuurisessa oppimisympäristössä kulttuurien kohtaamisen taito voi kehittyä integraatioasteelle, jolloin minkään kulttuurin arvot tai normit eivät kahlitse yksilöä, vaan hän kykenee toimimaan missä hyvänsä tilanteessa ja kaikenlaisten ihmisten kanssa. Kasvaminen interkulttuuriseen identiteettiin etenee Taylorin transformatiivisen oppimisen mallissa ihmisen kokemusten ja oppimisen kautta, jotka saavat hänet tutkimaan ja kyseenalaistamaan omia kulttuurisia näkemyksiä, asenteita, oletuksia ja käytöstä. Oppimisessa interkulttuurinen kompetenssiin liittyy kasvava tietoisuus kulttuurisesta tai etnisestä minuudesta. Interkulttuurisen kompetenssin kehittyminen oppimisen ja kokemusten kautta sisältää Taylorin teoriassa kolme erilaista vaihetta: tarkkailu merkitsee esimerkiksi lukemista ja kuuntelua, osallistuminen sosialisatiota ja ystävänä oleminen jaettua sitoutumista, sekä vastuunottoa oppimistilanteissa. Oppiminen, missä muodossa tahansa, kehittää yksilön interkulttuurista identiteettiä. Yhtenä keskeisenä tavoitteena voidaan pitää yksilön arvojen muutosta, itsetunnon kasvua ja erityisesti muutosta maailmankatsomuksessa; muiden näkökulmien hyväksymistä, kontekstuaalista relativismia ja ihmisyyden erilaisuuden hyväksymistä. (Taylor 1994, 162–168.) Toisen kielen ja kulttuurin kohtaamisessa usein vieraiden ja tutujen kokemusten kontrasti toimii kokemusta rajaavana ja selkeyttävänä. Kaksoiskokemus avaa mahdollisuuksia vertaamiseen ja erilaisuuden havaitsemiseen, hiljaisena tietona, mutta myös metakognitiiona. Turvallinen olo oppimistilanteissa auttaa oppijaa lisäämään deklaratiivista tietoa itsestään, jolloin oma identiteetti selkiytyy ja tulevaisuusaspekti tiedostuu. (Mikkola 2001, 116, 122.)

Sofistikoituneessa monikulttuurisessa kompetenssissa on kyse globaalin perspektiivin huomioimisesta oppimisessa ja opetuksessa (Mushi 2004, 191). Banks katsoo, että monikulttuurisen pedagogiikan periaatteet voidaan huomioida opettajien koulutuksessa, oppilaiden oppimisessa, monikulttuuristen sekaryhmien opetusryhmien rakenteessa, kouluorganisaatiossa ja arvioinnissa. Oppilaiden oppimisen kannalta keskeisiä ovat opetuksen laatu, turvallinen oppimisympäristö, joustavasti aikaa oppimiseen tarjoavat ratkaisut, pienet opiskeluryhmät ja ryhmäyttäminen, joka ei perustu piilotetul-

le tai avoimelle linjauttamiselle tai oppilaiden aikaisempien näyttöjen pohjalle. Ryhmärakenteiden kohdalla oppimisen edellytykset vahvistuvat, jos ryhmissä ei ole pysyviä yliedustettuja etnisiä ryhmiä, vaan oppimistilanteiden mukaan muuttuvia ryhmiä, joilla on pelkkä oppimiseen liittyvä tilanidentiteetti. Oppimisen arvioinnissa pitäisi lisäksi päästä irti summatiivisesta arvioinnista ja kehittää uusia kulttuurisesti sopivia arviointikäytänteitä. (Banks 2001; 2003, 18–31.)

”Colour Blind” -ajattelu lähtee siitä oletuksesta, että kaikki oppilaat ovat tasa-arvoisia ja maailman kokeminen yhteismitallista. Osa opettajista voi ajatella auttavansa oppilaita jättämällä etniset erot huomioimatta ja kohtelemalla lapsia ”just as kids”. Milnerin mielestä etninen alkuperä on kuitenkin syytä ottaa huomioon; opetuksessa on jatkuvasti reflektoitava omaa opetusfilosofiaa suhteessa oppilaiden etniseen taustaan. Etnisen taustan huomiotta jättäminen voi johtaa siihen, että opettaja lähestyy monikulttuurista oppijaryhmää eräänlaisen julkisuudesta sisäistettyjen stereotyyppien kautta eikä lainkaan ammattieettisesti työtään reflektoiden. Tämä puolestaan voi johtaa siihen, että opettaja saattaa ”vesittää” opetuksen tavoitteet ajattelemalla, että jotkut ryhmät tai oppilaat ovat kyvyttömiä saavuttamaan niitä. Opettaja ikään kuin keskittyy siihen, mitä oppilaat eivät tiedä sen sijaan, että lähestyisi oppilaiden oppimisen edellytyksiä positiivisesti. Milnerin mukaan ongelma on osittain seurausta siitä, että esimerkiksi opettajat eivät samalla tavalla kuin vaikkapa värilliset oppilaat tiedosta etnisen taustan merkitystä, koska eivät pysty jakamaan samaa kokemusta kuin oppilaat. (Milner 2003, 173–180; 2005, 767–786; ks. myös Talib 2005, 51; Lahdenperä 1997; Koskensalo, 2004.)

Monikulttuurisuuskeskustelussa koulutuksen tavoitteita lähestytään usein integraation näkökulmasta. Kriittisen pedagogiikan näkökulma on myös noussut esille; kriittinen pedagogiikka pyrkii vaikuttamaan siihen, että muutos oppimiseen ja opettamiseen liittyvässä ajattelussa tuottaisi lisääntyvää oikeudenmukaisuutta yhteiskuntaan. Merkittävää on valtarakenteiden kriittinen, jatkuva tarkastelu ja luopuminen länsimaisesta edistysuskosta. Ennakkoluulojen tiedostaminen, sekä oppilaiden että opettajien, mahdollistaa toiseuden kohtaamisen koulussa (Talib 1999, 109–110; Lahdenperä 1997, 70). Toisaalta esimerkiksi suomalaisen koulujärjestelmän katsotaan lähestyvän monikulttuurisuus-kysymystä universaalista perspektiivistä, jossa erilaiset oppijat kulttuuritaustasta riippumatta pyritään saattamaan yhtenäisopetuksen piiriin, minkä on ajateltu helpottavan integraatiota, mutta jossa voi pikemminkin olla kyse assimilaatiosta kuin todellisesta kulttuuristen erojen huomioimisesta opetuksessa. Kouluissa tasa-arvon toteutuminen on Mikkolan mukaan joskus yksinkertaistettu pelkästään saman kohtelun tarjoamiseksi sekä suomalaislapsille että maahanmuuttajille kaikessa koulunkäyntiin liittyvässä toiminnassa, mikä on johtanut oppilaiden eriarvoisuuteen tasa-arvon sijasta. Ulkopuolisuuden kokemus oppimistilanteissa aiheuttaa oppijalle pahimmillaan tuntemuksen omasta osaamattomuudesta, mikä puolestaan voi aiheuttaa itsetunnon laskua. (Mikkola 2001, 227;

Analytical Report on Education 2004, 28–29.)

Monikulttuurisuuteen kasvamista voidaan pitää myös yhtenä historian oppimisen tavoitteena. Yhteiskunnalliset instituutiot, kuten koulu muuttuvat monikulttuurisiksi. Erilaisia kulttuureja edustavat oppijat kohtaavat erilaisissa historian oppimistilanteissa, joissa oppilaiden interkulttuurisen kompetenssin kehittymistä voidaan tukea, mikäli oppiminen on mielekästä ja oppilaiden erilaiset kulttuuritaustat otetaan riittävästi oppimistilanteissa huomioon (Lahdenperä 1997, 69–70). Historian oppimistilanteissa opettajan monikulttuurinen kompetenssi merkitsee oppimistilanteiden interkulttuurisuuden ja historian ymmärtämisen kulttuurisidonnaisuuden tiedostamista, mikä voi auttaa havaitsemaan historian ymmärtämiseen vaikuttavia sosiokulttuurisia viittauksia. Tässä tutkimuksessa oppimistilanteiden tulkitaan olevan interkulttuurisia, oppilasryhmän ollessa monikulttuurinen (vrt. Lahdenperä 1997; Räsänen 2004; Nordgren 2006). Monikulttuurisen ryhmän historian lähteiden tutkimisen tuloksia arvioidaan oppilaiden kulttuurisidonnaisuus tiedostaen, mutta tutkimuksen fokus ei ole pelkästään kulttuurisesti valtaväestöstä eroavien oppilaiden tuotosten tarkastelussa, vaan kaikkien ryhmään kuuluvien oppilaiden historian tulkinnan tarkastelu historian taitojen osoittamisen näkökulmasta.

6.2 Historian kollektiivisen kertomuksen vaihtoehto

6.2.1 Yhden kertomuksen ongelma historian opetuksessa

Historian opetuksessa monikulttuurisuuden tiedostaminen liittyy käsitteeseen historian moniperspektiivisyys, jota voidaan kuvata monen näkökulman huomioon ottamiseksi historiaa opiskeltaessa. Historian opetuksen tavoitteena on monensuuntainen erilaisuuden hyväksyminen, eikä opiskeltavia aiheita voida asettaa mihinkään ehdottomaan tärkeysjärjestykseen. Moniperspektiivisyyden näkökulmasta esimerkiksi Euroopan ulkopuolisten kulttuurien, samoin Euroopassa asuvien siirtolaisten historiaa olisi otettava enemmän esille kouluopetuksessa. Von Borriesin mukaan koko Euroopan sisäinen integraatiokehitys onnistua vain, jos se ymmärretään avoimena prosessina, jossa monimuotoisuus on positiivinen voimavara historian opetuksessa (von Borries 1998b, 269–289, 203). Moniperspektiivisyys näyttäisi käsitteenä kyseenalaistavan yhden kollektiivisen kertomuksen idean historian opetuksessa. Lisäksi moniperspektiivisyyden pohdinta edellyttää historian oppimisen erilaisten metodien käyttökelpoisuuden kriittistä arviointia.

Toisen maailmansodan jälkeen historian opettaminen ajautui länsimaissa identiteettikriisiin. Kriisin juuret ovat tieteellisessä traditiossa, joka korosti absoluuttista ja objektiivista tietoa historiantutkimuksen tuotoksena. Tämän kriisin seurauksena oli historiandidaktinen konkurssi suuntaukselle, joka oli ankkuroitu nationalistis-patrioottiseen perinteeseen (Karlsson 1997, 21–22; Zander 1997,

83–98; Heater 2004 119, 126, 135, 164–165; patriotismi länsimaissa). Seixasin mielestä narratiivi, ylhäältä annettu suuri kertomuksellinen tulkinta, koki kriisin, sillä yhteistä tarinaa oli vaikea löytää. Samoin edistyksen idean ylläpitäminen kävi vaikeaksi. (Seixas 2000, 34–35.) Husbandsin (2003, 131; myös Väisänen 2005, 46) mukaan positivistinen traditio historiatieteessä ja samalla sen ohjausvaikutus historian opetukseen tuli lopullisesti tiensä päähän 1960-luvulla.

Historian opetuksessa pitkään vallinnutta traditiota voidaan kuvata ”parhaan tarinan kertomisena”. Tavoitteena oli vahvistaa kollektiivista muistia. Seixasin näkemyksen mukaan sellainen historian oppiminen, joka perustuu eksperrettien tekemisiin opetussuunnitelmiin ja asiantuntijoiden tekemisiin päätöksiin siitä, mikä on oikea menneisyyden tulkinta, olettaa oppijan tehtäväksi vain passiivisen vastaanottamisen. (Seixas 2000, 20–24.) Läntisissä demokratioissa nationalistisen tai ideologisen tulkinnan on osittain korvannut kulttuurin siirtotraditio, joka positiivisimmillaan voi Levstikin mielestä olla todellista ”etnorodullisten kategorisointien demystifointia” (Levstik 2000, 284). Kansallinen traditio voi kuitenkin kummuta myös käytänteistä, jotka korostavat kollektiivista me-identiteettiä painottamalla muihin verrattaessa ylivertaista vapausoikeuksien ekspansiota omassa maassa, jos koetaan arvojen toteutumisen olevan edellä muita maita. (Levstik 2000, 290–295.)

Historiassa kerronnallisuutta ja tarinaa on pidetty toisaalta yhtenä historianopetuksen vankimmista traditioista. Kennedy tulkitsee kertomuksen olevan universaali, antiikista periytyvä tapa säilyttää ja siirtää historiaa sukupolvelta toiselle. Kertomuksellisuuden rakenne on historian opettamiseen soveltuva, jos tarkastellaan kertomuksen yleistä ideaa, jossa keskeisessä roolissa on historian toimija – ihminen. Historian kertomuksessa henkilöiden toiminta liitetään yhteyksien avulla ympäröivään historialliseen tilanteeseen, historiallisessa tilanteessa ilmenevä konflikti johtaa muutokseen. Historian kertomuksella ei ole päätöstä, vaikka se Kennedyn mielestä muuten on hyvän novellin kaltainen, sen ydin on uusi historiallinen tilanne toimijoineen. Kirjoittajan mukaan nykyajassa on edelleen mahdollista löytää kaikille sopiva tarina. Esimerkiksi Yhdysvalloissa tarina, jossa yhdistyvät historiasta romantismi, kansakunnan haaveet, ja realismi – historia eräänlaisena toimintakertomuksena haaveiden realisoinnissa. Kaikille sopiva tarina on muokattavissa oleva siitä historiatiedosta, joka on olemassa ja jota problematisoidaan opettajan johdolla. (Kennedy 1998, 329–330.)

Nordgren (2006) tutki assyrialaista ja syyrialaista maahanmuuttajien historiatietoisuutta ja havaitsi sen aluksi painottaneen eristäytymistä valtaväestöstä, mutta muuttuneen vuoden 2001 World Trade Centerin-iskujen jälkeen. Kristittytaustaiset maahanmuuttajat kokivat koulussa Nordgrenin mukaan terroriteot iskuksi paitsi omaa historian tarinaansa kohtaan myös sitä yhteistä sitä arvopohjaa kohtaan, joka ruotsalaisella ja maahanmuuttajilla oli, mutta joiden välillä ei ollut aiemmin yhteyttä.

Yhteiseksi koetun kokemuksen myötä tuli mahdolliseksi yhdistää historian kertomus molemmille ryhmille sopivaksi. Ongelma kouluopetuksen kohdalla on se, ettei se historian kollektiiviseksi tarkoitettu kertomus oppikirjoihin perustuessaan selitä monikulttuurisen yhteiskunnan syntyä historiallisena ilmiönä juuri lainkaan. Eikä näin aina tarjoa mahdollisuutta yhteisen kertomuksen ja historia-tietoisuuden rakentamiseen sivuuttaessaan yhteisen kokemushistorian, josta ei käydä avointa keskustelua. (Nordgren 2006, 162.)

Koulukirjojen ja opetuksen ylläpitämien kollektiivisten tarinoiden ongelmana on usein niiden vahvistamien kertomusten yksipuolisuus. Bosnia-Hertsegovinan historian oppikirjoja tutkinut Torsti katsoo kaikkien alueen kansanryhmien historian oppikirjoissa viittaavan omiin historiallisiin oikeuksiinsa ja kuvaavan historian aiheuttamaa kärsimystä muiden tekojen tulokseksi. Historiakirjoissa ei käsitellä ristiriitaisia asioita ollenkaan, vaan parhaat osat tarinasta kerrotaan oman kansanryhmän kannalta sopivasta näkökulmasta. Nämä stereotyyppit palvelevat toisaalta oman kansallisen identiteetin rakentamista ja vahvistavat pahimmillaan vihamielistä asennetta muita kohtaan. (Torsti 2003, 204, 221, 253–255.) Tilanne on Torstin mukaan erilainen kuin Jugoslavian aikana, sillä nykyisin jokaisella alueen itsenäistyneellä kansalla on oma aukoton tarinansa. Ennen Jugoslavian hajoamista perheiden kertomukset saattoivat sotia virallisia historianselityksiä vastaan, mutta eivät enää nykyisin. Vastaava kansallisen historiakerromuksen kansanryhmien välinen jako on olemassa esimerkiksi Pohjois-Irlannista: mukaan kouluja pidetään konfliktin ylläpitämisessä keskeisessä roolissa, sillä historia ymmärretään eksistenssitarinaksi, jota tuetaan paneutumalla molempien puolten tärkeiden käännekohtien historiaan. (Torsti 2003, 256–257, 327, 328.)

Historian kollektiivisten tarinoiden pysyvyys ei Létourneau ja Moisanin mielestä selity yksinomaan oppikirjojen kapeasta, kansallisesta, historian tulkinnasta. Tutkittaessa quebeciläisten nuorten historiakuvaava havaittiin, että nuorten näkemys ranskankielisen Quebecin historiasta oli nostalginen, melankolinen ja korosti ranskankielisen alueen kärsijän roolia historiassa. Koulukirjat alueella eivät heijastaneet tällaista yhdenmukaista historiakuvaavaa, ja tutkijat päätyivät siihen, että kouluopetus historian tunneilla ja jatkuva saman tarinan opiskelu lapsuudesta yliopistotasolle johti voimakkaiden tarinamatriisien syntyyn. Ristiriitainen tieto ei muuttanut näkemyksiä, vaan se hylättiin, koska aiempi tarina oli vahvasti ankkuroitunut historian kuvaksi. (Létourneau & Moisan 2004, 110, 112, 118–122.)

Historiassa tarina voi siis olla pitkäikäinen, mutta voiko se olla lopullinen? Kollektiivisesti samanlainen historiallisen kertomuksellinen ymmärtäminen on Lorenzin mukaan paradoksaalinen ajatus, koska se historian kollektiivinen kertomus on usein ristiriitainen ajan mukanaan tuomien muutosten

ja uuden tiedon suhteen. (Lorenz 2004, 20–21, 32.) Wertsch (2004) katsoo historiatietoisuuden ilmenevän kollektiivisesti, instituutioiden vahvistamien ja vaatimien historian tulkintojen, kertomusten tai narratiivien muistamisena. Esimerkkinä vahvasti iskostetusta spesifistä (specific template) narratiivista Wertsch pitää keski-ikäisten Neuvostoliitossa koulunsa käyneiden tulkintaa toisesta maailmansodasta. Wertschin tulkinnan mukaan spesifi kansallinen kertomus on kestävämpänä kompositio, koska se on ajallisesti sidoksissa niihin sukupolviin, joille yhteinen kokemushistoria on jaettava. Spesifinen historiatietoisuus korvautuu sukupolven vaihtuessa uudella, temaattisella kertomuksella. Ero spesifiin narratiiviin on siinä, että semanttisessa narratiivista yksityinen korvautuu yleisellä ja konkreettinen abstraktilla. (Wertsch 2004, 53–54, 57; 2002, 149–155.) Spesifisen narratiivin muuttuminen semanttiseksi voidaan nähdä joko kertomuksen katkeamisena tai, kuten Wertsch, jatkuvuuden näkökulmasta. Kyseessä on sukupolvien muuttumisen aiheuttama tarinan siirtäminen eteenpäin, jolloin se muuttuu sisällöltään aikaan paremmin sopivaksi.

Wertschin tutkimuksen perusteella voisi tulkita historian suuren, pysyvän metakertomuksen siirtämisen sukupolvilta toisille olevan melko vaikea tehtävä, jos halutaan siirtää tarinaan sisältyvät tiedot ja arvot muuttumattomina, historian muuttuminen muuttaa tarinaa itsestään. Myös Torsti (2003) katsoo, että uusi sukupolvi tiedostaa itse olevansa edellisiä sukupolvia edullisemmassa asemassa historiasta oppimisessa, koska edellisten sukupolvien kokemuksiin on välimatkaa. Ahosen (1998) mukaan yhteisöt ovat usein käyttäneet kollektiivista identiteettiä vallantavoittelun välineenä, mutta toisaalta etnisten yhteisöjen merkitys on myös turvallisuudentunnetta lisäävä niiden kohdalla, jotka kokevat kuuluvansa yhteisöön. Kollektiivinen identiteetti ja etninen yhteisöjäsenyys tuottavat hyötyä jäsenilleen, mutta se unohdetaan, jos siitä ei ole hyötyä. Postmoderniin aikaan voi kuulua eräänlainen pluralistinen identiteetti. Ihmiset samaistuvat valikoiden erilaisiin viiteryhmiin, jotka ylittävät paikalliset rajat. Yhteinen tarina saattaa olla historiallisesti lyhyt, samoin siihen liittyvä tulevaisuuden odotusperspektiivi. (Ahonen 1998, 38.)

Kulttuurisidonnaisuus voi herättää samaistumista tai vastarintaa suhteessa kollektiiviseen historian tulkintaan. Epsteinin tutkimuksessa selvitettiin kulttuurisidonnaisuuden vaikutusta historian selittämiseen Yhdysvalloissa. Historian selittäminen jakautui traditionaalisesti Eurooppa-keskeisiin, revisionistisesti Eurooppa-keskeisiin, afrosentrisiin ja kahden tulkinnan vastauksiin. Eurosentrisissä näkemyksissä Yhdysvaltojen eurooppalaisperäinen väestö oli keskeinen historian toimija, joka muokkasi kansakunnan kehitystä. Afrosentrisissä tulkinnoissa afroamerikkalaisen väestönosan taistelu rodullisesta tasa-arvosta oli voimakkaasti esillä sekä historian että nykyhetken ymmärtämisessä. Afroamerikkalaisissa tulkinnoissa käsitetasolla rasismi ja valkoiset nähtiin afroamerikkalaisten kokeaman sorron konkreettisina syinä nykyhetkessä, eikä orjuutta tai rotuerottelua tulkittu historiaa selit-

tävinä käsitteinä, kuten traditionaalisissa Eurooppa-keskeisissä tulkinnoissa. Epstein toteaaakin historian opettajien joutuvan ristiriitaiseen rooliin, sillä etniseltä taustaltaan erilaiset oppijat kokevat helposti opettajan opettavan omaa historiaansa; hänen tutkimuksessaan muutamat oppilaat katsoivat opettajan opettavan ”valkoisten historiaa”. (Epstein 2000, 196–197, 203, 204.)

Marko van den Berg esittää tutkimuksessaan historian selitysmallien vaihtoehtoina suuren kertomuksen, moniperspektiivisen näkökulman ja postmodernin selitysmallin. Suuren kertomuksen yhdenmukaisuus korostaa länsimaista edistys- ja modernisaatiokertomusta. Moniperspektiivisyys lisää uusia näkökulmia historian selitykseen, ja suuri kertomus muuttuu moneksi kertomukseksi. Postmoderni historiaselitys hylkää suuren kertomuksen ja historian selitys mahdollistaa lukemattomia lähestymistapoja ja pieniä kertomuksia. (van den Berg 2007, 256; Lee 2004, 15–22.) Van den Bergin haastattelemat nuoret aikuiset suhtautuivat läntisen maailmankuvan universaalisuuteen usein kriittisesti, samoin tapaan tulkita historiaa korostetusti oman kulttuurin näkökulmasta. Nuorten historian ymmärtäminen oli van den Bergin tulkinnan mukaan etääntynyt kauas yhden historian näkökulmasta, mutta haastateltavien mukaan koulujen historianopetus korosti edelleen länsimaiden ja yleensäkin historian voittajien näkökulmaa. Tutkimuksessa havaittiin nuorten ajatusmaailman korostavan individualismia entisen kollektiivisen identiteetin sijaan, mutta individualismi aiheutti myös ahdistumista ja kaipuuta yhteisöllisyyteen. (van den Berg 2007, 260, 267, 282).

Koululainen tutustuu muihin kulttuureihin historiaa opiskellessaan yhteyksissä, joissa uusimman ajan historiassa on runsaasti viittauksia esimerkiksi imperialismiin tai poliittisissa konteksteissa, joissa usein esille nousevat sodat, katastrofit ja alikehittyneisyys. Kulttuuritaustaltaan esimerkiksi aasialaisten, arabioppilaiden ja afrikkalaisten oppilaiden oman historian opiskelu luokassa ei ole itsestään selvää, koska historian pohjavireenä on edelleen eurooppalainen näkökulma, mikä vaikeuttaa yhteisen historiatietoisuuden syntymistä. (Nordgren 2005, 165–223.) Eurooppa-keskeisyysskin voi olla vielä liian laaja näkökulma tarkasteltaessa historian oppimista koko Euroopan unionin alueella (Pingel 2000 49–50). Viimeisimmän selvityksen mukaan oppilaat ja opettajat pitivät yleensä oman maan historiaa tärkeimpänä opittavana asiana. Ainoastaan Etelä-Tirolissa, Ruotsissa ja Suomessa Euroopan historiaa pidettiin tärkeämpänä kuin oman maan historiaa. (von Borries 2001b, 180–181.) Yhden tarinan historian välittämisen traditio vaikuttaa edelleen vahvalta, mutta yhtä selvää on, ettei traditio aina kohtele monikulttuurisen koulun oppilaita tasa-arvoisesti.

6.2.2 Historian moniperspektiivisyys oppimisen tavoitteena

Historian opetussuunnitelmat ja koulukirjat ovat usein heijastaneet vallitsevaa yhdenmukaistettua käsitystä historiasta. Sellaisenaan niitä on voitu kärjistetysti pitää maailmaa ”valkoisen, keskiluok-

kaisen miehen näkökulmasta tulkitsevina” (Davies 2001, 148). Monikulttuurisen historianopetuksen haasteisiin on etsitty ratkaisua opetussuunnitelmien uudistamisesta, jolloin pääpaino on sellaisten aihekokonaisuuksien sisällyttäminen opetussuunnitelmiin, jotka antavat kaikille ryhmille mahdollisuuden opiskella omaa historiaa. Mellberg, joka tulkitessaan monikulttuurisuuden vaatimuksia maahanmuuttajaoppilaiden näkökulmasta, katsoo oman historian opiskelun täydentävän maahanmuuttajaoppilaiden identiteetin rakentumista, eikä heidän oman historian nationalististen tai myyttisten aineiden mukanaoloa pidä kyseenalaistaa koulun historianopetuksessa. Painotuksen historian oppimisessa pitäisi tämän näkemyksen mukaan olla lähihistoriassa ja niiden konfliktien taustahistorian ymmärtämisessä, jotka ovat maahanmuuttajataustaisille oppilaille henkilökohtaisesti tärkeitä. (Mellberg 2004, 333.)

Nordgren tulkitsee historian kouluopetusta koskevan monikulttuurisuuskeskustelun sisältävän paljon retoriikkaa, jossa toisaalla vaaditaan vähemmistöryhmien identiteetin kehittämisen nimissä opetussuunnitelmallisia sisältöuudistuksia ja toisaalla konservatiivisessa kritiikissä arvioidaan opetussuunnitelmien jo nyt olevan liian monikulttuurisia, mistä seuraa ”länsimaisten” arvojen ymmärtämisen katoaminen” (Nordgren 2005, 165–166, 223). Oppiaineen aiemmin kritiikkiä herättämättömät metodikysymykset, kuten lähteiden kriittinen tarkastelu, ovat herättäneet ankaraakin konservatiiviseksi luonnehdittavaa kritiikkiä esimerkiksi Iso-Britanniassa ja Yhdysvalloissa (2001, 108). Keskustelussa yksi aihe on ollut oppilaiden oikeus muuhun kuin perinteiseen ”historiaa faktoina” opetukseen. Vastakkain tässä keskustelussa olivat vanhoillisiksi katsottavat ryhmät, joille tärkeää oli historian opetuksen pitäminen sellaisena kuin se on aina ollut, millä voidaan viitata perinteiseen kansallista historiaa korostavaan opetukseen. Lopputulosta Nash pitää esimerkiksi Yhdysvalloissa tällä hetkellä kompromissina. (Nash 1997, 28, 277.)

Monikulttuurisuuteen liittyvien historian opetuksen pulmia voidaan ratkaista opetussuunnitelmilla, joissa etsitään tasapainoa kaiken historiatiedon välillä; esimerkiksi eri kulttuurien tai etnisten ryhmien historian kohdalla. Ratkaisuna moniperspektiivinen opetussuunnitelma ei itsestään luo tilannetta, jossa oppilaille luodaan optimaalinen tilanne oman kulttuurisidonnaisen historiatietoisuuden kehittämiseksi. Metodisesti se merkitsisi vain uusien kollektiivisten tarinoiden luomista, jotka heijastavat oletettua konsensusta tämän päivän tarpeista lähtien (Counsell 2001, 61). Konsensuksen syntyminen voi merkitä historian tarkastelua uusien ”värityneiden linssien” läpi. Torstin mukaan historian oppikirjojen kohdalla olisi kuitenkin teknisesti mahdollista toimia niin, että esimerkiksi rauhansopimusten kuvaamisen yhteyteen liitettäisiin kansainvälinen kontrolli oppikirjojen sisältöjen suhteen, jolloin kouluissa opiskeltava näkökulma olisi kansallista laajempi. (Torsti 2003, suggestion.)

Historian oppimisessa ohjaaminen itsenäiseen tulkintaan historian lähteistä voi olla yksi mahdollinen ratkaisu historian ymmärtämisen edistämiseksi. Historian opetus kehittää silloin myös oppilaan kriittisiä valmiuksia käsitellä opetuksen sisältämää tiedollista indoktrinaatiota. Keskeistä on oppia käsittelemään tietoja rationaalisesti, ilman ennakoasenteita. Davies pitää tärkeänä monikulttuuriin kansalaisuuteen kasvamisen edellytyksenä sitä, etteivät oppilaat hyväksy enää historiatietoa annettuna vaan kehittävät taitoja tulkita, analysoida ja arvioida tiedon luotettavuutta. Mikä tahansa opetuksessa esille nostettu kulttuuriin, uskontoon tai politiikkaan liittyvä asia pitäisi oppimisessa rutiniinomaisesti asettaa oppilaiden kriittisen tarkastelun alle. (Davies 2001, 105, 108.) Monikulttuurisessa historian opiskelussa oleellista on oppilaiden mahdollisuus kehittää avoimuuttaan ja oppia esittämään ja vaatimaan perusteluja väitteille. Historian taitojen kehittyessä ja oppilaiden harjoittaessa erilaisten näkökulmien tutkimista, he opiskelevat samalla myös ennakkoluulojen ylittämistä ja erilaisten kulttuurisidonnaisten historian tulkintojen ymmärtämistä. (Grosvenor 2000, 156.)

Artikkelissa “Multiperspectivity – Utopian Pretensions or Feasible Fundamental of historical Learning in Europe” von Borries arvioi, että multiperspektiivisyys tai pluralistinen perspektiivi oppimisessa voisi olla pikemminkin universaali periaate kuin erityinen metodi, jota käytetään silloin tällöin. Von Borries perustaa ajatuksensa multiperspektiivisestä historian oppimisesta Rūsenin ja Jeismannin historian oppimista koskevaan didaktiseen tulkintaan. Ideaalissa oppimistilanteessa historian ymmärtäminen kehittyy kolmen vaiheen kautta: faktojen erottamisen, faktoista päättelmissen ja niistä tapahtuvan arvopohjaisen tulkinnan (*judgement*) pohjalta. Lähdemateriaali ohjaa historian mielikuvittamiseen ja menneisyyden muistamiseen: näistä tuotetaan historiallinen selitys, joka ohjaa sekä historian että nykyisyyden ymmärtämiseen. Näiden didaktisten periaatteiden ylläpitäminen on von Borriesin mukaan mahdollista myös kouluopetuksessa, jossa historiaa opiskeltaessa oppija pitäisi asettaa vastakkain menneisyyden erilaisten tulkintojen kanssa. On mahdollista järjestää useita näkökulmia huomioiva oppimistilanne esimerkiksi antamalla oppijan arvioitavaksi eri kulttuurien tuottamia lähteitä saman teeman ympäriltä, jolloin oppilas asetetaan vastakkain erilaisten kulttuuristen tulkintojen kanssa. Tällä hetkellä opetuksessa von Borriesin mukaan usein tarjotaan tekstejä, jotka ovat jo ”pähkinän ratkaisseet, eikä tekstejä jotka on tarkoitettu pähkinöiksi”. Multiperspektiivisyys sellaisenaan näyttäytyy Borriesille ratkaisuna monikulttuurisuuskyseen. Ristiriitaisten historian lähteiden käyttöä hän pitää ylivertaisena ratkaisuna historian oppimiseen kouluissa, sillä se tukee oppijan omaa autonomiaa tiedon käsittelyssä. (von Borries 2001a, 269, 272–273, 277–278, 281; myös Stradling 2003, 9–12.)

Oppilaiden kulttuurisidonnaisuus voi olla historian ymmärtämisen kohdalla joskus olla niin vahva historian tulkinnan ohjaaja, ettei moniperspektiivisyys oppimistilanteessa johda historian uudenlai-

seen ymmärtämiseen. Tutkiessaan monikulttuurisen oppilasjoukon näkemyksiä siitä, mikä historiasa on tärkeää ja miten historialliseen tietoon tulisi suhtautua, Peter Seixas havaitsi perheen, populaarikulttuurin ja sekä television olevan useille oppilaille tärkeämpiä historiallisen tiedon lähteitä kuin koulun historianopetus. Seixasin arvion mukaan erityisesti perhe ja kulttuuritausta näyttäisi siirtolaistaustaisilla oppilailla ohjaavan historian tulkintaa, josta kouluopetus jää erilliseksi, eikä vaikuta siihen kaikkien kohdalla monipuolistavasti. (Seixas 1994, 321–323.) Poratin tutkimuksessa havainnointiin kahden erilaisen koulun oppilaita Jerusalemissa, joista molemmat olivat keskiluokan kouluja, mutta toisella oli vahva uskonnollinen pohjavire opetuksessa. Poratin tutkimuksen keskeinen tulos oli, että oppilaat eivät käyttäneet ristiriitaisia historiatietoja oman ajattelunsa kriittiseen kehittämiseen opiskellessaan Lähi-Idän poliittisen tilanteen taustahistoriaa. He lähestyivät tekstiä omista kulttuurisidonnaisuuksistaan käsin ja muuttivat selvityksensä sitä vastaaviksi. Oppilaat suodattivat tekstistä tietoa tukemaan omaa näkemystään. Toinen havainto tutkimuksessa oli se, että ristiriitaiset selitykset tekstin ja oppilaiden tulkinnan välillä eivät saaneet oppilaita harkitsemaan tai tuottamaan uutta välittävää näkemystä, vaan pikemminkin päinvastoin. Oppilaat ristiriitaisuuden kohdatessaan pikemminkin polarisoivat tulkintansa. (Porat 2004, 989–990.) Harinen (2000), Honkasalo (2001) ja Liusjärvi (2007) päätyivät toisaalta tutkielmissaan siihen, että Suomessa kaikki maahanmuuttajataustaiset nuoret eivät kokeneet olevansa kulttuurien tai identiteetin puristuksessa.

Historia koulussa voi jäädä ulkokohtaiseksi, eikä sitä koeta omaksi. Lisäksi omat historiatiedot voivat olla törmäyskurssilla koulussa opiskeltavan historian kanssa. Kiinnostumattomuus voi kummuta myös tuntemuksesta, ettei koulussa opittava historia käsittele oppilaiden omaa historiaa lainkaan tai sitä käsitellään liian vähän. Toisaalta ei Virran mukaan hänen haastattelemiensa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden vastausten pohjalta ollut aina itsestään selvää, että oppilas edes välttämättä haluaisi oppitunneilla käsiteltävän esimerkiksi oman maansa historiaa, vaikka kiinnostusta siihen olikin. Taustalla voi olla myös pelko muiden oppilaiden reaktioista tai oman kielitaidon riittämättömyydestä. (Virta 2008, 140–142; ks. myös Mellberg 2004, 317, 319–320.)

Mitä monikulttuurisen oppijaryhmän kohdalla olisi otettava huomioon historiaa opiskeltaessa? Nordgren toteaa tutkimuksessaan, että interkulttuuri oppiminen edellyttää oppijalta uteliaisuutta, asennetta ja valmiuksia, joita ovat esimerkiksi kyky verrata tapahtumia, ideoita ja dokumentteja. Yksi osa interkulttuurista oppimista on uuden tiedon tuottamisen taito, tiedonhakemisen taito sekä taito kommunikoida tiedolla toisista kulttuureista olevien kanssa, huolimatta uskontojen tai arvojen erilaisuudesta (Nordgren 2005, 165–166). Verrattaessa Nordgrenin ajatuksia interkulttuurisen oppimisen perusteista aiemmin historian oppimisesta, moniperspektiivisyydestä ja lähteiden käyttämisestä esitettyihin ajatuksiin, havaitaan yhdenmukaisuutta. Keskeistä on oppijan autonomian ja itse-

näisen ajattelun tukeminen. Tuloksia ei saavuteta oppimistilanteissa, joissa oppilaat kokevat esimerkiksi maahanmuuttajataustansa perusteella, ettei heidän historiansa tai heidän osallistumisensa ole tärkeää. Oppilaat ovat rationaalisesti ja tunteiden tasolla valmiimpia toimimaan oppimisympäristössä, joka on aidosti ystävällinen, itsenäistä ajattelua tukeva ja kannustava. (Grosvenor 2000, 156.)

Moniperspektiivisyys näyttäisi olevan metodinen lähestymistapa, jonka voi arvioida tasa-arvoistavan oppilaiden mahdollisuutta lähestyä historiatietoa niin, että mahdollisimman monen historia tulee huomioon otetuksi. Samanaikaisesti moniperspektiivisyys vaikuttaa ongelmalliselta kompositiolta, jos oppilaiden kulttuurisidonnaisuus on niin hallitseva tulkinnan suuntaaja kuin tutkimuksista voi päätellä. Erityisesti maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimisen esteeksi voi lisäksi nousta todellinen kielitaidon osaamisen ongelma ja sitä kautta historiallisen ajattelun ja historian taitojen osoittaminen. Moniperspektiivisyyden kohdalla joudutaan esittämään kysymys: millainen on oppimistilanne, jossa lähteet ovat keskiössä ja mahdollistavat oppilaiden samanarvoisen sitoutumisen tehtävään?

6.3 Monikulttuurinen historian oppiminen Suomessa

Virta (2008) tutki monikulttuurista historianopetusta Suomessa ja esittää yhtenä keskeisenä johtopäätöksenä, että suomalainen historian opetus on vielä melko yksiäänistä. Vain osa opettajista toteutti monikulttuurisissa luokissa moniperspektiivistä tarkastelutapaa esimerkiksi dokumenttiopetuksena yksittäisten teemojen käsittelyssä. Opetussuunnitelma rajoittaa jonkin verran opettajien mahdollisuuksia sisällyttää eri maanosien ja kulttuurien historiaa opetukseensa. Rakenteellisena tekijänä 8. vuosiluokan uudemman ajan historia sisältää paljon Suomen valtiollista historiaa, eräänlaisen ”pyhän” vaiheen, jolla on suuri merkitys valtaväestölle, mutta joka voi jäädä ulkokohtaiseksi maahanmuuttajataustaiselle oppijalle. Maahanmuuttajataustaisista oppilaista vain osa koki, että tunneilla oli käsitelty heidän sukunsa lähtömaan historiaa. (Virta 2008, 160–161, 154.)

Suomalaiset historian opettajat olivat tietoisia tasa-arvoisuuden ideaalista, pyrkivät kohtelemaan oppilaita samoista lähtökohdista. Opettajat näyttävät Virran mukaan omaksuneen suhteellisen myönteisen ja ongelmattoman suhtautumistavan maahanmuuttajaoppilaisiin. Keskeisiä pohdinnan aiheita olivat kieli ja siihen nivoutuvat ongelmat. Monikulttuurisia luokkia opetettiin joskus sisältöjä pelkistäen, mutta toisaalta haluttiin välttää liiallista yksinkertaistamista. Useimmat opettajat eivät kuitenkaan kyseenalaistaneet opetuksen sisältöjä, eivätkä pitäneet mitään historian aihetta vaikeana käsitellä monikulttuurisissa luokissa, keskeistä oli keskusteluilmapiiri. (Virta 2008, 104.) Kaiken kaikkiaan opettajat näyttivät toimivan opetusta toteuttaessaan kuin oppilaiden välillä ei olisi eroja tai että ne eivät saisi vaikuttaa, vaan niiden yli oli päästävä (Virta 2008, 83). Virran mielestä samankal-

taisuuden korostaminen tai siihen pyrkiminen oppimistilanteessa voi kuitenkin olla yksinkertaistavaa ja liittyä ilmiöön, josta tutkimuksissa on käytetty ilmaisua värisokeus (Milner 2005).

Helena Tiitinen tutki historianopettajien näkemyksiä maahanmuuttajaoppilaiden kohtaamisesta. Esille nousi selkokielisen oppimateriaalin puute ja yleisemmin oppilaiden puutteellinen kielitaito, joskus oppilaiden negatiiviset asenteet, mutta tavoitetasolla pidettiin historian ja yhteiskuntaopin suomalaisen yhteiskuntaan integroivaa vaikutusta tärkeänä. Suomen historiaa artikkelin mukaan jotkut opettajat pitivät toivoa antavana esimerkkinä esimerkiksi sisällissotien repimistä maista Suomeen tulleille oppilaille, menestystarina vuodesta 1918 huolimatta. Hieman skeptisesti kirjoittaja suhtautuu siihen, voiko koulun historian opetus luoda maahanmuuttajille eheää identiteettiä, jos ympäröivä maailma viestittää asiat toisin? Tiitinen epäilee, että maahanmuuttajan identiteetin määrittää sittenkin ihonväri muiden silmissä, vaikka oppilas olisi kuinka omaksunut suomalaisen identiteetin. (Tiitinen 2007, 8-9.) Kirjoittajan mukaan identiteetin rakentaminen tähtää suomalaisen identiteetin omaksumiseen, mutta mitä sillä ymmärretään?

Identiteetin rakennusaineiksista isovanhempien elämä on piirtynyt hyvin suomalaisnuorten tajuntaan, mutta omien vanhempien läpikäymä Kekkos-Suomi on usein enää pelkkä yleistys, joka toimii lähinnä vanhempien elämän kokoavana symbolina. Nuorten kollektiivien muisti painottaa ajallisesti isovanhempien aikaa ja poliittista historiaa. Kansakunta käsitteenä korostaa ja ankkuroituu vuosien 1939–1945 vaiheisiin. Hyvinvointivaltion rakentamisen aika on sen sijaan yleisesti hämärä kertomuksen osa. (Ahonen 1998, 72.) Suomalaisnuorten yhdenmukainen historiallinen identiteetti 1990-luvun lopulla viittasi myös suomalaisen oppilasaineuksen homogeeniseen rakenteeseen. Yhtenäisen historiallisen identiteetin mahdollisti yhtenäinen tarina, joka oli pääpiirteissään kaikkien hyväksyttävissä. Suomi säilyi pitkään alueena, jota muun Euroopan nopea muutos monikulttuuriseksi alueeksi ei koskettanut samalla tavoin, mikä näkyy erityisesti suomalaisten nuorten useita muita maita voimakkaampana sitoutumisena kansallisen historian luomaan sankarilliseen identiteettiin. (Ahonen 1998, 170–171; von Borries 2001b, 180–181.)

Suomalaista historianopetusta on aiemmin arvosteltu muun muassa siitä, että se ei huomioi identiteetikysymyksien osalta eurooppalaista ulottuvuutta (ks. Davies 2001, 121). Suomalaisessa historianopetuksessa käytettävä kirjamateriaali perusopetuksessa näyttäisi lisäksi vahvistavan ajatuksia valtion merkittävästä roolista korostaessaan uhkakuvia. Lisäksi perusopetuksen kirjat sisältävät vain harvoja huomioita etnisistä ja kielellisistä vähemmistöistä. Suomalaisen historian opetusmateriaalin katsotaan Suomen ihmisoikeusliiton raportin mukaan ohjaavan suomalaista nuorisoa homogeeniseen ja valtio-orientoituneeseen identiteetin omaksumiseen. (Analytical Report on Education 2004,

27; Suutarinen 2000, 114.) Moniperspektiivisyys tai monikulttuuriseen identiteettiin valmistaminen ei välttämättä ole vielä itsestäänselvyys historian oppimisessa. Suutarinen (2000, 69) arvioi, että tilaus uudentalaiselle identiteetille on kuitenkin olemassa vanhan kansallisen identiteetin idean kadottaessa yhteytensä ympäröivään todellisuuteen.

Suomalaisten koulujen monikulttuuristen ryhmien historian taidoista tiedetään toistaiseksi vain vähän. Kokemuksia summatessaan opettajaksi opiskelevat nostivat aluksi esille erityisesti kieliongelmat ja tarpeen välttää liian abstraktien käsitteiden käyttöä. Vastaukset kuitenkin jakaantuivat niin, että osa opiskelijoista ei myöhemmin huomannut kieliongelmia lainkaan. Ongelmaksi koettiin myös maahanmuuttajataustaisten oppilaiden heikko motivaatio, joka ei kuitenkaan ollut kaikissa opetettavissa luokissa ilmenevää. Opettajaksi opiskelevien näkemysten pohjalta oli ajateltavissa, ettei monikulttuurisuus luokassa muuta historian opetuksen perusteita. Monikulttuuriset luokat erosivat opiskelijoiden mielestä vain vähän tavallisista koululuokista. Opettajaksi opiskelevat eivät aina pitäneet oppilaiden taustaa kaikkein merkittävimpänä oppimiseen vaikuttavana asiana, koska kaikki oppilaat ovat aina yksilöitä ja erilaisia mahdollisesta erilaisesta etnisestä taustasta riippumatta. Monikulttuurisessa luokassa yleinen heterogeenisuus oli leimallista, ja opettajaksi opiskelevat kokivat vaikeaksi tehdä opettamisen suhteen mitään yleistyksiä. (Virta 2008, 105–132.) Yksittäisen oppijan taustan merkitys oppimiseen vaikuttavana seikkana voi jäädä huomaamatta tilanteessa, joka on kohtaamisena opettajaksi opiskelevalle uusi. Päätelmissä nousee toisaalta esille tärkeitä monikulttuurisen luokan kohtaamisen kysymyksiä: kielikysymys, motivaatio ja oppilaiden tasa-arvoisuus oppimistilanteessa.

Miten tämän tutkimuksen valitsema lähestymistapa, historian lähteiden itsenäinen tulkitseminen, sopii suomalaiseen monikulttuuriseen luokkaan? Tasa-arvoiseen oppimistilanteeseen voidaan parhaimmillaan päätyä, kun opettaja käyttää oppimista tukevia metodeja, jotka täsmäävät erilaisten kulttuurien, etnisten ryhmien sekä sosiaalisten luokkien tarpeiden kanssa. (Banks 1998, 75–80.) Eriarvoisuus voi joskus johtua todellisista oppimisvaikeuksista, esimerkiksi oppilaan vielä kehittymässä olevasta taidosta ilmaista itseään, mutta myös oppimista arvioivien opettajien omasta kulttuurisidonnaisuudesta. Lahdenperä havaitsi opettajien usein tulkitsevan oppilaan maahanmuuttajataustan jossain muodossa olevan yleinen selitys kaikkien oppimiseen liitettävien vaikeuksien takana (Lahdenperä 1997, 131–132). Tutkittaessa oppilaiden historian taitoja monikulttuurisessa ryhmässä ainoa luonteva lähtökohta materiaalin arvioinnille on avoimuus sekä aito pyrkimys ymmärtää oppilaiden erilaisia historiantulkintoja ilman ennako-odotuksia.

Suomen kielen riittäväksi arvioitu taito on valittu yhdeksi maahanmuuttajataustien oppilaiden osal-

listumisen edellytykseksi tähän tutkimukseen, vaikka kielen osaaminen ei itsessään ole vielä riittävä tasa-arvon takaaja historian oppimisessa (vrt. Virta 2008, 79). Tasa-arvoisuutta ryhmän kohdalla lisää hieman se, että kaikilla oppilaille on takanaan yhtä pitkä peruskouluhistoria, oppilaat ovat opiskelleet koko alakoulun suomalaisessa koulussa. Tutkimuksen tekijälle kirjalliset vastaukset antavat mahdollisuuden tehdä havaintoja lähteisiin perustuvasta oppimisesta, oppilaiden päättelystä ja kulttuurisidonnaisesta historian tulkitsemisesta suomalaisessa monikulttuurisessa kouluympäristössä. Näkökulma monikulttuurisuuteen on kuitenkin selkeästi ainespesifinen ja kapeaksi rajattu. Tutkimuksen näkökulmasta monikulttuurisuuden, kulttuurisidonnaisuuden ja interkulttuuriseen oppimiseen liittyvä tiedostaminen on tärkeää, mutta keskeisin päättelyn kohde on oppilaiden historian taitojen hallinta. Oppilaiden tuottama materiaali on yhtä arvokas tutkimuksellisen päättelyn kohde, riippumatta siitä, mitä kieltä vastaaja kotikielensä käyttää, mihin etniseen ryhmään kuuluu tai mitä kulttuuria edustaa.

7 TUTKIMUKSEN EMPIIRINEN OSA

7.1 Tutkimuksen tavoite

Tutkimuksessa tavoitteena on tuottaa uutta tietoa yläkouluikäisten oppilaiden taidosta tulkita ja tehdä päätelmiä historian lähteistä. Erityisesti aiheista, joissa heillä on mahdollisuus käyttää aiemmin historian lähteistä sekä muusta oppimateriaalista omaksumiaan ennakkotietoja päätelmiä tehdesään. Oppilaiden vastauksia lähetehtäviin voidaan pitää osoituksena historian taidoista ja myös historiallisen ajattelun ilmentyminä. Ainespesifisellä tasolla tutkimus lisää tietoa historian lähteistä pedagogisena ratkaisuna oppilaiden historian oppimisen tukemisessa. Tutkimus tuottaa uutta tietoa oppilaiden historian oppimisen taidoista monikulttuurisessa oppimisympäristössä. Monikulttuurisuus on uusi historian oppimiseen liittyvä asia, eikä toistaiseksi ole kovinkaan runsaasti tutkimuksellista tietoa siitä, miten monikulttuurisuus ja historian oppiminen kohtaavat koulussa.

Tutkimuksen rajoituksena voidaan pitää tutkimusmateriaalin pohjalta tehtävien päätelmien ajallisesti ja paikallisesti sidottua luonnetta. Tutkimuksen tulokset ovat joka tapauksessa ”*snaphots frozen in time*” -luonteisia ja tutkimusta voidaan kokonaisuutena luonnehtia tapaustutkimukseksi (Hammersley, Gomm & Woods 2000, 142; Metsämuuronen 2006, 212; Syrjälä, Ahonen, Saari & Syrjäläinen 1994, 11–13). Tutkimuksen tuottama historian lähteistä päättelyä koskeva tieto on kvalitatiivisesta tutkimusotteesta johtuen tutkittavaa ryhmää koskevaa, eikä sen perusteella voi tehdä laajempia yleistyksiä. Tutkimuksen metodina on pääosin oppilaiden tuottaman materiaalin laadullinen analyysi, jonka lähtökohta on aineiston monensuuntainen tarkastelu. Lähtökohtana ei ole yhtenäisen ennakkoteorian tai hypoteesin tarkastelu, eikä oppilaiden tuottamaa materiaalia arvioida prosessi-tuotos näkökulmasta (vrt. Pitkäniemi 2002, 79–83). Yläkoululaisten taito tehdä päätelmiä ja tulkita historian lähteitä ilmenee materiaalista esille nousevista seikoista, joita tutkija ei voi ennalta määrätä, havaita tai asettaa jonkinlaiseen laatu- ja paremmuusjärjestykseen. (Ks. Hirsjärvi, Remes & Sajaavaara 1997, 165.) Tutkimuksessa oletetaan aikaisemman tutkimustiedon perusteella, että oppilaiden taito tuottaa päätelmiä historian lähteistä kehittyy systemaattisen harjoittelun avulla. Historian taitojen harjoittelun avulla on mahdollista omaksua kriittinen historiatiedon tarkastelutapa.

Tutkimus on pitkittäistutkimus, jossa oppilaiden historian oppimista seurattiin kolmen lukuvuoden ajan, vuosina 2004–2007. Kaikki tutkimuksen testit ja niitä edeltäneet opiskeluvaiheet toteutettiin Turun normaalikoulussa historian oppitunneilla ja ne ovat vuoden 2004 opetussuunnitelman sisältöjen mukaisia. Metodina pitkittäistutkimus tarjoaa mahdollisuuden tutkia oppilaiden tapaa lähestyä historian lähetehtäviä eri tehtävätyyppien kohdalla, lisäksi on mahdollista tehdä oppilaiden historian taitojen kehittymistä koskevia päätelmiä sekä tutkimusryhmää koskevia kokonaispäätelmiä. Tu-

losten pohjalta on oikeutettua pohtia myös lähdeyöskentelyn sopivuutta historian oppimisen metodia yläkoulussa. Tutkimuksen toteuttaminen koulussa epäilemättä kaventaa tutkimuksen mahdollisuuksia ottaa kantaa kaikkiin lähdeyöskentelyn ulottuvuuksiin. Havainnot ovat toisaalta todennäköisemmin valideja reflektioita oppilaiden historian taidoista, koska ne perustuvat toimintaan arkipäivän ympäristössä (Hammersley, Gomm & Woods 2000, 145). Historian tuntia seuraa koulussa toisen oppiaineen tunti, ja oppilaille kaikki aineet ovat yhtä tärkeitä. Tutkimuksessa pyritäänkin tavoittamaan eräänlainen koulurealistinen taso, jossa historian oppiminen ja taitojen osoittaminen on osa koulun arkea kaiken muun oppimisen keskellä.

7.2 Tutkimuksen kysymyksenasettelu

Tutkimuksen empiirisessä osassa tutkitaan oppilaiden taitoa tehdä päätelmiä historian lähteistä, selittää lähteiden eroja sekä arvioida lähteiden historiatietojen luotettavuutta. Tutkittavilta kysytään lähteitä koskevia kysymyksiä, joiden rakenne muuttuu tehtävien myötä lähteisiin viittaavista sisältökysymyksistä monimuotoisemmiksi, jolloin vastaaminen edellyttää pelkän päättelytaidon lisäksi myös tietojen yhdistämisen ja kriittisen ajattelun taitojen osoittamista. Erilaisten lähde tehtävien yhteydessä vastaajat kohtaavat erilaisia historian ongelmakeskeisiä tehtäviä, joiden ratkaisemiseen he tarvitsevat historian taitoja. Oppilaiden vastaaminen, päätelmät ja historian tulkinta osoittaa, mitä he pitävät historiassa merkittävänä, miten tulkitsevat historian käsitteitä ja miten he suhtautuvat historiatietoon. Tutkittaessa historian taitoja tutkitaan oppilaiden ajatuksia historiasta eri yhteyksissä. Tutkimuksen empiirinen materiaali vastaa kaikkien lähde tehtävien kohdalla periaatteessa yhteen kysymykseen: miten yläkoulun oppilaat tulkitsevat historian lähteitä?

Historian lähde tehtävät liittyvät siirtolaisuushistoriaan, intiaanien historiaan ja kansallissosialistisen Saksan historiaan. Lähde tehtävät sisältävät eri aiheiden kohdalla joukon ohjaavia kysymyksiä, jotka eroavat edellisen osan kysymyksistä. Kysymykset esitellään jokaisen lähde tehtävän kohdalla erikseen. Historiatiedolle on ominaista, että usein erilaisille historian lähteille voidaan esittää samoja kysymyksiä. Näin esimerkiksi tämän tutkimuksen kaikki historian tiedonluonnetta tai lähteiden kriittistä arviointia koskevat kysymykset voisivat liittyä mihin tahansa tutkimuksen lähde tehtävään. Toisaalta lähteitä voidaan lähestyä myös niin, että oppilaiden historian taitoja tutkitaan eriytetysti, jolloin kysymykset ohjaavat erilaisten historian taitojen käyttämiseen eri lähde tehtävissä. Tässä tutkimuksessa on menetelty tämän ajatuksen mukaisesti. Jokainen tutkittava tehtävä ohjaa erilaiseen vastaamiseen, joiden perusteella haetaan vastauksia seuraaviin historian taitoja ja historian päättelytaitoja vaativiin tehtäviin. Taulukossa 10 on esitetty tutkimuksen kysymyksenasettelu kaikkien lähde tehtävien kohdalla.

Taulukko 10. Tutkimuksen kysymyksenasettelu

Historian aiheet	Tutkimuksen kohde
Kaikki lähdehtävät	Miten yläkoulun oppilaat tulkitsevat historian lähteitä?
Siirtolaisuuden historia	Taito havaita ja selittää henkilömotiiveja yhden lähteen ja omien tietojen avulla Muutoksen selittäminen historiallisena ilmiönä
Intiaanien historia	Taito tunnistaa lähteiden erilaiset tulkinnat ja sisäiset ristiriitaisuudet Syiden ja seurausten selittäminen lähteiden ja omien tietojen avulla
Saksan historia	Lähteiden erilaisten tulkintojen ymmärtäminen ja niiden erojen selittäminen Lähteiden luotettavuuden arviointi Lähteiden esittämän historiakuvan kriittinen arviointi
Kuvalliset lähteet	Kuvatulkinnan ulottuvuudet: sisällön kuvaaminen, muutoksen selittäminen, sanoman ja tarkoituksen selittäminen Kriittinen kuvanlukeminen
Kirjoitelmat	Miten lähteiden tutkiminen vaikuttaa oppilaiden historian ilmiön kokonaiskuvan ymmärtämiseen ja selittämiseen?

Tutkimuksen pääkysymystä täydentää kysymys historian ilmiöiden kokonaisvaltaisesta ymmärtämisestä. Miten lähteiden tutkiminen vaikuttaa oppilaiden historian ilmiön kokonaiskuvan ymmärtämiseen ja selittämiseen? Kokonaiskuvalla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa oppijan holistista ymmärrystä opiskellusta aiheesta. Metodiksi on valittu oppilaiden historian kirjoitelmien sisältöanalyysi. Aineenomaisten, historian ilmiön kokonaisymmärrystä hahmottavien, kirjoitelmien mukaan ottaminen tutkimukseen on perusteltavissa sillä, että niiden kautta voidaan arvioida myös sitä, miten lähteiden kautta oppiminen vaikuttaa konkreettisesti oppilaiden kirjoitelmiin. Vaihtoehtona kirjoittelulle olisi voinut olla haastattelu, mutta kirjoitelman etuna voidaan pitää oppilaan ratkaisovaltaa ja itsenäisyyttä sen esille nostamisessa, mitä historian tietoja oppilas pitää tärkeänä tuoda esille.

Tutkimuksen kysymyksenasetteluun vaikuttanut teoreettinen tieto perustuu historiallista ajattelua, historian oppimista sekä historian opettamisen didaktiikkaa koskevan tutkimuskirjallisuuteen, mutta tutkimustiedon pohjalta ei ole muodostettu sitovaa ennakkoteoriaa, jota vasten oppilaiden tuottamaa aineistoa tulkitaan (ks. Syrjälä et al. 1994, 123). Teoreettinen viitekehys, jonka pohjalle tutkimuksen kysymyksenasettelu ja aineiston tulkintakategoriat rakentuvat, on kehittynyt tutkimustiedon ja aineistosta nousevan tutkimuksellisen tiedon yhteisvaikutuksesta. Historiallista ajattelua, historian oppimista, opettamista, oppilaiden metakognitiivisia taitoja sekä monikulttuurisuutta koskeva tutki-

mustieto on tutkimuksen perusta. Historian oppimista lähteiden avulla ja historiallista ajattelua koskevasta tutkimuskirjallisuudesta erityisesti Leen (1978; 1987; 1994; 2001; 2005), Wineburgin (2001), Seixasin (1993; 1994; 1997; 2004), Stradlingin (2001; 2003) ja Ahosen (1990) sekä Bartolin ja Levstikin (2001; 2004) tutkimukset ovat vaikuttaneet niihin ratkaisuihin, jotka kysymyksenasettelussa ja aineiston tulkinnassa on tehty. Monikulttuurista historian oppimista, oppilaiden historian vastaamista ja historian didaktiikkaa koskevasta tutkimuskirjallisuudesta Arja Virran (Pilli 1988; Virta 1995; 2002; 2004; 2008) tutkimukset ovat keskeisesti vaikuttaneet tutkijan ajatuksiin kaikissa tämän tutkimuksen tekemiseen valituissa ratkaisuissa. Monikulttuurisen ryhmän oppilaiden kulttuurisidonnaisuutta, interkulttuurisia oppimistilanteita ja oppimiseen liittyviä tasa-arvokysymyksiä tutkimus lähestyy niihin havaintoihin tukeutuen, joita tutkimuskirjallisuudessa esimerkiksi Nordgren (2006), Banks (1993; 2004), Lahdenperä (1997), Mikkola (2001; 2008) Kaikkonen (2004) ja Laaksonen (2007) ovat aiheesta tehneet.

7.3 Empiirisen aineiston tulkinta ja tulkintojen luotettavuus

Uusi tutkimuksellinen tieto muodostuu tutkijan materiaalista tekemien tulkintojen kautta. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa laadullisen hyväksyttävyyden ongelma on joka tapauksessa aina olemassa. Opettaja oman työnsä tutkijana aiheuttaa tulkinnallisen jääviysongelman, joka tässä tutkimuksessa on ratkaistu osittain kollegiaalisen arviointimenetelmän avulla. Metodia on käytetty esimerkiksi Fosterin, Hogin ja Roschin (1999) tutkimuksessa, jossa arvioitiin monikulttuurisen ryhmän historiallisten valokuvien tulkintataittoa. Kollegiaalinen metodi merkitsi aineiston arviointia yhteisten kriteerien avulla ja tutkimustulos on synteesi kaikista arvioinneista. Tämän tutkimuksen empiirisen aineiston keruun jälkeen tiedot analysoitiin kollegiaalista metodia käyttäen. Jokaisen kirjallisen vastauksen arvioi tutkijan lisäksi 2–5 tarkastajaa, jotka olivat pääasiassa opettajaksi opiskelevia historian opiskelijoita. Oppilaiden vastauksia lähetehtävien kysymyksiin arvioitiin erikseen jokaiseen lähetehtävään ja kirjoitelmaan liittyvällä lomakkeella (Liitteet 1–8). Vastausten tarkastamisen jälkeen vastauksia koskevat arvioinnit koottiin yhteen tutkijan tekemää tulosten koontia ja tulkintaa varten. Taulukossa 11 on esitetty kollegiaalisen metodin käyttämisen periaatteet.

Taulukko 11. Tutkimusmateriaalin kollegiaalinen tarkastusmetodi

Arvioinnin kohde	Kollegiaalinen metodi käytössä	Tutkijan yhteenveto
Lähdetehtävät	Syy-seuraussuhteiden havaitseminen Tulkintojen erottaminen toisistaan Lähdekriittinen arvio luotettavuudesta Kuvatulkinnassa sanoman, muutoksen ja intentioiden havaitseminen	Vastausten luokittelu kategorioihin aihekokonaisuuksittain ja laadullinen tarkastelu
Kirjoitelmat	Lähteiden tietojen käyttäminen kirjoitelmissa Kokonaiskuvan hahmottamisen arviointi	Kokoava vastatusten luokittelu kategorioihin ja laadullinen tarkastelu

Kollegiaalisen metodin etu aineiston analyysin kohdalla on se, että useamman tarkastajan arviointi lisää kvalitatiivisen tutkimustiedon luotettavuutta. Metodi itsessään toimii itsekriittisenä linssinä arvioitaessa sitä, mihin materiaali oikeastaan vastaa. Jos yksi tarkastajista näkee yksittäisessä tuotoksessa historiallisen päättelyn viitteitä, mutta muut eivät, niin metodi itsessään ohjaa kriittisesti uudelleen arvioimaan aineiston. Tutkimuksessa oppilaiden vastausten sijoittaminen erilaisiin kategorioihin tehtiin tarkastajien arviointien jakauman perusteella. Jos yli puolet tarkastajista arvioi oppilaan vastauksen ilmentävän sisällön osalta tietoja yhdistelevää vastaamista, oppilaan vastaus luokiteltiin tähän ryhmään kuuluvaksi. Aineiston laadullinen sisältöanalyysi täydentää kollegiaalista arviointia. Sisältöanalyysi etsii vastauksia kysymykseen, miten oppilaiden tapa tehdä päätelmiä lähteistä ja käyttää historiatietoa kirjoitelmissa heijastaa heidän historiatiedon luonteen ymmärtämistään ja historiallista ajattelua. Oppilaiden vastausten laadullinen arviointi antaa mahdollisuuden havaita vastaajia yhdistäviä ja erottavia historiatiedon lähestymistapoja. Kokoavan arvioinnin periaatteet on esitetty taulukossa 12.

Taulukko 12. Kokoavan arvioinnin kuvaus

Arvioinnin kohde	Tutkijan päätelmät historian lähteiden tulkimisesta ja historiatiedon käyttämisestä	
Lähdetehtävät	Lähteiden tulkinnassa esille nousevat oppilaita yhdistävät ja erottavat historiatiedon lähestymistavat eri tehtävissä	Sisältöanalyysi
Kirjoitelmat	Kirjoitelmissa esille nousevat oppilaita yhdistävät ja erottavat historiatiedon käyttämisen mallit	Sisältöanalyysi
Kokonaisarviointi	Päätelmät lähteiden käyttämisestä ja oppilasprofiilien hahmottaminen	Holistinen arviointi

Tutkimuksessa arvioidaan oppilaiden historian taitojen osoittamista hermeneuttisesti; aineisto tulki-

taan ja selitetään merkityskategorioita käyttäen (ks. Ahonen 1994, 122–128). Empiirinen aineisto on tulkinnassa jaettu erilaisiin luokkiin aineistoa yhdistävien piirteiden perusteella. Tutkimus tulkitsee konstruktivistisen oppimiskäsityksen pohjalta oppilaiden tuotoksia eikä väitä, ettei joku toinen voisi luoda saman materiaalin pohjalta toista tapaa tulkita niitä (Metsämuuronen 2006). Luokittelemalla aineisto merkityskategorioihin kartoitetaan niitä eri tapoja, joilla yläkouluun oppilaat historian lähteitä tulkitsevat. Tehdyt kartoitukset opitun tulkintaa koskien ovat osoittaneet, että ihmisten tulkinnat lähes asiasta kuin asiasta vaihtelevat suuresti, mutta toisaalta tulkinnat voidaan useimmiten mielekkäästi ryhmittää varsin harvoihin, toisistaan poikkeaviin tulkinta- ja käsitysluokkiin (Rauste-v.Wright, v.Wright & Soini 2003, 168).

7.4 Tutkimuksellisen tiedon luokittelun periaatteet

Tutkiessaan eri-ikäisiä ja erilaista historian osaamisen tasoa edustavia koeryhmiä lähteiden ja historian tekstien tulkitsijoina Wiley, Kenneth ja Voss käyttivät kolmea kategoriaa vastaamista arvioidessaan. Historiaa koskevien päätelmien rakentaminen oli joko suoraan lähteistä lainattua (borrowed), omasanaiseksi muutettua (transformed) tai omaan historiatietoon lisättyä (added). Historiatietoa joustavasti aiemmin omaksuttuun tietoon lisäävät tulkinnat ilmensivät syvällisempää historian tietojen yhdistelytaitoa, jossa oma tieto ja lähteiden tieto oli historian aihekokonaisuuksiin järkevästi yhdistyvä (Wiley, Kenneth & Voss 1999, 304). Tässä tutkimuksessa käytetään soveltaen hieman samankaltaista vastausten jakoperiaatetta luokiteltaessa oppilaiden vastauksia eri tehtävien yhteydessä. Oppilaiden päätelmien ja historian tulkinnan syvyyttä kuvataan käsitteillä yhdistävä vastaaminen, selittävä vastaaminen ja toteava vastaaminen, joiden eroja kuvataan taulukossa 13.

Taulukko 13. Tutkimusmateriaalin luokittelun perusrakenne

Luokittelu	Kriteeri
Yhdistävä vastaaminen	Perustuu lähteistä tehtävään päättelyyn, jota oma kontekstisidonnainen historiatiedon käyttäminen täydentää. Yhdistävät vastaukset sisältävät usein lähteiden konkreettiseen sisältöön liittyviä selitettyjä viittauksia, jos siihen on mahdollisuus. Yhdistelevä vastaus ei kuitenkaan ole synonyymi pitkälle vastaukselle.
Selittävä vastaaminen	Selittävät vastaukset: riippumatta tehtävätyypistä vastaus on usein kysymyksensuuntaisesti rakennettu. Päätelyssä vastausta kaikkeen etsitään lähteestä itsestään, vaihtoehtoisesti oma tieto voi korvata lähteen tulkitsemisen. Vaihtoehtoisesti historian selittäminen on yleistävää.
Toteava vastaaminen	Perustuu pelkästään lähteiden tietoihin, eikä sitä tueta muulla tiedolla. On usein täsmälleen kysymykseen järkevästi vastaava, mutta niukka silloinkin, kun lähde antaa mahdollisuuden tehdä runsaasti päätelmiä.

Jaon tarkoitus on tehdä ymmärrettäväksi koko tutkimusryhmässä havaittavia historian lähteistä päättelämisen malleja sekä niiden ilmentämää suhtautumista historiatietoon. Jaon käyttäminen ei

merkitse yksiulotteista hierarkiaa vastausten välillä, sillä tapa esittää päätelmiä ei aina kerro tavasta tehdä päätelmiä, eikä kirjallisesti niukka vastaus välttämättä ole tehtyjen päätelmien suhteen vaatimaton. Toteava vastaus voi sisältää samat päätelmät lähteistä, mutta tuotettujen päätelmien yhdistäminen muuhun historiatietoon jää tekemättä. Selittävä vastaaja ei välttämättä tunne tarvetta yhdistämiseen, sillä vastaus on usein esimerkiksi sanallisesti runsas ja kenties sellaisenaan vastaajaa tyydyttävä. Jaon perusteella voi kuitenkin tehdä päätelmiä siitä, miten oppilaat lähestyvät lähde tehtäviä ja millaisen vastaamisen strategian he ovat omaksuneet päätelmiä tehdessään.

Oppilaiden tuottama materiaali on monimuotoista, eikä mikään luokitteluperuste kata kaikkia materiaalin piirteitä, tästä syystä peruskategorioista on paikoitellen luotu sovellutuksia. Silloin halutaan osoittaa, mitä vastaajat pitävät lähteiden sisällöstä tärkeänä tai miten vastaus ilmentää heidän historian lähteiden tulkitsemisen taitojaan. Kaikkiin arvioituihin testiosioihin on liitetty oppilaiden vastauksia. Vastaukset on valittu niin, että ne esimerkinomaisesti viittaavat johonkin käytetyistä kategorioista. Tämän lisäksi mukaan on otettu vastauksia, jotka ovat odottamattomia tai epätyypillisiä. Koska kyseessä on oppilaiden ajattelun tuotosten tutkimus pitkällä aikavälillä pienestä oppilasjoukosta, ei tuloksista voi tehdä yleistyksiä tai verrata automaattisesti tutkittua oppilasryhmää ja jotain toista, mutta vastaukset voivat kertoa jotain yläkouluikäisten vastaamisen tavanomaisista piirteistä.

Tutkimuksen lähteiden käyttämistä selvittävän osan jatkona on oppilaiden aineenomaisten kirjoitelmien analyysi. Vastaajat kirjoittivat tutkimuksen jokaisesta aiheesta vapaamuotoisen kirjoitelman, joiden perusteella pyritään vastaamaan siihen, syntyikö tutkittavan ryhmän oppilaille kokonaiskuvaa historian ilmiöstä? Oppilaiden historiallisen ajattelun hahmottamisen kannalta on relevanttia tämän tutkimuksen kysymyksenasettelun pohjalta tutkia, miten oppilaat yhdistävät lähteistä havaitsemiaan historiatietoja kirjoitelmissaan? Lisäksi kirjoitelmien kohdalla kulttuurisidonnaisuuden vaikutuksen ilmenemiseen ja arviointiin oli mahdollisuuksia enemmän kuin lyhyiden lähde tehtävien kohdalla. Kulttuurisidonnaisuuden vaikutuksen arvioiminen tutkimuksen näkökulmasta tulee myös näkyvämmäksi kirjoitelmia arvioitaessa kuin yksittäisten lähde tehtävien kohdalla.

7.4.1 Erilaisten oppijoiden huomiointi aineiston tulkitsemisessä

Oppilaat on tutkimuksessa jaettu S1- ja S2-vastaajiin, millä viitataan oppilaan kotikieleen: S1-vastaajien kotikieli on suomi, S2-vastaajille suomi on toinen kieli. Oppilaiden jakamista näihin kahteen ryhmään voidaan perustella interkulttuurisen oppimisen tavoitteilla. Monikulttuurisen oppijaryhmän tutkiminen ja opettaminen voi olla erolähtöistä, jolloin erot oppilaiden tuotoksissa, oppimisen tavoissa ja muussa oppimiseen liittyvässä toiminnassa havaitaan, mutta erot eivät johda syjintään tai oppilaiden asettamiseen paremmuusjärjestykseen. Tavoitteena on yksilön oppimisen edellytysten

kartoitus ja mahdollisuuksien tasa-arvoistaminen (Mikkola 2008). Kielellisen osaamisen kriteerinä tutkimuksessa on pidetty käsitettä ”luettavissa oleva”. Tutkittavan materiaalin perusteella on selvää, että kielellisiä puutteita osaamisessa on molemmissa ryhmissä. Oppilaiden tuottaman aineiston tarkastelu kielellisen osaamisen näkökulmasta vaatisi tutkijalta toisenlaista osaamista. Historian oppimista heijastavan sisältörakenteen ja lähteistä päättämisen tutkimisen on kuitenkin mahdollista.

Tutkimuskirjallisuudessa tulkitaan historian lähteiden olevan tekstityyppinä vaikeammin ymmärrettävissä kuin tavallinen teksti (Wineburg 1994b, 88; Rouet et al. 1998, 96–97; saavutetuista hyödyistä erityisryhmissä ks. Ferretti, MacArthur & Okolo 2001, 59–71). Lähteistä oppimista ei tutkittaisi, jos niiden käyttäminen olisi yksinkertaista ja itsestään selvää. Tutkittaessa yläkouluikäisten oppilaiden taitoa käyttää lähteitä voidaan hahmottaa myös historian oppimiseen liittyviä ongelmia valitun metodin kohdalla. Niiden ymmärtäminen lisää valmiuksia tukea historian oppimista monikulttuurisessa oppimisympäristössä. Tutkimuksen lähde tehtävien analyysin yksi tavoite on oppimisen mahdollisuuksien kartoittaminen, ei historian taitojen erojen mittaaminen. Oppilaita oppimiseen kannustavaa ja arvioinnin erottelevuutta tasoittava arviointi on aina luonteeltaan oppimista tukevaa, formatiivista arviointia. (Weeden, Winter & Broadfoot 2002, 12, 24, 53, 54.) Formatiivisen arvioinnin on havaittu motivoivan esimerkiksi alisuorittajia ja oppilaita, joilla on oppimishäiriöitä tai muita oppimisen esteitä. Opiskeltavat asiat on perusteltava oppimisen tarkoituksenmukaisuuden kautta, arviointia varten tapahtuva oppiminen ei ole tarkoituksenmukaista. (Black & William 1998, 139.)

Monikulttuurisen oppilasryhmän tuotoksia arvioitaessa voidaan käyttää erilaisia vaihtoehtoisia arviointitasoja, joissa otetaan huomioon oppilaan tuotoksen syvyys ajatuksellisena tuotoksena (level of response criteria). Tällainen käytäntö eroaa kokonaan klassisesta point-credit -pisteytyksestä ja tuottaa oppilaalle etua erityisesti palautevaiheessa. (Weeden et al. 2001, 106–108.) Virta (1999, 49) katsoo tällaisen arvioinnin tarkoituksen olevan auttaa opettajaa määrittämään yksittäisten oppilaiden suoritusten tasoa ja myös oppilasta parantamaan suoritustaan, sillä arviointiasteikkojen tulee selkeästi osoittaa oppilaalle, mitä arvioidaan. Tutkimuksessa käytetyt luokitteluperiaatteet oppilaiden historian taitojen arvioinnissa kuvaavat oppilaiden historian ymmärtämisen eri osa-alueita, mutta niiden taustalla on ajatus formaalisen arvioinnin periaatteesta. Oppilaiden vastauksia tarkastellaan historian ymmärtämisen osoituksena, joiden syvyys voi vaihdella. Oppilaiden näkökulmasta asiaa tarkasteltaessa oletettiin, että kannustavuus on keskeinen elementti, mutta samalla esimerkiksi oppilaille heidän osallistumisestaan annettavan palautteen on oltava realistista ja oppimista ohjaavaa. Yksinkertaisesti haluttiin oppilaiden ensimmäisten lähteistä oppimisen kokemuksien olevan vakaavasti otettavia, mutta samalla sellaisia, etteivät ne hävitä oppilaiden innostusta. Oppilaita lähestytään itsenäisinä ajattelijoina, mutta olisi kyseenalaista arvioida heidän kirjallisia tuotoksiaan yhden-

mukaisista odotuksista lähtien. Vaikka oppilaille on takanaan yhtä pitkä kouluhistoria, ei se merkitse sitä, että suomea kotikielenään käyttävien ja kotikielenään muuta kuin suomea käyttävien oppilaiden välillä ei olisi lainkaan yksilötasolla eroja esimerkiksi kirjoittamisessa tai luetun ymmärtämisessä.

7.5 Tutkimuksen etiikka

Tutkimus toteutettiin Turun normaalikoulussa, joka yliopiston alaisena kasvatustieteellistä tutkimusta tukevana valtion laitoksena tarjosi luontevan ympäristön historian oppimisen tutkimiselle. Tutkimuksen tekemiselle ei koulun johdon mukaan ollut estettä, sillä oppilaiden tuottama materiaali oli luokiteltavissa tavanomaisessa koulutyössä tuotetuksi aineistoksi. Tutkimukseen ei myöskään sisällytetty oppilaiden henkilökohtaisia haastatteluja tai muuta erityisen luottamukselliseksi tai luvanvaraiseksi katsottavaa osuutta. (Ks. Laki viranomaisen toiminnan julkisuudesta 21.5.1999; 24 § Salassa pidettävät asiakirjat, 28 § Viranomaisen lupa asiakirjan saamiseen.)

Tutkimusmateriaalin arviointia kollegiaalisesti auttoi se, että normaalikoulussa opiskelee historian opettajaopiskelijoita, joiden kiinnostus monikulttuurisia oppimiskysymyksiä kohtaan sai monet heistä kiinnostumaan mahdollisuudesta osallistua tutkimusmateriaalin arviointiin, oppimistilanteiden laadintaan ja toteutukseen. Opettajaksi opiskelevien osallistuminen lisää tutkimuksellisen tiedon luotettavuutta, sillä yksittäisen opettajan mahdollisuudet tutkia omaa työtään täysin yksin ovat tutkimuksen edellyttämän luotettavuuden näkökulmasta usein rajalliset. Vaikka opettajaopiskelijoiden näkökulma oppimiseen on vielä opintojen aikana kehittymässä, voidaan heidän panostaan arvioida tutkimuksen näkökulmasta erittäin merkittäväksi. Riippuu yksittäisen tutkijan oppineisuudesta, kuinka paljon hän voi löytää ja huomata uusia näkökulmia aineistoon. Lisäksi yhden opettajan didaktinen ajattelu on yleensä erilaista kuin jonkun toisen (Hirsijärvi et al. 1997, 181). Opettajaksi opiskelevien näkemysten voi arvioida vaikuttaneen tutkijan ajatuksiin uusia näkökulmia aineistoon avaten. Kriittinen reflektio lähde tehtävien tulkinnessa, jolloin tutkimusryhmään otetaan etäisyyttä ja tulkintaprosessiin sitoutetaan ulkopuolisia henkilöitä, auttaa avaamaan uusia näkökulmia tutkimuksen analyysiin (ks. Syrjälä et al. 1994, 37–38).

Kasvatustieteellinen tutkimus on usein luonteeltaan sellaista, että siitä löytyy yhteys käytäntöön, eikä voi olla kasvatustieteellistä tutkimusta ilman, että opettajilla ei ole lainkaan roolia tutkittaessa monimuotoisia kasvatuksen ongelmia. Opettajien tekemiä tutkimuksia on joskus vähätelty, mutta niiden taustalla on usein metodologinen kehittymisen tarve, jolloin tutkimuksien ajatellaan mahdollisesti tuottavan hyötyä oppimisen edistämiseen esimerkiksi koulussa. (Verma 1998, 184, 190–193; Syrjälä et al. 1994, 35–36.) Tutkimuksilta odotetaan joskus myös välittömästi ratkaisuja käytännön

ongelmiin, mutta yleensä juuri kaukana käytännöstä olevat tutkimukset tuottavat ideoita ja päätelmiä, jotka ovat kestäviä vaikka esimerkiksi oppimiseen liittyvät käytänteet muuttuisivatkin (Paechter 2003, 120). Myös tämän tutkimuksen taustalla vaikuttaa tutkijan oma kiinnostus historian opettamisen metodologiaa kohtaan. Kiinnostus lähteiden käyttämiseen kohtaan historian oppimisessa ei kuitenkaan tarkoita, että tutkimuksen näkökulma olisi vain historian opettamisen metodologisen kiinnostuksen sanelemaa. Tutkimus etsii materiaalista vastauksia, joilla hahmotetaan lähteiden käyttämisen ja historian oppimisen yhteyttä, eikä tutkimus tydy pelkästään testaamaan metodia opetus-teknisenä ratkaisuna.

Oppilaille osallistuminen oli normaalia koulutyötä, jossa heidän näkökulmastaan opettaja ja opettajaopiskelijat tekivät päätelmiä heidän oppimisestaan, kuten kaikki opettajat missä tahansa oppiaineessa. Tutkimuksen testit olivat oppilaille koulunkäyntiin liittyviä koetilanteita, joihin tällä kertaa opiskeltiin vain yksi aihekokonaisuus kerrallaan. Aihekokonaisuuksiin liittyvät kokeet ovat melko tavanomaisia esimerkiksi MYP-koulussa, jossa ne tunnetaan nimellä unit exams. Tutkimuksen koetilanteet muodostivat vain yhden osan oppilaiden historian osaamisen arvioinnissa, muiden opiskelijan aiheiden osaamista arvioitiin lisäksi esimerkiksi hieman tavanomaisemmilla kokeilla, lisäksi oppilaiden kiinnostuneisuus ja aktiivisuus otettiin arvioinnissa huomioon. Oppilaat saivat tutkittujen aihekokonaisuuksien testien jälkeen kirjallista ja suullista palautetta, kuten muistakin koulusuorituksistaan. Oppilaille tuntui kuitenkin olevan huomattavasti tärkeämpää tietää, mitä heidän saavutuksensa olisi numerolla arvioiden kuin kuulla tai lukea arviointeja siitä, mitä he ovat lähteistä löytäneet.

Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden henkilöllisyyttä ei voi tutkimuksesta tunnistaa. Sen sijaan sukupuolen ja kotikielen voi, mutta kielen kohdalla viitataan vain siihen, onko kyseessä kotikielenään suomea vai muuta kieltä puhuva oppilas. Oppilaiden kohdalla käytetään lyhenteitä *s1p*, *s1t*, *s2p* tai *s2t* kuvaamaan kotikieltä ja sukupuolta. Oppilaiden erottamisessa toisistaan käytetään järjestysnumeroita esimerkiksi *03s1p*, millä viitataan oppilaalle sattumanvaraisesti annettuun järjestysluukuun. Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden joukko on niin pieni, että muutamassa esimerkkitavastauksessa oppilaan henkilöllisyyden voisi periaatteessa taitavalla salapoliisityöllä päätellä vastauksen sisältämistä viittauksista, mistä syystä vastaajaa ei mainita lainkaan.

7.6 Tutkimuksen aikataulu

Tutkimuksen empiirinen materiaali koottiin lukuvuosien 2004–2007 aikana Turun normaalikoulussa. Historian opiskelu eteni tutkittavien kolmen yläkoululuokan kohdalla opetussuunnitelman mukaisesti. Tutkittavat ryhmät opiskelivat historiaa yhden lukuvuoden aikana kaksi seitsemän viikon

jaksoa, viisi tuntia viikossa. Oppilaiden historian opiskelussa jaksojen väli oli pisimmillään puoli vuotta. Vuosiluokalla 7 oppilaat tekivät siirtolaisuushistorian ja intiaanien historian lähdetestit ja 8. vuosiluokalla kansallissosialismia koskevan lähdetestin. Aikaa aihekokonaisuuksiin käytettiin keskimäärin neljä 45 minuutin oppituntia ja taitoja kartoitettiin testeihin kaksi tuntia, joista yksi lähde-tehtäviin ja toinen kirjoitelman tuottamiseen. Testien ja opiskeluvaiheiden välillä oli aikaviive, joka vaihteli yhdestä viikosta neljään viikkoon.

Suomalaisessa opetussuunnitelmassa ei ole historian kokonaisuuksien kohdalla määritelty ajankäyttöä, mutta ajankäytön yhtenä mittarina voidaan pitää peruskoulun historiaan varattua tuntimäärää. Yläkoulussa käytettävissä on noin 76 oppituntia lukuvuoden aikana, mutta on harvinaista, jos kaikki tunnit ovat käytettävissä, sillä lomien ja muiden erityistapahtumien takia tunnit ovat vähäisemmät kuin laskennallinen määrä. Jakamalla kokonaistuntimäärä opetussuunnitelmassa mainittujen historian aihekokonaisuuksien määrällä päästään karkeaan aihekohtaiseen tuntimäärään, jota jokainen opettaja voi itsenäisesti painottaa käyttämällä tunteja runsaammin tärkeinä pitämiinsä aiheisiin. Oppilaiden historian opiskelussa valittuihin teemoihin käytetty aika määriteltiin tämän periaatteen pohjalta.

7.7 Tutkimuksen kohderyhmä

7.7.1 Tutkimuksen oppilasryhmän monikulttuurinen rakenne

Tutkittava ryhmä koostui vuonna 2004 ja 2005 Turun normaalikoulussa 7. luokan aloittaneista oppilaista. Ryhmän suhteen ei tehty minkäänlaista ennakkovalintaa, koska historian taitoja haluttiin tutkia koulun tavanomaisissa olosuhteissa. Normaalikoulun oppilasryhmien rakenne oli useana vuonna ennen tutkimuksen aloittamista muuttunut yhä monikulttuurisemmaksi. Vuoden 2004 syksyllä koulunsa aloittaneet 7. luokat olivat monikulttuurisempia kuin kertaakaan aikaisemmin, mikä vaikutti tutkimuksen näkökulmien valintaan. Eräs laadullisen tutkimuksen kriteeri on tutkimusjoukon edustavuus tutkittavan asian suhteen; tutkimusjoukko määräytyy tutkijan valintojen kautta (Eskola & Suoranta 1998, 95–99). Tämän tutkimuksen kohdalla asia ei ole kokonaan näin. Monikulttuurisuus nousi yhdeksi tutkimuksessa havainnoitavaksi asiaksi oppilasryhmien rakenteen selvittyä. Monikulttuurinen oppilasrakenne ohjaa myös tutkimuksen näkökulmien valintaa: tutkimustulosten analyysi edellyttää paitsi oppilaiden historian taitojen arviointia myös oppilaiden kulttuurisidonnaisuuden vaikutusten pohdintaa tuloksia arvioitaessa.

Taulukossa 14 on esitetty tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden jakautuminen eri ryhmiin sukupuolen, kotikielen ja kansallisuuden perusteella. Tutkittavan ryhmän koko oppilasmäärä on 41¹, joista tyttöjä 20 ja poikia 21. S2-oppilaita on hieman enemmän kuin S1-oppilaita, lisäksi kansallisuksia tarkasteltaessa havaitaan albanialaistaustaisten oppilaiden olevan suurin yksittäinen S2-ryhmä. Koska kyseessä oli luokkahuoneessa ja normaaliopetuksen yhteydessä tehtävä tutkimus, ei olisi ollut oikeudenmukaista jättää oppilaita tutkimuksen ulkopuolelle ainoastaan sen takia, että ryhmät olisivat olleet täysin tasalukuiset. Otantaryhmän ulkopuolelle jäivät kuitenkin oppilaat, joiden koulunkäynti suomenkielisessä perusopetuksessa oli lyhyempi kuin 6 vuotta ennen yläkouluun siirtymistä. Rajaus tehtiin siitä syystä, että tulkittiin oppilaiden olevan historian oppimiseen liittyvien kokemusten ja yleisemmin oppimisen taitojen suhteen tasa-arvoisemmassa asemassa. Oppilaiden määrä vaihtelee eri testien ja myös niissä olevien yksittäisten tehtävien kohdalla. Tämä johtui esimerkiksi pitkistä poissaoloista, mutta myös siitä, että yksittäiset oppilaat saattoivat testitilanteissa jättää vastaamatta joihinkin kysymyksiin. Lisäksi oppilaiden valinnat siitä, missä järjestyksessä he ovat tehtäviin vastanneet, vaikuttavat tehtäväkohtaisiin vastaajamääriin. Lähdetehtävien arvioinneissa on aina otettu mukaan kaikkien vastaajien vastaukset. Vastaajien määrä on ilmaistu jokaisessa taulukossa erikseen. Oppilasprofiilien kohdalla on kuitenkin huomioitu vain ne oppilaat, jotka osallistuivat kaikkiin testeihin.

¹ Ryhmän alkuperäinen koko oli 44 oppilasta, mutta 2 S1-oppilasta ja yksi S2-oppilas siirtyivät 7. luokalla toiseen kouluun. Ensimmäisessä lähdetehtävässä heidän tehtävänsä on otettu mukaan tuloksien arviointiin.

Taulukko 14. Tutkittavan oppilasryhmän rakenne ja kotikielijakauma

S1- ja S2-oppilaat	41
Tytöt	20
Pojat	21
S1-oppilaat	17
Tytöt	9 (10)
Pojat	8 (9)
S2-oppilaat	24
Tytöt	11
Pojat	13 (14)
S2 Oppilaiden kotikielijakauma	
Albania	13
Arabia	5
Somalia	2
Venäjä	2
Vietnam	1
Viro	1

Vuoden 2007 lopussa Turun normaalikoulun yläkoulun oppilaista 44 % oli maahanmuuttajataustaisia nuoria, jotka käyttävät kotona usein muuta kotikieltä kuin suomea. Eri kotikieliä oli koulun keräämän tilaston mukaan 29, joista suurimmat kieliryhmät olivat albaanit, arabit, kurdit, venäläiset, vietnamilaiset ja somalialaiset. (Turun normaalikoulu 2008; tilastotietoa.) Tutkittavan ryhmän voi katsoa omaavan eräänlaista tulevaisuusarvoa. Tulevaisuudessa suomalaisen yhteiskunnan arvioidaan muuttuvan väestörakenteeltaan yhä monikulttuurisemmaksi. Muuttovoittoa koskevaksi vuosittaiseksi tavoitteeksi Väestöpoliittisessa ohjelmassa vuodelta 2004 asetettiin 7 000 henkeä. Maahanmuuttajia ja heidän jälkeläisiään olisi siten maassamme vuonna 2040 noin 400 000 (Forsander 2004). Tutkittavan ryhmän voidaan arvioida heijastavan koululuokkana sitä muutoksen suuntaa, johon monikulttuurisuus koulua vie erityisesti suurimmissa asutuskeskuksissa jo lähitulevaisuudessa.

Tutkimukseen osallistuneet oppilaat tulivat pääosin kahdesta Turun lähiöstä, Varissuolta ja Lausteel-

ta. Molempien alueiden ongelmana ovat olleet poikkeuksellisen korkeat työttömyysluvut, toimeentulo-ongelmat sekä sosiaaliset ongelmat. Työttömyysprosentti on ollut yli 20 % ja ulkomaalaistaustaisten keskuudessa tätäkin korkeampi. Varissuolla kotikielenä muuta kuin suomen kieltä puhuvien osuus koko alueen väestöstä nousi vuoden 2006 aikana 30 prosenttiin. Varissuo on ollut Suomen monikulttuurisin lähiö useiden vuosien ajan. Myös Lauste sijoittuu Suomen kymmenen suurimman monikulttuurisen lähiön joukkoon. Molemmissa lähiöissä näyttäisi tilastojen perusteella esiintyvän jonkinasteista epäuskoa koulutuksen hyötyyn nähden, sillä peruskouluun opintonsa päättäneiden määrä on ollut aiemmin melkein 50 % kaikista yli 15-vuotiaista. Molemmissa kaupunginosissa viihtyvyys ja asukastyytyväisyys ovat Itä-Turku -raportin mukaan kuitenkin parantuneet, mikä johtuu osittain alueisiin kohdistetuista erityisohjelmista; rakentamisen peruskorjauksesta ja muista viihtyvyyttä lisäävistä toimenpiteistä. Kummallakin alueella on toisaalta edelleen asukkaiden näkemyksen mukaan muiden kaupunkilaisten silmissä negatiivinen maine, osin aiheetta. (Itä-Turku -julkaisu 2001 nro 4; tilastotiedot Turun kaupunginkanslian julkaisemia.)

Tutkittavien oppilaiden kodit sijaitsevat alueilla, joihin on kerrostunut paljon arkielämässä vaikuttavia yhteiskunnallisia stressitekijöitä. Oppilaat elävät arkea ympäristössä, jonka tuki koulussa tapahtuvalle oppimiselle ei aina ole itsestään selvää. Oppilaan sosioekonomisen taustan vaikutusta koulunkäynnin motivoituneisuuteen ei ole kokonaan onnistuttu poistamaan perusopetuksessa. (Jakku-Sihvonen 2002, 12–13; Onatsu-Arviolommi 2003, 39.) Erityisesti maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohdalla kotien mahdollisuus tukea koulunkäyntiä on lisäksi usein heikko, sillä vanhempien integroituminen ja kielitaito eivät aina riitä tukemaan lasten opintoja. Maahanmuuttajataustaisilla oppilailla on lisäksi havaittu ongelmia sopeutumisessa kouluympäristöön. Sopeutumisvaikeuksia aiheuttavat esimerkiksi heikko kielitaito, sosiaaliset suhteet ja kulttuuriset ristiriidat. (Mikkola & Heino 1997, 276; Alitolppa-Niitamo 2002, 279.) Voi käydä niinkin, että oppilaasta tulee eräänlainen silta vanhempien ja ympäröivän yhteiskunnan välillä. Kodin kannustavaa merkitystä koululaisen oppimista kohtaan osoittamaa motivaatiota kohtaan on vaikea yliarvioida. (Talib 1999, 94–100; Laaksonen 2007, 80).

Opettajien vaikutus oppilaiden motivoitumiseen, osaamiseen ja kouluviihtyvyyteen on huomattava. Alitolppa-Niitamo (2002) tutki teini-ikäisenä Suomeen saapuneiden somalitaustaisten oppilaiden koulunkäyntiä ja havaitsi oppilaiden kokeneen opettajien suhtautuvan kielteisesti maahanmuuttajien opetukseen. Lisäksi oppilaat kokivat yhteisön haluavan assimiloida heidät vallitseviin käytänteisiin sekä kognitiivista ylipanostusta osata tiedollisesti asioita, joita voidaan pitää oppilaiden kulttuurinen tausta huomioiden ”järjettömän opetussuunnitelman” ilmentyminä. Hyödytön tieto ei motivoi opiskelmaan. Seurauksena oli levottomuutta ja yliaktiivisuutta sekä erityisesti tytöillä syrjäytymistä ja

passivoitumista. (Alitolppa-Niitamo 2002, 282–285.) Ongelmia oppimiseen voi tuoda myös opetus, jossa ei haluta havaita lainkaan oppilaiden eroja oppimistilanteessa. Virta (2008, 76–77) havaitsi joidenkin haastattelemiensa historianopettajien lähestyvän maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamista tästä näkökulmasta.

Kouluviihtyvyyttä, koulumenestystä ja koulunkäyntikokemuksia tutkittaessa havaittiin Turun alueella maahanmuuttajaoppilaiden kouluviihtyvyyden olevan suomalaistaustaisia oppilaita parempi. Maahanmuuttajatytöt sopeutuivat kouluun yleensä poikia paremmin; koulunkäynnillä on havaittu olevan esimerkiksi kosovolaisten tyttöjen kohdalla emansipoiva vaikutus. Koulunkäynnin maahanmuuttajaoppilaat kokivat melko vaikeaksi, mikä näkyi jonkin verran suomalaisoppilaita heikompana koulumenestyksenä arvosanojen keskiarvoilla tarkasteltaessa. Kielivaikeuksien lisäksi koulunkäynnin vaikeana kokemiseen saattaa vaikuttaa suomalaisen koulun tehtävyyppien erilaisuus lähtömaihin verrattaessa. Oman mielipiteen ilmaisu ja perustelua saattavat olla vieraita maahanmuuttajaoppilaille. Suomalaisten oppilaiden heikompi sitoutuminen koulutyöskentelyyn tuli myös tutkimuksessa esille. (Pihlava, Wallenius & Olkinuora 2001, 172–173, 183–185, vrt. Lahelma 2002, 368.; Kokkonen 2005, 219–222, 274–275.) Yhtenä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden voimavarana voidaankin pitää heidän keskimäärin myönteistä suhtautumistaan oppimiseen (OPH 2008, 133; ks. myös Soilamo 2006, 99).

Tutkittavan ryhmän erityispiirteenä on ryhmän monikulttuurinen oppilasrakenne. Kaikkia oppilaita yhdistävänä piirteenä voidaan pitää heidän arkiympäristönsä voimakasta monikulttuurisuutta; erilaisia kulttuureja edustavien ihmisten kanssa toimiminen on kaikille tuttua. Tutkittavassa ryhmässä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osuus on vain aavistuksen suurempi kuin valtaväestöä edustavien oppilaiden. Opetettavien ryhmien tasapainoista rakenneta on pidetty yhtenä monikulttuurisen oppimistilanteen toimivuuden edellytyksenä (Banks 1998). Yhtä pitkän yhteisen kouluhistorian myös arvioida lisäävän oppilaiden empaattista kykyä osallistua intellektuaalisesti ja emotionaalisesti oppimiskokemuksiin (vrt. Bennett 1998, 215–222). Tutkittava ryhmä on monikulttuurisuuden näkökulmasta sosiaalisen kohtaamisen ja oppimistilanteiden osalta kaikille monikulttuurinen, mahdollisesti yksittäisten oppilaiden erilaisuuden tuntemusta pienentävä. Varissuolaisuus ja normaalikoulu ovat oppilaita yhdistävä sosiokulttuurinen ympäristö, joka on jaettua yhteistä kulttuuria. Miten oppilaat kokevat yhteisen ympäristön vaikuttaa siihen, miten he suhtautuvat kouluun institutionaalisena ja minkä merkityksen he antavat oppimiselle tulevaisuusperspektiivissä. Motivoituminen historian taitojen osoittamiseen ei ole irrallinen osa muusta oppimisesta vaan siihen vaikuttavat kaikki mainitut oppimiseen motivoitumista vaikeuttavat kuten myös motivoitumista lisäävät seikat.

7.7.2 Tutkimusryhmän oppimisen edellytykset

Koululaiset käyvät läpi voimakkaasti vaikuttavan sopeutumisvaiheen siirtyessään alakoulusta yläkouluun. Tässä nivelvaiheessa koetut ongelmat, pelot ja niistä selviytyminen muuttavat yksilöä, joko niin, että hän kokee uusia positiivisia haasteita tai stressiä koko yläkoulun ajan. Pietarinen jakaa oppilaat niihin, jotka ovat yläkoulussa sosiaalisia ja pedagogisia sopeutujia, sopeutumattomia, pettyneitä tai tyytymättömiä. Oppimisen kohdalla oppilaat jakautuvat niihin, jotka eivät tuo vahvuuksiaan esille koulunkäynnissä, kognitiivisiin selviytyjiin, ja vahvan itsetunnon omaaviin sosiaaliin ja kognitiivisiin selviytyjiin. Tytöt ovat yläkoulun aikana sopeutumisprosessissa usein poikia tehokkaampia. (Pietarinen 1999, 232–233, 251, 263.)

Oppimisen kaikkiin osa-alueisiin vaikuttaa oppilaiden ikävaihe, jossa tytöt usein ovat murrosiän loppuvaiheessa ja pojat sen keskivaiheilla yläkoulun 7. ja 8. luokalla. Murrosiän aiheuttamia merkittäviä muutoksia ovat fyysinen muutos kohti aikuisuutta, jonka yhteydessä voi esiintyä myös psykososiaalinen taantuma, minkä on arvioitu vaikuttavan esimerkiksi koulumotivaation heikkenemiseen. Murrosikäisen ajattelun on havaittu perustuvan osin eräänlaiseen itsekokeskeisyyteen. Vaikka murrosikäinen periaatteessa saattaa olla erittäin sosiaalinen ja ajaa vaikkapa eläinten ja luonnon asiaa, oma näkökulma voittaa, kun asia koskettaa itseä. Murrosikäisen kuva itsestään voi olla ailahtelevainen: hän tarvitsee jatkuvaa palautetta siitä, millainen hän on. Lisäksi hän tuntee itsensä sellaiseksi, millaisena hän ajattelee muiden – ikätoverien ja hänelle tärkeiden ihmisten – häntä pitävän. Mustavalkoinen ajattelu on usein hallitsevaa ja ilmenee monin tavoin. Ihmiset ovat joko hyviä tai pahoja, ideologioiden puolesta toimitaan tai sitten ollaan niitä vastaan. (Siimes 2004, 86–85.)

Yläkouluikäisten ajattelun taidoissa on tyypillistä siirtyminen konkreettisten operaatioiden vaiheesta formaalisten operaatioiden vaiheeseen. Nuori alkaa ymmärtää loogisten suhteiden yleispätevyyden, jolloin usean muuttujan samanaikainen tarkastelu ja ehdollisten sääntöjen mieltäminen käyvät mahdolliseksi. Formaalin oppimisen vaihetta eivät kaikki saavuta vielä peruskoulun aikana, mutta Hautamäen mukaan taidon harjoittelu on silti tärkeää. (Hautamäki 2003, 241–243; Scheinin 2004, 32.) Ajattelun kehittyminen luo pohjaa nuorten kyvyille rakentaa laajempaa maailmankuvaa: ideologiset kysymykset ja yleiset tavat hahmottaa maailmaa tulevat ajankohtaisiksi. Haetut ratkaisut ovat alussa usein yksinkertaistettuja, mutta ratkaisuja joka tapauksessa etsitään. (Lyytinen, Korkiakangas & Lyytinen 2003, 129.) Historian oppimisen osalta formaalin oppimisen ikäkausiin perustuvaa ajattelua ja siihen kohdistettu kritiikkiä on käsitelty aiemmissa luvuissa (ks. Cooper 1995b, 105).

Yläkouluikäisten oppimista on tarkasteltu myös orientaation perusteella. Niemivirta (2004) havaitsi osan oppilaista ilmentävän vahvaa oppimisorientaatiota: vallitsevaa on silloin pyrkimys oppia uutta

ja kartuttaa omaa tietopääomaa sekä osaamista. Saavutusorientoituneilla oppilailta hallitsevaa on puolestaan pyrkimys absoluuttiseen menestymiseen, esimerkiksi hyvien numeroiden saavuttamiseen. Suoritus-välttämisorientoituneet oppilaat pyrkivät välttämään epäonnistumisia ja julkista mielikuvaa omasta osaamattomuudesta. Pelkkä välttämisorientaatio sisältää pyrkimyksen selvittää mahdollisimman vähällä sekä välttää vaativia tehtäviä, jotka mahdollisesti altistavat vertailulle. Yleisesti oppimisorientaatio heikkenee vuosiluokkien 7–9 aikana kaikissa oppilasryhmissä. Välttämisorientaation “huippu” on 8.-luokalla, ja se korostuu erityisesti pojilla. (Niemivirta 2004, 42–47.) Keskeisimpinä havaintoina orientaatioissa on poikien vahvempi, tilanteesta riippumaton itseluottamus. Pojat korostavat enemmän suhteellista menestymistä ja mielikuvaa kompetenssista sekä kykyjen merkitystä oppimisen ja koulumenestyksen selittäjinä, mutta pyrkivät samalla selviämään koulutöistä mahdollisimman helpolla. Lisäksi pojat kokevat usein koulutyön vähemmän mielekkääksi kuin tytöt. Heikommasta osaamisestaan huolimatta heiltä ei puutu uskoa omiin kykyihinsä. Tytöt ovat oppimishaluisia ja menestyvät poikia paremmin, mutta poikiin verrattuna heidän itseluottamuksensa ja käsityksensä omista kyvyistään ovat vaatimattomammat. (Niemivirta 2004, 49–50.)

Yläkoulun oppilaiden oppimisen edellytyksistä välittyä edellisen perusteella tiedollisessa ja taidollisessa osaamisessa voimakasta kehitysvaihetta läpikäyvän oppijan kuva, joka auttaa ymmärtämään yhtä lailla valtaväestöön kuuluvien kuin maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimisen edellytyksiä. Aiempi tutkimus ei kuitenkaan kerro kaikkea oppilaiden henkilökohtaisista taidoista historiassa. Voimme tukeutua kaikkia ryhmiä koskevien tietojen kohdalla miltei yksinomaan numeraaliseen tutkimustietoon oppilaiden koulumenestyksestä. Historian aineosaamista keskiarvoilla tarkasteltaessa osaamisessa on keskimäärin puolen numeron ero kantaväestöä edustavien ja maahanmuuttajataustaisten välillä. Historian keskiarvojen ero verrattaessa muihin oppiaineisiin on muita suurempi. Kantasuomalaisiksi luettujen oppilaiden keskiarvo oli opetushallituksen tutkimuksen mukaan tytöillä 8 ja pojilla 7.5. Maahanmuuttajataustaisilla tytöillä arvosanojen keskiarvo oli 7.4 ja pojilla 7.1. Trendi on sama kaikissa muissakin oppiaineissa, maahanmuuttajataustaisten oppilaiden numerot ovat keskimäärin kantaväestöä edustavia alhaisempia. (OPH 2008, 143.)

7.7.3 Oppilaiden suomen kielen taidot ja lähdemateriaalin valinta

Historian oppimisessa tekstien ja lähteiden ymmärtävä lukeminen sekä omien päätelmien esittäminen suullisesti ja kirjallisesti ovat perustaitoja. Historian tekstien ongelmia ovat esimerkiksi niiden sisältämät menneisyyden käsitteet ja lähteiden historialliseen aikaan sidottu rakenne. Tutkimuksessa lähdetehävät edellyttävät sellaista kielellistä osaamista, joka mahdollistaa tekstin ymmärtämisen ja omien päätelmien esittämisen. Kielikysymykseen liittyy Virran mukaan syvällisiä periaatteellisia

haasteita, eikä kieli ole vain sisällön välittämisen työkalu vaan kiinteässä yhteydessä ajatteluun ja myös identiteettiin. Silloin kun on kysymys monimutkaisten asiayhteyksien ymmärtämisestä, kieli- taidon on oltava kehittyneempi kuin pelkkiä asioita tekstistä opeteltaessa. Historiassa on nähty yh- distyneenä monet maahanmuuttajataustaisten oppilaiden vaikeaksi kokemat kielenhallinnan osa- alueet: aikamuotojen käyttäminen, laajojen tekstien hallinta ja esimerkiksi kirjallinen ilmaisutaito. (Virta 2008, 36, 79–80.)

Kaksikielisellä oppimisella esimerkiksi Mushi tarkoittaa oppimista, jossa vieraan kielen oppiminen tapahtuu ainoastaan koulussa. Toisen kielen oppimisella tarkoitetaan sellaista kielen oppimista, jota ympäristö tukee ja jossa pääosin käytetään muuta kuin kotikieltä kommunikaatiossa ympäristön kanssa. Mushin tulkinnan mukaan maissa, joissa kahden kielen käyttämisestä on pitkät kokemukset on havaittu, että lapset alakoulun päättyessä pystyvät tehokkaasti toimimaan kahdella tai jopa useammalla kielellä. Kahden kielen käyttäminen samanaikaisesti hämmentää lapsia, mutta tutki- mukset osoittavat lasten pystyvän saavuttamaan alkuperäiskielen tasoisen kompetenssin useammas- sa kielessä yhtäaikaisesti. (Mushi 2002, 517–518, 520.) Kieli alkaa normaalisti kehittyä konkreetti- sesta yleisemmäksi noin 11-vuotiaana, eikä kehitykselle ole päätepidettä. Kaksikielisyys voi ihan- netapauksissa olla kognitiivisesti rikastavaa, silloin kielen käyttö on tasa-arvoista ja tasapuolista. Epätasapainoisessa tilanteessa kehitys on hitaampaa ja suotuisissa oloissakin vie jopa 8 vuotta pääs- tä tasa-arvoiseen kielenssaamiseen molemmilla kielillä (Leino 2003, 203–208; vrt. Dufva 1995, 65; puhutun ja kirjoitetun kielen rakenteelliset erot ovat suuria). Oppilaiden kaksikielisen kompetenssin Mikkola katsoo aina perustuvan omalle äidinkielelle, jonka lukutaito luo pohjan suomen kielen kir- jalliselle hallinnalle ja käsitteistö suomen kielen käsitteiden oppimiselle. Kahden kielen täydellinen tasavertainen hallitseminen on Mikkolan mukaan äärimmäisen harvinaista. Oppilaan kaksikielisyys on tästä syystä otettava kaikessa oppimisen pohdinnassa aina huomioon. (Mikkola 2001, 117; 1997 141.)

Vasta kielen muuttuminen pintasujuvasta akateemiseksi (Cognitive Academic Language Proficien- cy) kielitaidoksi merkitsee yleensä sellaisen kielellisen osaamisen saavuttamista, jonka avulla oppi- las voi hallita kognitiivisesti vaativat, abstraktit ja synteettiset päättelytaidot uudella kielellä. Suo- malaisessa koulujärjestelmässä maahanmuuttajataustaisen oppilaan oppimisen edellytyksiä kehit- tään valmistavassa opetuksessa, suomi toisena kielenä -opetuksessa, oman äidinkielen opetuksessa sekä omakielisessä tukiopetuksessa. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oman äidinkielen taitoi- hin ei kuitenkaan Laaksosen mukaan kiinnitetä aineopetuksessa vielä riittävästi huomiota. Suomen kielen kokeminen vaikeaksi on erityistuen tarpeessa olevien maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohdalla toiseksi tärkein erityisopetukseen siirtämisen peruste laaja-alaisten oppimisvaikeuksien jäl-

keen. (Gumming 1994, 183–221; Laaksonen 2007, 87, 118, 125, 129.)

Suomessa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohdalla kielen oppimiseen on vakiintumassa käsite toiminnallinen kaksikielisyyys, jolla viitataan oppijan taitoon toimia kahdella kielellä ja käyttää kieltä eri tarkoituksiin. Kielen hallinnassa on kyse joko kielitiedosta tai -taidosta, usein molemmista yhtä aikaa. Kielitieto tarkoittaa sitä, että oppija osaa selittää ilmiön, mutta ei välttämättä osaa käyttää taitoa asian oikeaoppiseen ilmaiseamiseen. Kielitaito on puolestaan sitä, että oppija itse osaa tuottaa oikeat ilmaisut tai muodot, mutta ei aina osaa selittää ilmiötä, jota kuvaa. (Laaksonen 2007, 87.) Olennaista on, että oppilas yläkouluun tullessaan pystyy tuottamaan sekä suullisesti että kirjallisesti kieltä ja pystyy vastaanottamaan opetusta. Jos oppilaan vaikeudet ovat jatkuvia ja selvästi kielestä johtuvia tarvitaan erityisukea. Muuten oppilaille tulee antaa aikaa ja yksilöllistä tukea. Opettajan tulisi seurata ennen kaikkea sitä, edistyykö oppilas kielessä edes vähän kerrallaan vai onko oppiminen pysähtynyt, jolloin erityisopetuksen tuki on tarpeen. (Laaksonen 2008b.)

Perusopetuksen opetussuunnitelmissa S2-kielen opetuksen tavoitteena on, että oppilas saavuttaa yläkoulun loppuun mennessä mahdollisimman hyvän suomen kielen taidon kaikilla kielen osaamisen alueilla. Pohjimmiltaan tavoite on se, että oppilas pystyisi lopulta toimimaan suomalaisessa yhteiskunnassa itsenäisesti ja äidinkielisten kanssa tasa-arvoisesti. Kielitaidon tasojen kuvausasteikko on sovellus Euroopan unionin neuvoston kielen oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteisestä viitekehystä. Asteikolla kielitaidon kehitys voi edetä A-tasolta C-tasolle. Tekstin ymmärtämisessä 7. -luokkalaisten odotetaan pystyvän parin kappaleen pituisen tekstin pääasioiden ymmärtämiseen ja yksittäisten tietojen paikantamiseen ja vertaamiseen. Tekstin lukeminen ja ymmärtäminen on usein kuitenkin vielä hidasta. Kirjoituksessa ilmaisu voi olla kömpelöä vapaassa tuotoksessa. Oppilaan edetessä B-tasolle taito käsitellä erilaisia tekstejä vahvistuu. Tekstit voivat olla muutaman sivun mittaisia, käsitellä monimuotoisia aiheita, oppija pystyy erottelemaan niistä tekstin ja kirjoittajan tarkoituksen. Kirjoittaessaan oppilas osaa parhaimmillaan jäsentää tekstiä, kehittää argumentteja, analysoida, pohtia ja tiivistää tietoa, eikä kielellinen ilmaisuvarasto rajoita havaittavasti kirjoittamista. On arvioitu, että oppilaat pääsevät tälle tasolle yleisemmin 9. luokalla: B-tasolle siirryttäessä S2-oppilaille suomen kieli ei ole enää oppimisen kohde vaan myös oppimisen väline. (TNK SU2-työryhmä 2008, 6, 24–37.)

Tarkasteltaessa oppilaiden äidinkielen ja kirjallisuuden osaamista keskeisiä havaintoja ovat tyttöjen parempi osaaminen sekä kantaväestöön kuuluvien että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden joukossa. OECD:n 15-vuotiaille toteuttamassa lukutaidon arvioinnissa äidinkielenään suomea puhuvien tyttöjen ja poikien osaamisessa tuli esille eroja. Sukupuoliero äidinkielenään suomea puhuvien

nuorten lukutaidossa kertoo ennen muuta tyttöjen erinomaisesta osaamisesta. Lukemisen, kirjallisuuden ja tekstitiedon tehtävissä tyttöjen ja poikien ero oli keskimäärin 10 % ja kirjoitustehtävissä 18 % tyttöjen eduksi. Kansainvälisessä vertailussa tuli toisaalta esiin poikien parempi lukutaito muihin OECD-maihin verrattuna, mutta samalla meillä ero poikien ja tyttöjen lukutaidossa oli OECD-maiden suurin (Linnakylä 2004, 13, 73–81; Lyytinen 2004, 23). Uusin opetushallituksen toteuttama vertailu äidinkielen ja kirjallisuuden osalta vahvistaa saman tyttöjen ja poikien välisen osaamisen eron sekä kantaväestöön kuuluvien että maahanmuuttajataustaisten ryhmissä. Suomen kielen ja kirjallisuuden osaamisen päättöarvioinnin perusteella maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osaaminen oli kokonaisuutena sekä tyttöjen että poikien osalta kantaväestöä vaatimattomampaa. (OPH 2008, 105.)

Sunin tutkimuksessa 90 peruskoulun maahanmuuttajataustaista 9. luokkalaista suoritti keskitason Suomen kielen testit S2-kielenä. Oppilaat olivat käyneet peruskoulua Suomessa 1-9 vuotta, mutta olivat kaikki peruskoulun päättövaiheessa. Tutkittavista kielitaitotestin korkeimmalle tasolle(5) pääsi osiosta toiseen kolmannes osallistujista ja hieman alemmalle tasolle (4-5) keskimäärin 60 % vastaajista kaikissa testin osissa. Tutkituista 2/3 saavutti viimeistään peruskoulun päättövaiheessa kielitaidon, jonka varassa esimerkiksi opetuskeskustelun seuraaminen ja siihen osallistuminen, oppikirjojen tekstin ymmärtäminen ja omien mielipiteiden ja ajatusten suullinen ja kirjallinen esittäminen onnistui melko hyvin. Kirjallisessa kielitaidossa tasolle 4 pääsi noin 60 % osallistujista, mikä merkitsee sellaisen tason saavuttamista, jossa esimerkiksi koulukirjojen tekstin ja lehtitekstien katsotaan olevan ymmärrettävissä. Kirjoittaminen osoittautui suuremmalle osalle tutkituista helpommaksi kielitaidon osa-alueeksi kuin tekstin ymmärtäminen. Suomen kieltä hyvin taitavat oppilaat olivat tyyppillisesti viimeistään alakoulun puolivälissä Suomeen tulleita tai runsaasti eriytettyä suomen kielen opetusta saaneita. (Suni 1996 51–66; Talib 1999, 94–95; Koskensalo 2004.)

Kielellisen omaksumisen vaikutusta oppilaan integroitumiseen ja oppimiseen on tarkasteltu myös eri etnisiä ryhmiä koskien (Talib 1999, 91–94). Ryhmiä koskevat päätelmät ovat sellaisenaan arvokkaita, mutta niiden vaarana on se, että ne luovat ennako-odotuksia ja ennakoasenteita. Jos historian opetuksen tavoitteena on tasa-arvoisten oppimisen edellytysten luominen kaikille oppilaille etnisestä tai kielellisestä taustasta riippumatta, ei esimerkiksi lähteiden käyttämisen sopivuutta tai sopimattomuutta oppimisen välineeksi voi sulkea automaattisesti pois olettaen, ettei menetelmä sovi kielellisen osaamisen eritasoisuuden takia jollekin tietylle ryhmälle. Drake ja Nelson (2005, 90) pitivät historian opetuksessa keskeisinä asioina kaksikielisen oppilaan tukemista: esimerkiksi ohjeistuksen varmistamisella, lisäajan antamisella erilaisissa tehtävälanteissa ja arvioinnin kohtuullistamisella. Oppilaiden taitoihin liittyvissä odotuksissa pitäisi välttää liiallista yleistämistä, eikä maa-

hanmuuttajataustaisia oppilaita pitäisi nähdä pelkästään heikosti suoriutuvina, esimerkiksi opetus-hallituksen tutkimus osoitti, että maahanmuuttajataustaisten joukossa on erittäin hyvin suoriutuvia oppilaita (OPH 2008, 102).

On melko varmaa, että tutkittavassa ryhmässä oppilaan henkilökohtainen kokemus omasta kielellisestä osaamisesta vaikuttaa koulussa motivoitumiseen affektiivisella tasolla. Seikkula-Leino (2002) tutki vieraalla kielellä opiskelun sopivuutta alakoulussa, ja arvioi sen sopivan kaikille oppilaille, ei pelkästään lahjakkaille. Toisaalta vaikeudet oman äidinkielen hallinnassa johtivat usein vaikeuksiin vieraskielisessä opetuksessa. Seikkula-Leinon tutkimuksen oppilaat eivät itsetunnon eronneet juurikaan suomen kielellä oppivista ikäisistään, mutta oli havaittavissa leimallisesti vahvempi kriittisyys itseä kohtaan. Tämä ilmeni esimerkiksi alhaisempana itsetuntona ja ajatuksina omasta heikommasta kielen oppimisen taidosta. (Seikkula-Leino 2002, 131.)

Historian oppimistilanteissa kielitaito on oppimiseen liittyvänä kysymyksenä saanut vain vähän huomiota osakseen. Historian lähteistä päättelämisen tutkiminen voi avata joitakin näkökulmia siihen, miten lähteiden käyttäminen historian oppimisessa sopii kielitaidon kehittymistä koskeviin arviointeihin. Tutkittavan ryhmän maahanmuuttajataustaisten oppilaiden yhtä pitkä kouluhistoria kotikielenä suomea puhuvien oppilaiden kanssa on sosiaalistanut heitä suomen kielen käytön suuntaan (ks. Lehtinen 2002, 199), mutta historian lähteissä kohdattava kieli on usein kokonaan uusi kokemus, eikä yhteinen kouluhistoria takaa tasa-arvoista oppimiskokemusta. Tutkimuksessa oppilaiden kielitaito on pyritty huomioimaan vallitsevan tutkimustiedon pohjalta niin, että 7.- luokalla tutkimuksen lähetehtävät ovat lyhyistä historian teksteistä tehtäviä päätelmiä, eikä niiden vastaaminen edellytä aina pitkälle menevää tietojen yhdistelyn strategiaa. Kahdeksannella luokalla tehtävissä käytettyjen lähteiden määrä on suurempi ja tekstien pituus kasvaa, jolloin myös tehtäviin vastaaminen vaatii enemmän kielen osaamista eri muodoissaan. Lähteiden pituus jää kahdeksannellakin luokalla kuitenkin lyhyemmäksi, mitä kielitaidon B-tasolla olevien maahanmuuttajataustaisten oppilaiden on katsottu pystyvän kohtuullisesti käsittelemään.

8 TUTKIMUSMATERIAALI JA HISTORIAN AIHEIDEN OPISKELU

8.1 Empiirinen aineisto

Tutkimuksen empiirinen materiaali muodostuu oppilaiden kirjallisista vastauksista, joita kertyi yhteensä 615 kappaletta kaikista 15 lähde tehtävästä. Oppilaat tuottivat lähde tehtäviin yleisimmin yhden kirjoitetun kappaleen mittaisia vastauksia, mutta joissakin tapauksissa kokonaisen sivun mittaisia tuotoksia. Oppilaiden vastaukset jakautuvat usein a-, b- ja c-kohtiin, mutta niitä on tutkimuksessa käsitelty yleensä kokonaisuuksina, sillä oppilaiden vastauksissa historian tulkinta ei aina löydy sieltä, mistä tutkija odottaa, vaan oppijan oma ymmärrys kysymyksistä muokkaa vastauksia. Kuvatulkintatehtäviä oli yhteensä kolme ja vastauksia niihin on 123 kappaletta. Historian ilmiöiden ymmärtämistä kartoittavia kirjoitelmia kolmesta aihekokonaisuudesta kertyi yhteensä 123 kappaletta. Yksittäisten oppilaiden tuottama kirjallinen materiaali vaihteli neljästä sivusta viiteentoista sivuun kaikkien tehtävien osalta.

8.2 Historian opiskelu ennen testitilanteita

8.2.1 Historian aiheiden opiskelu ennen testitilanteita

Historian aiheiden opiskelussa ennen testitilanteita kiinnitettiin huomiota johdonmukaiseen lähteiden käyttämiseen. Oppilaiden odotettiin erilaisista historian lähteistä päättelemällä, niitä tulkitsemalla ja havaintoja tekemällä tuottavan tiedollisia rakenteita, joista syntyy historian ilmiön itsenäisesti rakennettu kokonaiskuva. Lähdemateriaali sisälsi kaikissa aiheissa alkuperäislähteitä ja toisen käden lähteitä. Oppimistilanteissa käytetyt lähteet olivat yleensä erilaisia historian kirjallisia lähteitä, historiallisia valokuvia, tilastoja, julisteita sekä aikalaisten tuottamia pilakuvia. Näiden lisäksi päätelmiä aiheisiin liittyvistä historian käsitteistä tehtiin mukaan liitetyistä teksteistä, jotka olivat luonteeltaan oppikirjamaisia katkelmia. Historian lähteet eivät yhdenkään aiheen kohdalla kattaneet kaikkia aiheeseen liitettävissä olevia historian osa-alueita, mutta niiden voidaan katsoa tuoneen aiheista esille keskeistä tietoa, joka pääosin mukaili yläkoulun historian oppikirjoissa vallitsevia painotuksia. Oppilaiden autonomisuutta tiedon tulkinnassa ja päätelmien tekemisessä rajoitti osittain se, että aihekokonaisuuksien lähteet olivat etukäteen valikoituja ja tavallaan päätelmät olivat ”polku” odotetun kaltaisen kokonais kuvan luomiseen (Lomas 1993, 31).

Opettajan rooli oppimistilanteessa muistutti ohjaajan roolia, jossa tärkeässä osassa oli kannustava ohjaaminen oppilaiden tehdessä päätelmiä lähteistä. Oppimisjaksot ennen testitilanteita sisälsivät kaikkien aiheiden kohdalla noin kaksi oppituntia dokumenttitehtävien tulkintaa ja päätelmien tekemisestä erilaisia vuorovaikutteisia ja yhteistoiminnallisia työtapoja käyttäen. Lisäksi kului yleensä

noin kaksi oppituntia oppilaiden tuotosten vuorovaikutteiseen pohdintaan yhdessä luokan kanssa. Opettajan rooli keskustelun ohjaajana oli merkittävä oppimista reflektiovassa vaiheessa, jolloin oppilaat esittivät omia päätelmiään. Erityisesti näissä tilanteissa, jolloin kaikilla oli mahdollisuus esittää omia päätelmiään, oppilaat puolustivat omia tulkintojaan havaitessaan niiden eroavan muiden tekemistä päätelmistä, mutta tekivät sen usein ”eikö tätä voi tulkita näinkin” muodossa.

8.2.2 Siirtolaishistoria

Aiheen opiskelun tavoitteena oli suomalaisen siirtolaisuuden historian ymmärtäminen ja kokonaiskuvan hahmottaminen aiheesta. Oppimateriaalin tulkitsemisen avulla oli mahdollista päätyä samankaltaiseen historian tulkintaan, joka esimerkiksi yläkoulun historian oppikirjoissa aiheen yhteydessä usein esitetään. Materiaalin avulla oppilaat omaksuivat perustiedot suomalaisen siirtolaisuuden ”työntävistä” ja ”vetävistä” syistä. Lisäksi oppilaat kokosivat tietoja siirtolaisten ikä- ja sukupuolijakaumasta, matkustamisesta, kohdealueista ja matkakustannuksista. Materiaali ohjasi tekemään havaintoja myös siirtolaisten elämästä kohdemaassa: työstä, vapaa-ajasta, asumisesta ja elämästä yleensä.

Tavoitteena oli antaa oppilaille valmiuksia aiheen keskeisen käsitteistön historiaan sidottuun ja nykyaikaan liittyvään ymmärtämiseen sekä lisätä oppilaiden tietoisuutta siirtolaisuuteen liittyvistä syy-seuraussuhteista. Siirtolaisuushistoriaan liittyviä ainespesifejä avainkäsitteitä ovat esimerkiksi siirtolaisuus, siirtolainen, maahanmuuttaja, maastamuuttaja ja pakolainen. Historian ohjaavista käsitteistä esille nousevat syy ja muutos. Historian käsitteiden ymmärtämisen, niiden vivahteiden tiedostamisen, sisäistämisen ja historiallisuuden ymmärtämisen kautta rakennetaan yhteys historian ja nykyajan välille (Portal 1987, 6, 14). Siirtolaishistorian käsitteiden ymmärtäminen auttaa käsittelemään esimerkiksi oman aikamme siirtolaisuutta, pakolaiskysymyksiä ja niihin liittyvää keskustelua jäsentyneesti, erilaisten käytettyjen ilmausten vivahteet tiedostaen.

Opiskeltavan kokonaisuuden voi katsoa sopivan motivoivaksi aloitusaiheeksi kaikille oppilaille. S1-kielisten oppilaiden näkökulmasta aiheen opiskelu on perusteltua esimerkiksi kansallisen historian ilmiönä, mutta se on silmiä avaava myös nykyajan siirtolaisuus- ja pakolaisuusilmiöiden ymmärtämisessä. S2-kielisten oppilaiden näkökulmasta voidaan olettaa, että edellisen lisäksi vanhempien tai oma maahanmuuttajatausta tekee aiheen opiskelun mielekkääksi kokemukseksi; auttaa jäsentämään aiheeseen joka tapauksessa liittyvää historian pohdintaa. Siirtolaisuushistorian kohdalla merkittävämpää kuin eri ryhmien kannalta arvioitava mielekkyys on kuitenkin aiheessa yhdistävä historiallisuus ja selkeä nykyhetkisdonnaisuus. Historian aiheena maastamuutto on molempia ryhmiä koskettava ilmiö; toiselle kaukaisempi, toiselle läheisempi. Siirtolaisuutta eri muodoissaan oppilaat pohti-

vat omassa ajassaan ja ympäristössään. Historian ilmiön kautta ilmiön ymmärtäminen syvenee ja mahdollistaa esimerkiksi suomalaisen siirtolaisuuden syiden vertaamisen nykyajan siirtolaisuuden syihin.

8.2.3 Pohjois-Amerikan intiaanien historia

Pohjois-Amerikan intiaanien historia valittiin toiseksi aiheeksi, sillä 7.-luokkalaisten yläkoululaisen kokonaisnäkemys intiaanikulttuureista ei välttämättä ole pintatasoa syvempi ennen aiheen opiskelua koulussa. Historiakuvaa voi aiheen kohdalla olla esimerkiksi sarjakuvien, elokuvien tai kirjallisuuden vahvojen mielikuvien muokkaama. Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden kohdalla aihetta voidaan pitää lisäksi kulttuurisesti yhtä vieraana sekä S1- että S2-oppilaille. Intiaanien historiaa koskevan materiaalin koostamisessa pidettiin tärkeänä, että se tarjoaa tytöille ja pojille mahdollisuuden harjoitella historian taitoja historiatiedolla, jota he pitävät kiinnostavana. Tutkimustulosten mukaan tyttöjen ja poikien historiakuvassa on olemassa runsaasti roolisisidonnaisuutta, mikä ilmenee esimerkiksi lasten tavassa hahmottaa eräät historian ajanjaksot pääsääntöisesti mieshahmojen kautta ja toiset naishahmojen avulla (Wineburg 2001, 126, Boudillion 1995, 62–75). Oppimateriaalissa tavoiteltiin tasapainoa niin, etteivät lähteet vahvista sellaista historian kokonaiskuvaa, jossa painottuvat ainoastaan intiaanisodat vaan myös intiaanien arki ja kulttuuri. Lähdemateriaali oppimisvaiheen aikana koostui lähinnä kirjallisista alkuperäislähteistä, jotka reflektoivat intiaanien ja valkoisten ajatuksia luonnosta sekä asenteita toisiaan kohtaan. Lisäksi materiaalina oli erilaisia karttoja ja kuvitusta koskien intiaanien alkuperää ja elämäntapaa. Intiaanisotien opiskelun yhteydessä tehtiin päätelmiä intiaanisodista katsomalla kohtaus ”They Died with Their Boots on”-elokuvasta, jonka pohjalta oppilaat tekivät päätelmiä siitä, kuinka Little Big Hornin taistelua tulkittiin amerikkalaisessa elokuvassa.

Pohjois-Amerikan intiaanien historiassa syy-seuraussuhteiden havaitseminen ja muutoksen selittäminen olivat keskeisiä historian taitojen harjoittamisen alueita. Lähteitä tutkimalla oli mahdollista myös arvioida erilaisia aikalaistulkintoja intiaanien ja valkoisten välisistä suhteista. Laajempi aiheeseen syventyminen voi puolestaan edesauttaa sellaisten stereotyyppien ylittämisessä, joissa historiakuvaa hallitsee käsite ”villi intiaani”. Siirtovaikutus voisi aiheen kohdalla parhaimmillaan, historian taitojen omaksumisen lisäksi, ohjata tiedostamaan laajemmin erilaisten vähemmistöjen historiaa. Lisäksi lähteistä pääteltävissä olleen intiaanien luontosuhteen havaitseminen voi johtaa arvopohdintaan oman aikamme luonto- ja ympäristökysymyksissä. Pohjois-Amerikan intiaanien historian opiskelulla on selkeä historiallinen sisältö, jonka yhteydet omaan aikaamme voidaan havaita vain aiheen opiskelun kautta.

8.2.4 Kansallissosialistisen Saksan historia

Saksan historia 1920-luvulta toisen maailmansodan alkuun valittiin kolmanneksi opiskeltavaksi aiheeksi. Kansallissosialismin valtaannousun ja 1930-luvun Saksan historian opiskelu on totalitaarisen valtion olemusta ymmärrettäväksi tekevä. Opiskelussa, jonka arvopohja perustuu suomalaiseen opetussuunnitelman korostamiin demokraattisiin arvoihin, näkökulman pitäisi mahdollistaa vertaaminen totalitarismin ja demokratian välillä. Siirtovaikutuksena voidaan pitää myös sisällöllisesti laajentunutta politiikan käsitteiden ymmärtämistä. Muutamia esimerkkejä näistä käsitteistä ovat demokratia, diktatuuri ja oppositio. Lisäksi aiheen voi olettaa ohjaavan empaattisen historian ymmärtämiseen esimerkiksi koskien vähemmistöjen syrjintää, opposition kohtelua sekä naisten, lasten ja nuorison asemaa.

Natsi-Saksan historiaa tutkittiin aikalaislähteistä ja lukion oppikirjasta muokatusta artikkelitekstistä, joka sisälsi tietoja kansallissosialismin ideologiasta ja fakta-aineksen kansallissosialistien valtaannoususta. Kansallissosialistisen Saksan valtiollinen rakenne, kasvatusteorologia, opposition kohtelu ja arjen historia tutkittiin yksinomaan aikalaislähteistä. Lähdemateriaali oli siirtolaisuuslähteitä ja intiaanimateriaalia vaativampaa sekä tekstirakenteiden että ymmärrettävien käsitteiden määrän osalta. Käsitteiden suuri määrä ja vierasperäisyys otettiin huomioon materiaalia valittaessa ja muokatesa: tutkittavaan lähdemateriaalin lisättiin käsitteiden selityksiä. Erityisesti kansallissosialismin ideologiaa ja puolueen valtaannousua koskeva materiaali muokattiin niin, että vierasperäisten käsitteiden kohdalla osa niistä korvattiin helpommin ymmärrettävillä suomenkielisillä sanoilla ja opetustilanteessa pyrittiin toistuvasti ohjaamaan oppilaita käsitteiden pohtimiseen. Oppimisen tavoitteena oli oppilaiden itsenäisesti tuottama, ajallisesti jäsentynyt, kokonaiskuva kansallissosialismin valtaannoususta. Aiheen opiskelussa keskeistä on luonnollisesti myös totalitaarisen valtion olemuksen, toimintatapojen ja vallankäytön hahmottaminen.

Kansallissosialistisen Saksan arkitodellisuudesta oppilaat tekivät päätelmiä dokumenttimateriaalista jossa esille nousivat talouspolitiikka, koulunkäynti, naisten ja nuorten asema, rotupolitiikka ja oppositio kohtelu. Aiheet oli valittu niin, että ne kuvastivat enemmänkin kansallissosialistisen Saksan arkipäivän elämää kuin esimerkiksi ulkopolitiikkaa tai ylätasen valtarakenteita. Materiaalin valinnassa pyrittiin siihen, että se voi herättää kriittisesti arvioimaan kansallissosialistisen järjestelmän mielekkyyttä eri näkökulmista. Juutalaisiin kohdistunut vaino ja sorto käsiteltiin aiheen yhteydessä niiltä osin, kuin se oli luontevasti aiheen yhteyteen liitettävissä, mutta juutalaisten joukkotuhoa ei käsitelty. Historiallisena ilmiönä joukkotuho ajoittuu toisen maailmansodan aikaan, ja esimerkiksi sen seikan ymmärtäminen, että joukkotuho tapahtui suurelta osin Puolan, Baltian ja entisen Neuvos-

toliiton alueella edellyttää tutkijan näkemyksen mukaan oppilailta toisen maailmansodan historian taustojen ja tapahtumahistorian ymmärtämistä. Toinen seikka, joka otettiin huomioon, oli oppilaiden historialliseen ajatteluun liittyvä. Oppilaiden on todettu olevan usein erityisen kiinnostuneita historian ääri-ilmiöistä, joten juutalaisten joukkotuhon liittäminen opiskelukokonaisuuteen olisi voinut johtaa siihen, että aiheen muut osat eivät olisi herättäneet yhtä lailla kiinnostusta tai olisivat oppilaiden tulkinnassa jääneet vähemmälle huomiolle.

8.3 Historian taitojen osoittaminen lähteiden tutkimisessa

Oppilaiden historian taitoja koskevat tutkimustulokset perustuvat ainoastaan oppilaiden erillisissä testitilanteissa tuottamaan materiaaliin. Testitilanteissa oppilailla oli aikaa käytettävissään keskimäärin tunti. Lähteillä tarkoitetaan testien yhteydessä historian alkuperäislähteitä, jotka voidaan jakaa ensi ja toisen käden lähteisiin, sekä kaikkea sitä materiaalia, josta oppilaat testitilanteissa päätelmiä tekivät. Historian lähteisiin oppilaan näkökulmasta kuuluivat siten myös myöhemmin tuotetut historiantutkijoiden tulkinnat historian tapahtumista ja ilmiöistä.

Kaikki kolme lähteisiin perustuvaa testiä ovat itsenäisiä historian aiheita, jotka liittyvät toisiinsa vain siten, että ne sisältyvät peruskoulun opetussuunnitelmaan. Tutkimuksen näkökulmasta ne liittyvät toisiinsa siten, että niissä käytetty lähdemateriaali sidotaan toisiinsa tutkimuksen kysymyksenasettelun kautta. Siirtolaisuushistorian kohdalla historian taitojen osoittaminen on yksinkertaisempaa kuin intiaanien historian ja kansallissosialistisen Saksan historian kohdalla. Lähteiden määrän lisääminen, monitulkinnallisuus ja moniperspektiivisyys antaa vastaajille mahdollisuuden esittää laajempia ja yksilöllisempiä tulkintoja sekä osoittaa laajempaa historian taitojen hallintaa intiaanien historian ja kansallissosialismin kohdalla. Kysymyksiä laadittaessa periaatteena oli niiden asteittainen muuttuminen sisältökysymyksistä lähteiden luotettavuutta ja historiatiedon luonnetta pohtiviksi. Toinen periaate oli kysymysten jakaminen toisistaan selvästi erotettavissa oleviin osiin; kysymykset jaettiin usein a-, b- ja c-kohtiin. Historiassa käytetään usein avoimia kysymyksiä, joiden ongelma on niiden monimutkainen rakenne, joka edellyttää esimerkiksi pää- ja sivulauseessa olevien kysymyksen erillisten osien ymmärtämistä. Tutkittavan ryhmän monikulttuurinen rakenne ja aiemmin esitetyt tutkimustulokset kielitaidon rajoituksista johtivat siihen, että avointen kysymysten sijasta tutkimuksessa käytetään suljettuja kysymyksiä.

Tekstidokumenttien kohdalla siirtolaisuutta käsiteltäessä tutkittiin oppilaiden taitoa löytää yksi tai useampi henkilömotiivi siirtolaisuudelle, mikä ohjasi oppilaat valitsemaan vastaamisessa erilaisia strategioita. Lisäksi tutkittiin oppilaiden taitoa selittää ja ymmärtää muutoskäsitettä siirtolaisuushistorian kohdalla. Historian taitojen osoittaminen ei tehtävän kohdalla vaadi runsasta kirjoittamista,

mikä vaikuttaa siihen, että tutkimustuloksissa oppilaiden tuottama materiaali näyttää aluksi vaatimattomalta. Intiaanilähteistä tutkittiin oppilaiden taitoa havaita erilaisia historian tulkintoja, syyseuraussuhteita ja tulkita muutosta. Kansallissosialistisen Saksan historiaa käsittelevässä osassa tutkittiin oppilaiden taitoa selittää historian lähteiden eroja sekä päätellä lähteiden ja oman historian tiedonluonteen ymmärtämisen perusteella: miksi historian tapahtumia selitetään eri tavoin ja mitkä seikat vaikuttavat lähteiden luotettavuuteen? Intiaanien historian ja Saksan historian kohdalla historian taitojen osoittaminen edellytti runsaampaa kirjallista tuottamista kuin siirtolaistehtäviin vastaaminen. Oppilaiden vastaukset näyttäytyvät osittain tästä syystä tutkimustuloksissa vivahteikkaampina ja persoonallisina. Tuloksia tarkasteltaessa on hyvä ottaa huomioon, että kysymyksenasettelulla ohjattiin oppilaat eri tilanteissa osoittamaan erilaisia historian taitoja.

Kuvatulkintatehtävissä oppilaat tekivät päätelmiä kuvien ilmisällöstä, niiden sanomasta ja tarkoituksesta. Kuvia eri tehtäviin valittiin niin, että siirtolaisuuskuvien viestin selittäminen oli yhdistettävissä opiskelun aikana luotuun mielikuvaan suomalaisista siirtolaisista. Intiaanien historiasta kertovan maalauksen ja julisteen erilaisen sanoman ymmärtäminen edellytti historiallisen tilanteen muutoksen selittämistä historian tietoihin viittaamalla. Kansallissosialismin rotuoppia irvailevan pilakuvan sanoman kriittinen selittäminen puolestaan edellytti oppilailta historian tietojen yhdistämisen lisäksi kuvan tekijän intentioiden pohtimista.

8.4 Historian aiheiden kokonaisuuden ymmärtämistä hahmottavat kirjoitelmat

Oppilaat kirjoittivat jokaisen testiosion jälkeen aineenomaisen kirjoituksen, joka myöhemmin analysoitiin tutkimalla, miten niissä ilmenee oppilaan historian aiheesta konstruoima kokonaisnäkemys. Ennen kaikkea haluttiin tietää, miten lähteiden käyttäminen vaikuttaa oppilaiden historiakuvan muodostumiseen. Muuttuuko historian osaaminen sirpaleiseksi vai onko lähteiden käyttämisellä positiivinen vaikutus kirjoitelmiin? Oppilaiden kirjoitelmia ei voi kutsua esseiksi, sillä ne olivat pikemminkin yhtä lukuun ottamatta roolikirjoituksia, joissa aikalaisen rooliin asettunut oppilas kirjoitti lehtiartikkelin tai kirjettä kotiväelle. Intiaanikirjoitelmaa voidaan pitää tyypillisenä raporttina siitä, mitä oppilas tietää ja pitää tietämisen arvoisena.

Pelkkä avainasioiden löytyminen kirjoituksesta ei ole osoitus jäsentyneestä historian ymmärtämisestä. Kirjoitelmien arvioinnissa pohditaan myös asioiden esittämisen johdonmukaisuutta. Oppilas ei välttämättä kirjoita historian oppimisen näkökulmasta rikasta kirjoitelmaa, ellei hän tiedä mitä häneltä odotetaan. Ohjeistus oli tästä syystä mukana jokaisen kirjoitustehtävän alkuosiossa piilotevasti, vihjeinä ja muistutuksina. Oppilaita pyydettiin huomaamaan kirjoittaessaan eräitä seikkoja, joita esimerkiksi siirtolaisen sukulaiset eivät Suomessa tiedä tai viitattiin Suomessa vallitsevaan la-

ma-aikaan, joka on estänyt tiedon saannin Saksan oloista.

Kirjoitelmatyyppinen tehtävä arvioitiin parhaaksi vaihtoehdoksi sen arvioinnissa, miten lähteet konkreettisesti vaikuttavat oppilaiden tapaan esittää ja organisoida historiatietoa. Lisäksi haluttiin nähdä millaisiin asiayhteyksiin oppilaat historian käsitteitä ja faktatietoja liittävät saadessaan tehtävän, jossa voi käyttää historian tietoja ja omaa luovuuttaan. Tutkimuksen luvussa 13.1. pohditaan tarkemmin kirjoittamisen eri muotoja, funktiota ja sopivuutta erilaisille oppijoille.

9 HENKILÖMOTIIVIEN JA MUUTOKSEN SELITTÄMINEN SIIRTOLAISHISTORIAN LÄHTEISTÄ

9.1 Mitä tutkittiin?

Siirtolaishistorian lähde tehtävien avulla tutkittiin oppilaiden taitoa havaita historian lähteestä henkilömotiiveja ja selittää niitä. Lisäksi analysoitiin oppilaiden erilaisia tapoja selittää muutosta osana historiallista ilmiötä, johon lähdemateriaali viittasi. Tutkimustilanteessa oppilaille annettiin kaksi siirtolaishaastattelutekstiä, joihin liitettiin vastaamista ohjaavia kysymyksiä. Dokumentit lähestyvät aihetta siirtolaisten tai heidän läheistensä henkilökohtaisen kokemushistorian näkökulmasta. Lähteistä löytyy selkeästi havaittavissa oleva motiivi siirtolaisuudelle ja viitteitä siirtolaisuuden konkreettisesti aiheuttamasta muutoksesta siirtolaisuuden läpikäyneille suomalaisille.

Lähteiden personoituminen henkilöihin on vallitsevan tutkimustiedon perusteella oppilaille helpoimmin lähestyttävissä oleva historiatiedon muoto, joten sitä pidettiin sopivana aloitustasona tutkimusryhmälle. Esimerkiksi Dickinson ja Lee tulkitsivat lasten ja nuorten varhaisimmassa historiallisen ajattelun kehitysvaiheessa lähestyvän historiaa usein henkilöiden yksittäisten tahdonilmausten toteutumisen näkökulmasta (Dickinson & Lee 2001, 97–112). Shemiltin havaintojen mukaan historian ymmärtäminen alkuvaiheessa on vielä usein kritiikitöntä lähteiden tietojen esille nostamista (Shemilt 1987, 42–44). Ahosen mukaan oppilaille sopiva historiallisen selittämisen malli onkin yleensä intentionaalinen, jolloin kertova ja dokumentoiva teksti on tähän tarkoitukseen ehkä paras, mutta myös yleistävä teksti voi toimia, jos se todentaa yleistyksensä esittämällä henkilö- tai ryhmätasoisien lähikuvan siitä, kuinka asiat todella tapahtuivat (Ahonen 1992, 109). Siirtolaishaastatteluja voi vallitsevan tutkimustiedon perusteella arvioida sopivaksi ensimmäiseen lähde tehtävään. Niissä historia on yksittäisten siirtolaisten kokemaa, usein omaa tai läheisten toimintaa selittävää, lisäksi valittujen tekstien kohdalla kieli on melko ymmärrettävää yleiskieltä. Haastattelut sisältävät sekä tuttuja historiatietoja että viittauksia asioihin, jotka eivät ole oppilaille ennestään tuttuja. Valittujen tekstien käyttämisestä ensimmäisinä lähteinä puoltaa myös se, että lähteet ovat lyhyitä ja lauserakenteet yksinkertaisia, mikä jättää jokaiselle lukijalle enemmän aikaa ajatteluun ja vastauksen pohdintaan (vrt. Suomi toisena kielenä TNK 2008).

9.2 Henkilömotiivin havaitseminen ja selittäminen

Lähde 1

”Minä synnyin Suomessa ja tulin tänne vuonna 1906. Isäni oli torpparin poika. Maa oli kivistä. Hän ei nähnyt mitään tulevaisuutta. Venäjän ja Japanin välille syttyi sota. Hänet aiottiin kutsua asepalvelukseen, ja hän häipyi maasta niin nopeasti kuin kykeni. Matkustimme junalla päiväkausia. Kuljettiin kauniiden maisemien halki. Monta kertaa ajattelin,

että tänne meidän pitäisi jäädä, meidän ei pitäisi enää mennä pidemmälle. Tultiin New York Millsiin, Minnesotaan, suomalaisyhteisöön. Isäni oli siellä töissä rautateillä. Hän oli tullut kaksi vuotta aiemmin. Tavattiin hänet siellä, ja siinä pääsi vähän tunteet valloilleen. Amerikkaan tullessa tuntui kuin olisi siirtynyt toiselle vuosisadalle. Muutos oli niin suuri.”

Mitä syitä kirjoittajan isällä oli lähteä siirtolaiseksi Yhdysvaltoihin?

Miksi arvelet muun perheen saapuneen Yhdysvaltoihin vasta kaksi vuotta myöhemmin?

Lähteen perusteella voi päätellä tyttären arvioineen isän siirtolaiseksi lähtemisen johtuneen sosiaalisesta asemasta, asepalveluksen pakoilusta, tulevaisuuden epävarmuudesta, joka voi viitata joko torpparin asemaan tai vuokratilan surkeaan tuottoon. Lisäksi lähde viittaa Venäjän ja Japanin sotaan, mikä heijastui isän elämäntilanteeseen ja arvioidaan yhdeksi lähtemisen motiiviksi. Oppilaille lähde oli yksinkertainen ja ymmärrettävä, eikä vastaajilla ollut ongelmaa selittää isän siirtolaisuuden motiiveja. Eroa oppilaiden välille syntyi kuitenkin siinä, kuinka moneen motiiviin he kiinnittivät huomiota ja miten he perustelevat valintojaan siirtolaisuuden syytä tai syitä arvioidessaan.

Yksittäisen henkilön siirtolaisuuden motiiveja lähteestä etsiessään kaikki oppilaat pystyivät nostamaan esille vähintään yhden syyn, mutta siihen tyytyi 32 % vastaajista. Jokaisessa tutkitussa ryhmässä vähintään puolet oppilaista pyrki esittämään ja perustelevaan useampia syitä lähtemisen selittäjänä. Koko ryhmän kohdalla useampia motiiveja isän siirtolaisuudelle esitti 67 % kaikista vastaajista. S1- ja S2-oppilaiden vastaaminen oli keskenään täysin samansuuntaista. S1-tyttöoppilaiden kohdalla tyytyminen yhden syyn esittämiseen oli yleisintä. S2- pojat tyytyivät hie- man useammin yhden syyn esittämiseen kuin S1- pojat. Taulukossa 15 on esitetty oppilaiden päätte- lyn kohdentuminen yhteen tai useampaan motiiviin.

Taulukko 15. Yhden tai useamman motiivin havaitseminen siirtolaislähteestä

Vastaajat	Yksi motiivi	Useampia motiiveja
Koko ryhmä 43/43	14	29
	32 %	67 %
Vastaajat ryhmien mukaan	Yksi motiivi	Useampia motiiveja
Pojat kaikki 22	6	16
S1 pojat 8	1	7
S2 pojat 14	5	9
Tytöt kaikki 21	8	13
S1 tytöt 10	5	5
S2 tytöt 11	3	8

Leen (1997) tutkiessa 7-14-vuotiaiden ymmärrystä keisari Claudiuksen motiiveista valloittaa Britannia, oppilaat osoittivat ikäryhmässä 12-vuotiaat samansuuntaista päättelyä kuin tämän tutkimusryhmän oppilaat, jotka olivat keskimäärin vuoden vanhempia. Yhden syyn esitti Leen tutkimuksessa hieman alle 40 % vastaajista, kaksi tai useampia syitä havaitsi hieman yli 60 % kaikista tutkituista oppilaista. Lee et al. tutkimuksessa motiivien ymmärtämistä tutkittiin monivalintatehtävällä, jossa oppilaat valitsivat yhden tai useamman motiivin esitetyistä väittämistä, mutta valintoja ei tarvinnut perustella (ks. Lee et al. 1997, 241). Tämän tutkimuksen vastaajat tekivät päätelmänsä historian lähteestä ja kirjoittivat vastauksensa omasanaisesti avoimina selityksinä, mitä voidaan tehtävämuotona pitää aina monivalintatehtäviä haasteellisempina, koska valinta ja sen perustelu on tuotettava itse, sitä ei voi valita annetuista vaihtoehdoista. Yksinkertaiselta vaikuttavan tehtävän yhteydessä oppilas tarvitsee historian taitoja, koska motiivin havaitseminen edellyttää lähteen sisällön ja siinä ilmenevien viittaussuhteiden ymmärtämistä. Lisäksi oppilas tarvitsee siirtolaisuushistorian tietoja ohjaamaan valintojaan ja taitoa erottaa epäoleellinen oleellisesta. Monivalintatehtävässä syyt ovat valmiina, vaikka niiden yksi- tai moniulotteisuus voi tietenkin vaihdella.

Yhden motiivin esille nostaminen lähteestä voi viitata oppilaiden tapaan lähestyä tietoa suoraviivaisesti, oikeaa vastausta etsien. Tällaista lähestymistapaa voidaan osittain historian näkökulmasta selittää Shemiltin (1987; 2000,) esittämällä ajatuksella, jonka mukaan oppilaat suhtautuvat historian

tietoon toisinaan samalla tavalla kuin matemaattis-luonnontieteelliseen tietoon. Silloin vastaamisessa etsitään oikeaa vaihtoehtoa, joka usein on täsmällisesti ilmaistavissa. Toinen selittäjä voi olla lähteen kokeminen vaikeaksi ymmärtää, jolloin siitä ei uskalleta nostaa esille muuta kuin varmaksi koettu tieto. Lisäksi on mahdollista, että oppilaat vain yhden motiivin todetessaan pitäytyvät mallissa, joka on heille tuttu ja turvallinen aiemmista koulun koe- ja testitilanteista; on olemassa oikea vastaus. Kyse ei välttämättä ole silloin oppilaan ilmentämä ajatus historiatiedon luonteesta vaan laajemmin omaksutusta vastaamisstrategiasta. Suurin osa kaikista vastaajista nosti kuitenkin esille useampia motiiveja, mikä viittaa siihen, että yhden motiivin valitseminen sekä S1- että S2-ryhmissä oli tietoisien valinnan tulosta enemmän kuin seurausta lähteen sisällön ymmärtämisen puutteista. Esille nostetaan se motiivi, jota pidetään tärkeimpänä ja valintaa myös perustellaan. Vastaukset muuttuvat pelkästä motiivien esille nostamisesta aidoksi historian tulkinnaksi vasta oppilaiden perustellessa valintojaan siihen historialliseen tietoon viitaten, joka heidän on mahdollista aiheeseen yhdistää aiemmin opitun perusteella.

9.2.1 Tärkeimmän motiivin perustelu

Asettuivatko vastaajat menneisyyden ihmisen asemaan isän lähdön syytä punnitessaan? Historian lähteen laatijan motiivit voidaan ajatella uudelleen, sen informaation perusteella, mitä tietoa tutkivalla henkilöllä on laatijan taustasta ja ajasta. (Ahonen 1992, 89–90.) Asettamalla näkyviin vastaajien esille nostamat syyt perusteluineen, lähteen tarjoamien vaihtoehtojen pohjalta, voidaan havaita yhdenmukaisuuksia isän siirtolaisuuden motiiveja selitettäessä. Isän motiiveja lähteä siirtolaiseksi arvioitiin pääosin lähteen sisältäminen historian avainkäsitteiden kautta. Niiden selittämisen kautta oppilaat rakensivat historian selityksiä, joissa aiemmin opiskeltu yhdistyi omaan päättelyyn. Perustelut heijastavat myös vastaajan sen hetkistä lähteessä esiintyneiden historian käsitteiden ja niiden yhteyksien ymmärtämistä siirtolaishistoriaan liitettyinä. Oppilaat asettuivat historian henkilön asemaan silloin, kun he selittävät valitsemiaan motiiveja ja historian avainkäsitteitä esittämällä ajatuksia, joita emme voi suoraan lähteestä päätellä. Isän lähtöpäätöstä selittäessään oppilaat muuttuvat historian tiedontuottajiksi, samalla vastaukset ilmentävät heidän taitoaan tuottaa historian selityksiä. Näissä selityksissä lähde, historian tiedot, oma mielikuvitus ja joskus väärin ymmärryksetkin nivoutuvat toisiinsa. Taulukossa 16 on esitetty oppilaiden vastauksista havaittu erilaisten painotusten jakauma.

Taulukko 16. Tärkeimmän motiivin valinta siirtolaisuuslähteestä

Oppilaat	Sota	Sosiaalinen asema	Köyhyys
Kaikki 41/43	26/41	11/41	4/41
S1 tytöt	7	1	
S2 tytöt	7	2	2
S2 pojat	7	6	1
S1 pojat	5	2	1

Sota oli suurimmalle osalle oppilaita tärkein selittäjä isän siirtolaisuudelle. Sodan vaikutus päätökseen nähtiin kuitenkin tyttöjen ja poikien vastauksissa hieman eri näkökulmasta: tytöille (5/14) isän lähtö liittyi perheen suojelemiseen, mutta pojat tulkitsivat isän pikemminkin paenneen sotimaan joutumista (5/12). Pakenemista ei kuitenkaan arvioitu yleensä moraalisesti arveluttavaksi ratkaisuksi, pikemminkin päinvastoin – isä halusi rauhaa (07ps1). Muita vastauksissa esitettyjä perusteluja olivat esimerkiksi Suomen vanhanaikaiset olot ja uuden odotus (02ts1, 05ts1, 08ts1) Muutamassa vastauksessa isän lähtöpäätöstä perusteltiin myös Suomen asemalla Venäjän naapurimaana ja erityisesti sillä, että Suomi oli Venäjän vallan alla (21ps2, 15ts2). Suurin osa arvioi vaimon ja lasten kuitenkin jääneen aluksi Suomeen pelkästään rahan puutteen takia. Yhdessä vastauksessa isän epäiltiin olleen venäläinen alun alkaen (05ps1). Isän ratkaisua jättää perhe toistaiseksi Suomeen arvioitiin myös ovelaksi ratkaisuksi, sillä lapsia ja vaimoa ei voi kutsua armeijaan.

”Isä asui Venäjällä, mutta kun sota syttyi, hän pakeni asevelvollisuutta toiseen maahan, ja Amerikkahan oli ”yltäkylläisyksien maa”, joten hän suuntasi sinne hakemaan parempaa tulevaisuutta.(2)Heillä ei ollut kiire sotaa pakoon, sillä he asuivat kaukana sodasta ja eihän naisia ja lapsia voitu kutsua asepalvelukseen. Isä taas saattoi mennä ensin siksi, että hän voisi ostaa talon ja järjestellä asioita niin, että muun perheen olisi helpompi tulla Amerikkaan.”(05ps1)

Isän heikko sosiaalinen asema torpparin poikana, ja sen kautta heikot tulevaisuudennäkymät, oli nostettu tärkeimmäksi syyksi erityisesti useissa S2-poikien vastauksissa, melkein puolet valitsi tämän vaihtoehdon ensisijaiseksi syyksi. Heijastaako jakauma sitä, että osalle S2-pojista sota sellaiseen ei yksin selittänyt isän siirtolaisuutta, vaan siihen yhdistyvä tulevaisuuteen liittyvä toivottoisuus ja lähtemiseen liittyvä uusi toivo. On mahdollista, että S1-pojille sota lähdön selittäjänä on käsitetasolla dramaattisempi kuin torpparin synkkä tulevaisuus, ja yhtä mahdollista, että S2-pojat torpparin sosiaaliseen asemaan viitattaessaan, eivät viittaa käsitteen syvään historialliseen ymmärtämiseen vaan tulevaisuus -käsitteeseen, jota he ovat mahdollisesti joutuneet käsittelemään suhteessa omaan menneisyyteensä tai perheen menneisyyteen liittyen. Youth and History -tutkimuksen mu-

kaan on viitteitä siitä, että esimerkiksi Balkanin alueen nuoret eivät välttämättä koe sotaa samalla tavalla dramaattisesti elämää muuttavaksi elementiksi kuin suomalaiset nuoret (Torsti 2003, 273). Tutkittavassa ryhmässä pääosa S2-pojista tuli Kosovon alueelta, mikä näyttää osittain vahvistavan edellistä päätelmää. Oman historian kokemuspiiriin kuuluva asia voi ohjata oppilaiden ajattelua historian lähde tehtävän itsenäisessä päättelyssä.

(1) "Kirjoittajan isällä ei ollut hyvä työ. Hän oli topparin poika. Hänellä ei ollut mitään tulevaisuutta torpparin poikana, niin hän lähti Yhdysvaltoihin. Hän meni töihin rautateille, jossa sai vähän enemmän rahaa ja jossa oli vapaampaa asua." (20ps2)

Joidenkin S1-tyttöjen ja S2-tyttöjen vastauksissa voidaan nähdä viitteitä myös sukupuoleen sidotun tulkinnan näkökulmasta: tytöt tulkitsivat isän lähtemisen motiivia perheen turvallisuuden näkökulmasta.

"(1,2) Syitä oli valtavasti esim. sota, koti, perhesuojelu, parempi palkka tai rikastuminen, työ jne. Syitä oli monenlaisia kuten itse tiedät, mutta isällä oli vain yksi syy muuttaa siirtolaiseksi ja se on perheen suojelu, oli isälle kaikkein tärkeintä ja oma koti tietenkin. 2. arvelen sitä samaa rikastuminen tai perheen suojelu, koska jos perhettä ei suojele ni sen voi menettää." (12ts2)

"Hän olisi joutunut Venäjän ja Japanin sotaan. Tulevaisuus näytti valoisammalta New Yorkissa. Perheen ei tarvinnut lähteä isän kanssa, koska he pärjäsivät Suomessa, mutta kaksi vuotta myöhemmin olot muutuivat ja ikävä kasvoi, niin-pä he päättivät matkustaa isän luo. Isä oli varmasti kirjoittanut houkutuskirjeitä Suomeen. Koko perhe olisi voinut asettua vaaraan, koska isä tavallaan karkasi sodasta." (13ts2)

Perustellessaan valintaansa oppilaat ottivat luontevasti aktiivisen tiedontulkitsijan roolin, historiaan otettiin kantaa sulkemalla pois selittäjiä ja nostamalla esille se, mitä pidettiin omasta mielestä tärkeänä. Oppilaiden vastauksia selityksineen ei voi arvioida vääriksi, sillä suhteessa lähteen antamiin tietoihin ne ovat useimmiten perusteltavissa. Ristiriita syntyy siitä, että lähteen vahvoja mielikuvia luovat tulkinnat eivät kenties ole yhteismitallisia suomalaisten siirtolaisuuden syistä vallitsevan historianäkemyksen kanssa, jota ennakkoon tapahtunut aiheen opiskelu myös vahvisti. Sota mainitaan harvoin perusteluna suomalaisten siirtolaisuudelle, köyhyys ja kurjuus sitäkin useammin. Verrattaessa oppilaiden valintoja heidän siirtolaishistoriasta oppimaansa viitekehykseen, jossa suomalaisten siirtolaisten lähtemisen syynä sotaa ei nostettu esille, oppilaiden valinta oli odottamaton, mutta vahvistaa tutkimuskirjallisuudessa esitettyä päätelmää, jonka mukaan oppilaat nostavat historiasta usein esille dramaattisia elementtejä. (Ks. Barton 2004, 91–96.)

Onko isän siirtolaisuuden motiivien arviointi ja niiden kirjoittaminen avoimeksi tulkinnaksi historiallista päättelyä? Carretero, López, Manjón ja Jacott (1997, 245–253) tutkivat 15–17-vuotiaiden

tapaa selittää historian tapahtumia. Vastaajia pyydettiin valitsemaan annetuista vaihtoehdoista painavin syy, joka johti tiettyihin historian tapahtumiin. Tutkijat jakoivat historian selitysmallit henkilöselityksiin, ideologiisiin, poliittisiin ja taloudellisiin selityksiin. Etsiessään selitystä isän siirtolaiseksi lähtemiselle oppilaat tekivät samankaltaista historian selittämisen arvovalintaa, vaikka alkupe-
räinen kysymys ei sitä edellyttä. Lee et al. (1997) toteaa, että ymmärtääkseen oppilaiden vastauksia täytyy olla tietoa siitä, mitä oppilailta voidaan odottaa. Etsiessään selitystä isän siirtolaiseksi lähtemiselle oppilaat tekivät arvovalintaa, ja valinta perustui vain osittain historian lähteestä löydettävissä oleviin perusteluihin, joita he kokivat mahdolliseksi selittää aiemmin omaksutun historiatiedon perusteella. Historian tietoihin viittaaminen on asia, jota voidaan odottaa. Historian selittäminen ilmensi toisaalta itsenäistä tiedontulkintaa, jossa voidaan havaita eroja kulttuuritaustaltaan erilaisten oppilaiden välillä sekä tyttöjen ja poikien välillä. Erojen havaitseminen vaatii oppilaiden historian-tulkintojen tarkastelua moniperspektiivisesti. On yksinkertaisempaa odottaa vastausten jakautuvan erilaisiin selitysmalleihin kuin havaita yksittäisten vastaajaryhmien kohdalla historiatiedon tulkin-
taan vaikuttavia tekijöitä. Monikulttuurinen ryhmä osoittautui taitavaksi historian henkilömotiivien selittäjäksi. Vain kaksi vastaajaa jätti täysin avoimeksi sen, millä perusteella he päätyivät valitsemaan lähteestä tietyn motiivin isän siirtolaisuudelle.

9.2.3 Motiivien historiallinen ja historiaton perustelemine

Historiallisten tekstien ymmärtämiseen liittyy usein mielikuvamalli (*situational model*) historiallisesta tilanteesta, josta lähde kertoo, ja tämän mallin kautta kaikki lähteen tieto suodatetaan ymmärrettäväksi tietorakenteeksi. Historian ymmärtäminen ilmenee syvällisimmin vastauksissa, joissa historian tilanneanalyysi on vahva ja päättely tukeutuu siihen. Lisäksi on huomattava, että historian lähde ei yleensä selitä koko historiallista tilannetta kaikilta osin. Tästä syystä oppilaalla voi kulua useita lukukertoja ennen kuin hän saa selvää lähteestä ja pystyy yhdistämään tapahtumat historian kulkuun (Wineburg 1994b, 88; Rouet et al. 1998, 96–97). Leen tutkimuksessa 7–14-vuotiailla koululaisilla havaittiin historian selittämisessä siirtymä kohti tilanneanalyysiä, jolloin yksittäiset historian henkilöt ja heidän motiivinsa tehdä jotain nähdään laajemmassa historian viitekehityksessä. Tutkimuksessa havaittiin koululaisten vielä 12 vuoden iässä tuottavan yleensä sellaisia historian selityksiä, joissa henkilön asema vaikuttaa ratkaisevasti historian kulkuun, mutta 14 vuoden iässä tilanneanalyysi, jossa huomioidaan henkilön päätöksentekoon liittyvä historian kompleksinen tilanne, oli tullut vallitsevaksi päättelytavaksi noin 50 % oppilaista. (Lee et al. 1997, 240.) Taulukossa 17 esitetään siirtolaisvastausten jakautuminen historiatietoja yhdistäviin, lähteen tietoja selittäviin ja toteaviin vastauksiin. Historian tietoja ja lähteen tietoja yhdistävien vastausten voidaan tulkita olevan tilanneanalyysin sisältäviä tai siihen selkeästi pyrkiviä vastauksia.

Taulukko 17. Vastausten jakautuminen historiatietoja yhdistäviin, lähteen tietoja selittäviin ja toteaviin vastauksiin

	Yhdistävä	Selittävä	Toteava
Kaikki 43/43	7	27	9
S1	2	11	5
S2	5	16	4
Pojat 22	5	11	6
S1 8	1	3	4
S2 14	4	8	2
Tytöt 21	2	16	3
S1 10	1	8	1
S2 11	1	8	2

Historiatietoja yhdistäviä vastauksia, joissa siirtolaishistorian tilannesidonnainen ymmärtäminen ilmeni viittauksilla muuhun kuin lähteestä suoraan poimittaviin siirtolaishistorian tietoihin tai esimerkiksi isän sosiaalisen aseman ymmärtämisellä ja sitä tukevalla historian käsitteen - toppari- selkeällä ymmärtämisellä tai Suomen autonomisen aseman selittämiseen, oli kaikista vastauksista 17 %, yhteensä 7 vastausta. S2-oppilaiden vastauksissa viitattiin useammin siirtolaishistorian tietoihin laajemmin kuin S1-oppilaiden vastauksissa, mikä voi johtua siitä, että vastaaja haluaa vakuuttaa lukijan historian osaamisestaan tai joissain tapauksissa jopa siitä, että vastaaja ei tiedä aivan varmasti, mitä häneltä odotetaan.

Shemiltin (1987, 39–61) tulkinnan mukaan kehittyvä ymmärrys historian lähteiden luonteesta ja historiatiedon luonteesta ilmentää sen tiedostamista, että historian lähteissä oleva tieto on tulkittavissa olevaa ja usein ymmärretään tietojen olevan myös yhdistettävissä muuhun historiatietoon. Tietojen tulkinnallisuus tarkoittaa sitä, ettei lähteestä poimita tietoja esimerkiksi listamaisiksi vastauksiksi, vaan lähdeä käytetään valikoivasti. Lee et al. (1997, 240) päätyi tulokseen, jonka mukaan 12-vuotiasta noin 17 % perusteli keisari Claudiuksen toimintaa Britannian valloittamiseksi tilanne-

sidonnaisella ymmärtämisellä. Tämän tutkimuksen yhdistelevien vastausten kohdalla tulos on aiempaa tutkimustulosta alhaisempi, mitä voi selittää käytetty vastaamisen tapa. Valittavien vaihtoehtojen sijasta oli itse motiivin selitys. Osalle vastaajista historiatietojen yhdistäminen avoimessa vastaamisessa oli luontevaa, mutta vastaamisessa historiatietojen yhdistämiseen päätyivät luontevimmin oppilaat, joilla kirjoittaminen on sujuvaa ja johdonmukaisuus tietojen järjestämisessä selkeästi havaittavaa.

”Koska hän ei nähnyt Suomessa mitään tulevaisuutta. Hän oli torpparin poika ja hän lähti Yhdysvaltoihin myös työn takia. Hänen aiottiin kutsu asepalvelukseen ja hän häipyi siksi Suomesta niin nopeasti kuin kykeni. Yhdysvalloissa oli paljon kauniimpaa, paremmat oltavat kaikkien takia. (2)Koska se mies lähti sinne työn perässä. Siksi hän meni 2. vuotta ennen ja kun myös sota Venäjän ja Japanin välillä. Ja sen perheen oli paljon mukavampaa tulla vasta 2 vuotta sen jälkeen, koska se mies oli saanut työtä eli he eivät enää olleet köyhiä ja jos he olisivat lähteneet samaan aikaan, niin heillä ei olisi ollut rahaa. Eli näin oli paljon parempi tulla vasta silloin, koska se mies oli jo töissä”. (10ts2)

”Hän oli topparin poika, ei ollut rahaa varmaan paljoa. Maa oli huonoa, siinä ei pystynyt viljelemään. Se oli niin kivistä. Hänet aiottiin kutsua sotaan. Hän lähti sotaa pakoon muualle niin nopeasti kuin pääsi.”(05ts1)

Tietoja yhdistelemään pyrkivien vastausten kohdalla on tulkinnanvaraista katsoa vastausten ilmentävän aina tietoista pyrkimystä tuottaa historian tietoja ja lähteen tietoja yhdistäviä vastauksia vain sillä perusteella, että niissä viitataan järkevällä tavalla siirtolaishistoriaan tai muuhun historiatietoon, joka ei ole tutkitusta lähteestä suoraan pääteltävissä. Tietoja yhdistelevien vastausten jäsentyneisyys on kuitenkin selkeää. Kyseessä ei ole mikä tahansa sota tai mistä tahansa syystä aiheutunut köyhyys, joista lähtemisen halu kumpuaa. Määritellessään joko sodan tai köyhyyden syyn konkreettisesti oppilas ottaa kantaa siihen, mikä hänen mielestään on tämän historiallisen ratkaisun kohdalla merkittävää. Viittaamalla esimerkiksi käsitteeseen torppari, käsitettä jotenkin selventäen, vastaaja osoittaa tiedostavansa torppari-käsitteen merkityksen ja käyttää sitä vastauksensa tukirakenteena. Vastaukset ovat esimerkkejä sekä historian tiedon valikoivasta käytöstä että orastavasta omaan tulkintaan yltävästä historian lähteen arvioinnista. Vastausten pelkistyneisyys ei saisi hämätä lukijaa näkemästä niitä historiallisen päättelyn tuotoksina. Ensimmäisessä tehtävässä ei edellytetty historian selittämistä, vaan syyn esille nostamista. Esimerkiksi vastausten pituutta sellaisenaan ei voida pitää päättelyn osoittamisen kriteerinä.

Selittävän vastaustavan ero on yhdistäviin vastauksiin verrattaessa siinä, että selittävät vastaajat linkittävät lähteen paljastamia siirtolaisuuden motiiveja ja muita seikkoja toisiinsa, mutta eivät välttämättä selitä niitä tai aseta niitä ensi näkemältä selkeään tärkeysjärjestykseen. Selittävien vastausten voidaan tulkita edustavan historian vastauksina toteavia kehittyneempää mallia, koska niissä on huomioitu lähteen koko sisältö, eikä tartuttu välttämättä siihen, mikä vaikuttaa ensi näkemältä vah-

vimmalle selitykselle. Enemmistö vastaajista tuotti selittäviä vastauksia kaikissa ryhmissä, koko ryhmästä selittävien vastausten osuus oli 62 %.

”Isä ei halunnut sotaa vaan halusi asua perheensä kanssa ja siksi he muuttivat New Yorkiin, Minnesotaan.”(03ts1)

”Hänen isänsä oli kutsuttu sotaan, joten hän päätti lähteä Suomesta sodan ja työn takia. Hän pakeni sotaa ja hän lähti etsimään työtä”. (23ps2)

Toteavien vastausten kohdalla isän päätös lähteä Amerikkaan ilmaistiin usein kapeasti yksi tai useampia syitä listaten. Näissä vastauksissa, yhteensä 22 % kaikista vastauksista, oli havaittavissa pyrkimys löytää oikea ja täsmällinen vastaus kysymykseen. Niiden perusteella voi tehdä päätelmiä ainoastaan taidosta etsiä materiaalista oikea vastaus. Oppilaan kannalta tämä tuottamistapa on kuitenkin looginen, koulukäytänteistä tuttu metodi. Historiallisen päättelyn esittämisen kannalta tätä vastaustapaa voidaan pitää esiasteena, mutta oppilaan kannalta kuitenkin palkitsevana, sillä vaikka oikeita vastauksia ei välttämättä historiassa tulkintatasolla ole, niin oppilaalle oikean vastauksen etsiminen on tavallista koulutyötä, johon on totuttu. Historiallisen ajattelun näkökulmasta toteavat vastaukset ovat melko yhdenmukaisesti ”read-off-truth”-vastauksia, joissa oikea tieto on sellaiseen historian lähteistä poimittavissa (Shemilt 1987, 55; Drake-Nelson 2005, 63).

”(1)Parempi työpaikka, parempi elämä. Heillä ei ollut tarpeeksi rahaa ottaa koko perhettä mukaan ja silloin kun heidän isä on töissä paremmassa työpaikassa hän saa paremmin rahaa ja voi lähettää perheelleen liput Amerikkaan.” (23ps2)

”Ei nähnyt tulevaisuutta Suomessa, aiottiin kutsua asepalvelukseen.” (04ps1)

Heikkoon kirjoitustaitoon tai koululaisrationaalisuuteen viittaaminen ei selitä kokonaan historiatonta vastaamista lähteen tulkitsemisessa, sillä samat oppilaat pystyivät kirjoittamaan aiheesta pitkän kertomuksellisen tarinan. Haastattelussa mainitun perheenisän siirtolaisuuden motiiveja arvioidessaan toteavat vastaajat ilmentävät pikemminkin syykäsitteen historiatonta ymmärtämistä. Syykäsitteen historiaton ymmärtäminen voi ilmetä esimerkiksi niin, että oppilas pohtiessaan jonkun menneisyydessä rakennetun tien rakentamisen syytä, tyytyy ilmeiseen, mikä voisi tarkoittaa entisen tien huonokuntoisuutta. Syy uuden tien rakentamiselle on silloin vanhan tien huono kunto, mutta vasta syykäsitteen syvällisempi ymmärtäminen ohjaa hänet huomaamaan tien rakentamisen taustalla olleiden ihmisten tavoitteet: kenelle tien rakentamisesta oli hyötyä ja kuka vastusti tai kannatti tien rakentamista (Arthur, Haydn & Hunt 2001, 96–106). Toteavien vastausten voi tulkita tästä näkökulmasta ilmentävän syykäsitteen yksinkertaista ymmärtämistä, mikä johtaa oppilaan valitsemaan historiassa kausaalisen selittämismallin (ks. Ahonen 1990, 196).

Ongelmakeskeisenä lähetehtävänä motiivin etsiminen ja selittäminen kohteli kaikkia oppilaita tulojen perusteella oppilasnäkökulmasta tasa-arvoisesti. Mikään valituista vastaamisen strategioista ei johtanut oppilaan näkökulmasta virheelliseen vastaamiseen. Motiivien käsittely oppilaiden vastauksissa osoitti yksilöllistä, eri syvyistä käsitteen ymmärtämistä ja taitoa selittää historiaa. Oppilaan historian taitojen kehittämisen näkökulmasta tieto siitä, millainen historiallinen ajattelu ja selittämisen tapa on oppilaalle ominaista, on ohjauksen kannalta keskeistä. Oppilaiden historian selittämisen jakaminen kategorioihin edellä kuvatussa tehtävässä reflektoi heidän historian taitojaan yhden koulutehtävän kohdalla, siitä voidaan havaita erilaisia vastaamisen strategioita, mutta siitä ei voi tehdä laajoja oppilaiden historian taitoja tai historiatiedon luonnetta kuvaavia päätelmiä.

9.3 Muutoksen selittäminen lähteen ja oman tiedon perusteella

Lähde 2

”Me ostimme maata vuonna 1914. Se maksoi 50 senttiä eekkeriltä ja se piti raivata. Sinne me vaan marssimme synkään metsään Jallu ja minä ja yksi lehmä, joka kompasteli. Ei siellä ollut kuin karhuja ja susia, jotka ulvoivat ihan lähellä. Sitten me vaan teimme paljain käsin asunnon kusipuusta. Teimme kaiken itse paitsi ikkunat, ikkunan kehykset ja kattopaperit. Me kannoimme ne olkapäällä metsän läpi asunnollemme. Mutta se oli kaunis paikka MC Intosh järven rannalla ja se oli oma. Ei tarvinnut antaa isännälle viljaa maksuksi, kuin asuessamme toisen omistamassa mökissä. Ei tarvinnut tehdä kolmea viikkoa talon isännälle työtä. Minä olen asunut savuisessa tuvassa kuusitoistavuotiaaksi asti, siellä syntynyt ja siellä kasvanut, koska me olimme mökin asukkaita Laitilasta. Voi, voi, kun näin ensimmäisen oman viljan kasvavan. Voi sitä tunnetta, kun ei enää ikinä tarvinnut kerjätä.”

Mitä teksti kertoo suomalaissiirtolaisten unelmasta Yhdysvalloissa?

Vertaa kirjoittajan asemaa Suomessa ja Yhdysvalloissa. Miten hänen asemansa muuttui Yhdysvaltoihin muuton jälkeen?

Muutoskäsitteen selittäminen historian ilmiöiden yhteydessä on yksi historian keskeinen taito, joka ilmentää historian selittämisessä kehittyneimmillään syvällistä historian tiedon luonteen ymmärtämistä. Muutos on historian ilmiö, jatkuva prosessi, joka yhdistyy ajan käsitteeseen, kuten jatkuvuuskin (Ahonen 1992, 96). Leen mielestä muutos ymmärretään kuitenkin usein arkikäsitteenä: jokin muuttuu ja muutosta pidetään usein yhteismitallisena tapahtumisen kanssa. Historiassa asiat, rakenteet ja tilanteet muuttuvat, eikä muutos ole synonyymi tapahtumiselle. Jos oppilaat pitävät muutosta pelkästään tapahtumisena, siitä tulee joko rationaalisen järkevää tai menneisyyden ihmisen epämääräistä tyhmyyttä heijastavaa, erityisesti silloin, jos tapahtuminen johtaa ei toivottuihin tuloksiin. (Lee 2005, 42–44.) Siirtolaisuuslähteessä muutos heijastaa yksilötasolla onnistunutta ratkaisua ongelmiin, mutta miten oppilaat tulkitsivat muutosta?

Siirtolaisten elämäntilanteen muutosta Yhdysvalloissa vastaajat arvioivat lähteen ja aiemmin omaksumiensa historian tietojen avulla. Lähdemateriaalina oli yksi siirtolaishaastattelun osa, johon kohdistetut kysymykset ohjasivat selittämään lähteessä mainitun perheen kokemaa muutosta ja toisaalta esittämään yleistäviä näkemyksiä siirtolaisuutta koskien. Vastausten rakenne kertoo siitä, kuinka niiden kirjoittajat tulkitsevat muutosta. Vastaajien tapa käsitellä muutosta heijastaa myös historian ohjaavan käsitteen ymmärtämistä. Muutoksen syvälinen selittäminen edellyttää vertaamista aikaisempiin oloihin, mihin kysymysten muotoilu myös ohjaa. Lähteen perusteella on mahdollista tehdä päätelmiä vain siinä mainitun yksittäisen perheen muuttuneesta asemasta. Oman tiedon yhdistäminen siirtolaishistoriasta lähteen tulkintaan antaa mahdollisuuden lisätä vastauksiin historiatietoa, joka selittää siirtolaisuuden aiheuttamia muutoksia kaikkien suomalaisten siirtolaisten osalta. Oppilaan vastaamisessa valitsema strategia osoittaa, miten hän ymmärtää kysymyksen ja millaiseen historian muutuskäsitteen selittämiseen hän päätyy. Oppilaiden vastauksien jakauma on esitetty taulukossa 18.

Taulukko 18. Muutoksen selittäminen siirtolaishistorian kohdalla

Vastaustyyppi	Historiatietoja ja lähteen tietoja yhdistävä	Lähteen avulla muutosta selittävä	Toteava
Vastaajien määrä 43/43	15	17	11
S1	11	3	4
S2	4	14	7
Pojat	4	13	5
S1 8	4	3	1
S2 14		10	4
Tytöt	11	4	6
S1 10	7		3
S2 11	4	4	3

Historian tietoja yhdistävien vastausten määrä oli yhteensä 26 % molemmat vastauksen osat huomioitaessa. Kaikissa vastaajaryhmissä tytöt päätyivät poikia useammin tietoja yhdistävään vastaamisstrategiaan. Historiatietoja ja lähteen tietoja yhdistävissä vastauksissa siirtolaisuutta käsiteltiin historian ilmiönä: muutosta selitettiin viittaamalla sekä kirjeessä mainittuun perheeseen että siirtolaisuuteen historian ilmiönä. Muutos yleisenä historian käsitteenä erotettiin selkeästi yksittäisen per-

heen aseman muuttumisesta. Erona selittävään vastaukseen ovat konkreettiset, lähteen ulkopuoliset, siirtolaishistoriatiedot vastauksessa. Toinen tietoja yhdistelevän vastauksen piirre, joka erotti sen selittävästä ja toteavasta vastauksesta oli kirjoittajan uskallus nousta lähteen yläpuolelle ja tarkastella sitä näkökulmasta, jossa lähde ei hallitse kirjoittajan vastausta. Historian lähde asettuu osaksi kokonaisuutta siirtolaisuudesta ja usein vastaaja täydentää sen tietoja vertaamalla yksittäisen perheen tilannetta ja siirtolaisuushistoriasta tietämiään asioita toisiinsa. Historiatietojen yhdistäminen kirjallisuudessa vastauksessa omaan tuotokseen edellyttää paitsi siirtolaisuuden historian tietoa-ineksen hallintaa, myös tietojen yhdistämisen taitoa ja kykyä ilmaista ajatuksensa jäsentyneesti. Oppilaiden vastauksissa historiatietojen yhdistäminen merkitsi pääasiassa kysymyksensuuntaista vastaamista, yksittäisen ja yleisen erillään pitämistä, sekä vastauksen rikastuttamista aiemmin omaksutuilla historian tiedoilla.

”He olivat koko ikänsä unelmoineet omasta viljasta, ettei tarvinnut tehdä työtä kolmea viikkoa talon isännälle, että saisi hieman viljaa ja myydä sitä että saisi rahaa ruokaan. Kaikki unelmoivat rahasta. Paremmasta työpaikasta, omasta viljasta, ruuasta, lehmistä... siirtolaisuus on aina ollut suomalaisen unelmana kaikki haaveilivat paremmasta elämästä, kaikki tuntui heistä halvalta koska palkka oli hyvää rahaa oli helppo säästää koska palkka viisinkertaistui.

(2)Yhdysvalloissa palkka viisinkertaistui, Yhdysvalloissa oli helpompi asua sillä siellä pystyi keräämään rahaa ja pystyi ostamaan talon ja joillain oli jopa varaa ostaa oma auto, heidän ei tarvinnut enää kerjätä ... elämä oli helppoa ja edullista.” (04ts1)

”Suomalaiset lähtivät Amerikkaan oman maapalasan ja vapauden toivossa. Vaikka Amerikassa jouduttiin aloittamaan kaikki alusta, suomalaiset eivät pelänneet työtä. Siirtolaiset saivat aloittaa uuden elämän Yhdysvalloissa, eikä heidän täytynyt tehdä töitä kenellekään.(2) Suomessa ihmiset olivat köyhiä ja he joutuivat tekemään töitä isännille. Yhdysvalloissa sai aloittaa uuden elämän omalla maapalassellaan eikä tarvinnut tehdä töitä kenellekään. Kirjeen kirjoittaja toteaaakin, ettei isännille tarvinnut Amerikassa maksaa viljalla. Amerikassa ilmasto oli aika paljon samanlaista kuin Suomessa, joten sopeutuminen oli helppoa.”(19ts2)

Selittäviä vastauksia oli yhteensä 53 % vastauksista. Historiatieto ja niissä osoitettu muutoksen selittäminen perustuu usein miltei pääosin lähteen tarjoamien historiatietojen varaan, mutta erona toteaviin vastauksiin on historiatiedon jäsentynyt käyttäminen. Historiallista ajattelua ja päättelytaitoa heijastaa oppilaan taito asettaa yleinen ja yksityinen saman historiallisen viitekehyksen sisään, mutta samalla pitää tämä kahdentasoinen historiatieto riittävästi erillään. Vastauksissa tehdään lukijalle selväksi yksittäisen perheen muuttunut tilanne, mutta vastauksissa on usein mukana myös jonkinlainen yleistys kaikkien siirtolaisten aseman muuttumista koskien. Selittävää vastausta voidaan pitää tästä näkökulmasta taitavana historian vastauksena, vaikka se historian ammattilaisen arvioinnin näkökulmasta jättää käyttämättä mahdollisuuden laajentaa tulkintaa konkreettisen historiatiedon laajemman käyttämisen suuntaan. Selittävästä vastauksissa lähteiden tietojen yhdistäminen konkreetti-

seen aiemmin omaksuttuun historiatietoon siirtolaisuudesta on yleisluontoista. Vastaaja selitää vastauksessaan esimerkiksi suomalaisessa yhteiskunnassa ilmenneitä köyhyyden syitä tai siirtolaisuutta selittäviä muita seikkoja, mutta ottaa yleensä kysymyksensuuntaisesti kantaa ja kytkee yksityisen yleiseen omaan historian ymmärtämiseensä perustuen.

”Se kertoo että omassa maassa oli kärsimyksiä kauheasti ja jos he menisivät Yhdysvaltoihin ni niillä oli varaa unelmoida jostain esim. talosta perheestä omasta paikasta (joku omat ehdosi) Yhdysvalloissa oli mahdollisuuksia tehdä jotain(väli) suomalaisen unelma oli oma koti/piha ja perhe (2) hänen asemansa muuttui sillä tavalla että sai mitä halusi ja oli paremmat olosuhteet.”(10ts2)

”(1,2)Kun ihminen asuessaan Suomessa joutui elämään köyhydessä, niin mentyään siirtolaiseksi hänen tarvinnut kärsiä nälän puutteesta eikä kerjätä vaan sai ruokaa omasta maasta. Hän tuli rikkaammaksi eikä tarvinnut maksaa vuokraa vaan rakensi oman talon ja hänelle tuli parempi olo koska ei tarvinnut elää muiden säällillä ja köyhänä kylmissään”(04ts1)

”(1,2) Kirje kertoo, että suomalaisten unelma oli oma maa ja oma sato. Suomalaisten unelma oli vapaus. (2) Suomessa kirjoittaja oli vaan työläinen, joka teki työtä jollekulle. Yhdysvalloissa hän sitten sai omaa maata ja peltoa ja kaikkea... (01ps1)

”(2) Asema muuttui paljon. Sai kasvattaa sadon vain itselleen, eikä tarvitsisi maksaa muille. Ei tarvinnut asua pimeässä savuisessa mökissä. Ja kaikkein tärkeintä oli, ettei tarvitsisi enää kerjätä.”(09ts1)

Toteavan vastaustapaa edusti 18 % koko testiryhmän oppilaista. Vastaustavalle oli ominaista lähteestä käyttökelpoista tietoa etsivä vastaamistapa, jonka tuloksena oppilas ei välttämättä vastaa lainkaan kysymyksensuuntaisesti. Vastaaja tavoittaa ainoastaan lähteen yksittäisen perheen näkökulman ja toistaa sen vastauksessaan: kaikki vastaamisen arvoinen tieto löytyy lähteestä. Historian selityksinä ja päätelminä vastaukset ovat ohuita, eikä niissä ole viitteitä historiatietojen laajemmasta käyttämisestä juuri lainkaan. S1- ja S2-kielisten vastaajien kohdalla erona oli se, että S2-kieliset oppilaat vastasivat useammin toteavaan vastaamistapaan tukeutuen, mutta toteavia vastaajia löytyy jokaisesta vastaajaryhmästä. Molemmissa S2-ryhmissä noin 30 % tuotti toteaviksi luokiteltavia vastauksia. Toteavaa vastaamista selittää joidenkin vastaajien kohdalla erityisesti vaikeus muuttaa yksityistä todentava teksti yleistä hahmottavaksi. Kysymys yleisiksi luonnehdittavista unelmista yksityisen perheen tarinan tulkitsemisen kautta osoittautui vaikeaksi tehtäväksi osalle S2-oppilaita, mutta myös osalle S1-oppilaita. Kielitaito riitti tehtävän kohdalla toistaiseksi ainoastaan konkreettisen kuvaamiseen (vrt. Lehtonen 2008, 5-6). Huolimatta siitä, että lähteestä ei löydy yhtään vierasperäistä suomenkielistä sanaa, voi sen sisältöä pitää joiltakin osin melko hankalasti ymmärrettävänä.

” Hän kertoo kuinka hänen unelmansa toteutuu. Hän sai rakentaa oman talon. Ei tarvinnut mennä toisten taloihin töiksi ja hän oli iloinen kun ensimmäiset viljat kasvoivat ”voi, voi kun näin ensimmäisen viljan kasvavan”. (2) Hänen ase-

mansa muuttui, Suomessa hän teki muille töitä ja hänen piti maksata viljaa talon omistajalle. Mutta kaikki muuttui kun hän muutti amerikkaan, hänellä oli oma talo, oma maa ja eikä tarvinnut maksaa viljaa ja käydä toisille töiksi.”(11ps2)

”Saa oman asunnon, ei tarvii enää maksaa asunnosta jollekin. Voi viljellä omaa viljaa, että ei tarvii antaa viljaa pois. Sai halpaa maata. (Suomessa) Asui pienessä mökissä, jossa oli paljon muitakin, savusta ja likaista. Piti maksaa talon isännälle, nyt hänellä oli kaikki omaa.”(02ps1)

Toteavilla vastaaja on vaikeuksissa lähetehtävän kanssa, jos hän ei saa selvää lähteestä, eikä vielä pysty irtautumaan lähteen yksityistä ilmentävästä näkökulmasta. Hänen mahdollisuutensa osoittaa historian taitoja kapenevat, koska teksti itsessään tuottaa ongelmia. Toteavia vastauksia oli kuitenkin kaikista vastauksista vajaa viidesosa. Valtaosa kaikista vastaajista erotti yksityisen ja yleisen muutosta selittäessään. Hieman yli 80 % vastauksista ilmensi historian taitoa selittää muutosta kahdella eri tasolla. Näissä vastauksissa lähde ei ole enää pelkkä tietovarasto, vaan pikemminkin irrallinen historiatiedon saareke, jonka avulla historiaa voidaan selittää vain osittain. Lähteen todistusvoima ei yksin riitä kuvaamaan koko ilmiötä tai selittämään muutosta: muuttuakseen ymmärrettäväksi historian selitykseksi lähteen tietoja on täydennettävä aiemmin omaksutun historiatiedon avulla. Tutkimuskirjallisuudessa oppilaan on arvioitu ilmentävän syvällistä historian tiedonluonteen ymmärtämistä silloin, kun hän osaa tehdä eron yksityisen selittäjän ja historiaan vaikuttavien muiden tekijöiden välillä (Dickinson, Lee & Ashby 2001, 112–113). Nyt tutkitussa ryhmässä ilmeni kahtiajakoa, suuri osa vastaajista ilmeni taitaviksi muutoksen selittäjiksi, mikä yleensä korreloi hyvän tekstinymmärtämisen taidon ja kirjallisen itseilmaisun kanssa. Toisena ääripäänä ovat vastaajat, jotka kamppailevat tekstin ymmärrettäväksi tekemisen kanssa.

9.4 Kokonaisarvio siirtolaislähteiden tulkitsemisesta

Ensimmäisen testiosan kysymyksiä voidaan pitää osittain yksinkertaisina sisältökysymyksinä, joihin vastaaminen ei edellytä esimerkiksi runsasta kirjoittamista tai mielikuvitusrikasta päättelyä. Toisaalta vastaajien oli niiden kohdalla mahdollista tehdä valintoja, esittää tärkeimpänä pitämänsä selittäjä siirtolaisuuden syyksi ja arvioida siirtolaisuuden aiheuttamaa muutosta laajemmin kuin yhden perheen näkökulmasta. Oppilaiden vastauksia voidaan tästä syystä tarkastella joko pelkästään faktojen toistamista edellyttävinä vastauksina (*accretion*) tai kantaa ottavina vastauksina (*judgemental*) (vrt. Husbands 1996, 25). Oppilaan mahdollisuuksia laajan historiatietojen käyttöön siirtolaisuusteeman kohdalla voidaan pitää vähäisenä kysymysten ohjausvaikutuksen vuoksi, mutta vastaukset kertovat siitä, miten vastaaja ymmärtää historian kysymykset. Miten vastataan, kertoo vastaajan tavasta käsitellä sitä historiatietoa, joka hänellä on olemassa sen tiedon lisäksi, jonka hän voi päätellä lähteiden kautta. Tästä näkökulmasta oppilaiden vastaukset kuvastavat laajemmin vastaajan näkemystä historiatiedon luonteesta yksinkertaiseksi luonnehdittavan lähetehtävän kohdalla.

Historian lähteiden tulkitsemiseen ja niistä tehtävän päättelyn ongelma on usein esitettyjen kysymysten liiallinen spesifisyys. Laaditaan kysymyksiä, jotka ohjaavat poimimaan faktoja, mutta jotka eivät välttämättä palvele laajempaa historian selittämistä tai lähteiden ymmärtämistä. Stradling ehdottaa ratkaisuksi geneeristen kysymysten laajempaa käyttöä, jolloin tavoitteena on analyytinen lähestyminen: esimerkiksi sisällön kuvailun kautta, tulkitsemalla sisältöä, linkittämällä lähteen tiedot esitietoihin, sekä lähdemateriaalin puutteellisuuden arviointi (Stradling 2000, 232–233). Siirtolaislähteiden kohdalla yksinkertaisuus kysymyksissä oli tarkoituksellista. Von Borriesin mukaan voi olla niin, että opettajat ja tutkijat odottavat oppilailta usein aluksi liikaa ja ylikuormittavat oppilaita, mikä aiheuttaa pettymyksiä molemmille osapuolille. Liian vaativista tehtävistä kärsivät erityisesti heikoimmat oppilaat. (von Borries 1998b, 367.) Siirtolaisdokumentit olivat lähteinä alkuperäislähteitä, joissa yksityishenkilöt selittävät omaa elämäänsä. Kysymysten suuntaaminen voimakkaasti esimerkiksi yksityisestä yleiseen voisi johtaa siihen, että lopulta voidaan kysyä, mihin lähde enää tarvitaan päätelmien tekemisessä.

Siirtolaiskysymyksiin vastanneiden oppilaiden ikä oli keskimäärin 13 vuotta. Kaikissa vastaajaryhmissä löytyi vastauksia, jotka nousevat lähde tehtävän kohdalla historiatietoja yhdistävien ryhmään tai jäävät sen alle. Motiivien selittäminen, jossa yksityinen historian toimijan ratkaisut olivat pääosassa, on miltei kaikilla vastaajilla tulkittavissa historialliseksi. Historian taitoa osoitti motiivien kohdalla pikemminkin taito selittää valittua motiivia kuin taito nostaa esille lähteen kaikki motiivit. Oppilaat toimivat motiivitehtävässä sekä tiedon valikoijina että tiedontulkitsijoina. S2-oppilaiden kohdalla muutoksen selittämisen tuotti ongelmia, mikä selittyy toteavien vastaajien kohdalla ainakin osittain kielitaidolla, jossa yksityisen ja yleisen erottaminen tuottaa vaikeuksia. Oppilaiden vastausten jakaminen taulukossa 19 kuvaa eri ryhmien vastaamisen tapaa siirtolaisuutta koskevissa lähde tehtävissä. Yhdistäviä ja selittäviä vastauksia voidaan pitää historian taitojen näkökulmasta yrityksinä käyttää aiemmin omaksuttua historiatietoa apuna omassa tulkinnassa. Toteavien vastaajien kohdalla viitteet aiemmin omaksutun tiedon käyttämisestä ovat vähäisiä. Lähteen tietojen ja oppilaan omaa historiatietoa yhdistävien vastausten tuottaminen ei ole vielä yläkoulun 7.- luokkalaiselle itsestäänselvyys (vrt. Lee et al. 1997, 240), mutta taulukosta voidaan myös havaita, että kaikissa vastaajaryhmissä historiatietoja käyttää enemmän tai vähemmän tehokkaasti suurin osa vastaajista.

Taulukko 19. Siirtolaisuuden motiivien ja muutoksen selittäminen: yhdistävät, selittävät ja toteavat vastaajat

Vastaajat 43/43	Yhdistävä %	Selittävä %	Toteava %
	Siirtolaisuuden motiivit	Siirtolaisuuden motiivit	Siirtolaisuuden motiivit
S1 S2	17	61	22
S1 (18)	11	55	33
S2 (25)	19	65	15
	Muutoksen selitys	Muutoksen selitys	Muutoksen selitys
S1 S2	26	53	18
S1 (18)	50	36	14
S2 (25)	10	65	25

Vastaamista arvioitaessa on otettava huomioon odotuksien erilaisuus. Oppilaan näkökulmasta selittävä tai toteava vastaus on onnistunut, jos se voidaan tulkita sananmukaisesti oikeaksi vastaukseksi. Tarkastajien näkökulmasta näiden vastausten vähäinen historiatiedon käyttö on eri asia. Etsiessään päättelyn ja historiallisen ajattelun viitteitä vastauksista, niitä kohdellaan helposti lopputuotteina. Tämä näkökulma ei kuitenkaan ole ainoa mahdollinen. Pyrittäessä ohjaamaan oppilaita historiallisen päättelyn rohkeampaan esittämiseen, on jossain oltava alkukohta, jonka osaamiseen liittyy varmuuden tunne. Progressiivista edistymistä historian taitojen osalta pohtiessaan Counsell pitää taitoja vaikeasti mitattavana ja katsoo oppilaan taitojen kehittyvän kerroksittain (*a layering process*). Oppimisen osalta prosessin eteneminen merkitsee aloittamista helpolta tasolta, johon oppilaat lisäävät osaamisen lisääntyessä uusia elementtejä. Lähteitä käyttäessään oppilaat voivat myöhemmin todeta unohtaneensa paljon historiaan liittyvää yksityiskohtaista tietoa, mutta säilyttäneensä laajemman ymmärryksen historian monimuotoisuudesta. (Counsell 2000, 66–67, 71.) Vasta oppilaiden ymmärrettyä, että lähteet vastaavat kysymyksiin, joihin niitä ei alun alkaen suunniteltu vastaamaan mahdollistaa historian tiedonluonteen ymmärtämisen kehittymisen ja historiatiedollisesti rikkaamman vastaamisen. (Lee 2005, 32, 37.)

Tarvitaan ”helppoja” kysymyksiä, joihin lähde tarjoaa oppilaan näkökulmasta oikean vastauksen. Oppilaat arvioivat omaa osaamistaan usein suhteessa muihin ja luovat mielikuvia omasta osaamisestaan. Pelkän tulkinnan ja tietojen yhdistämisen odottaminen ei kohtelee oppilaita tasa-arvoisesti, kysymykset onkin ehkä rakennettava pikemmin niin, että ne antavat erilaisille vastaajille mahdollisuuden erilaisiin tuotoksiin. Heikosti kirjallisesti itseään ilmaiseville oppilaille, joita löytyi molem-

mista kieliryhmistä, lähteistä päättelmissä voidaan odottaa edistymistä, jos oppilaat itse kokevat suoriutuneensa tehtävistä tavalla, joka rohkaisee eikä lannista. Yksinkertaisten sisällön ymmärtämistä kartoittavien kysymysten käyttö lisää oppilaiden tasa-arvoisuutta, mutta ei toisaalta estä edistyneempien vastaajien historiatiedon laajempaa käyttämistä omista vastauksissaan.

Olisiko yläkoululainen voinut päätellä lähteistä enemmän? Historian lähteiden tulkinnan ongelmista antaa esimerkin testissä käytetty lähde, jossa yksittäisen suomalaisen siirtolaisuuden syitä arvioidaan tyttären haastattelussa esittämien ajatusten perusteella. Lähteessä siirtolaiseksi päätyneen perheen tytär esittää listan syistä, joista yksi oli pelko joutua mukaan Venäjän ja Japanin väliseen sotaan. Lähteen esittämä tulkinta omakohtaisista syistä on historiallisesti hieman epäilyttävä, sillä sortokausien asevelvollisuuslakien mukaan suomalaisten ei tarvinnut palvella Venäjän armeijassa, se kompensoitiin maksamalla rahakorvauksia Venäjän valtiolle. Oppilaiden vastauksissa valtaosa piti kuitenkin juuri sotaa pääsyynä isän siirtolaisuuteen. Kriittisesti tyttären selityksiin suhtautuvalla lähteen tulkitsijan olisi pitänyt tiedollisesti hallita sortokausien historian pääpiirteet. Lisäksi kriittisyys olisi edellyttänyt esimerkiksi tietoja asevelvollisuusolojen järjestämisestä sotilasmiljoonien avulla. Ainoastaan laajan historian tietoaimeksen ymmärtäminen ja yhdistäminen omaan tulkintaan olisi mahdollistanut haastattelussa esitetyn henkilökohtaisen historiantulkinnan kyseenalaistamisen. Oppilailla tätä mahdollisuutta ei ollut, sillä sortokausia opiskeltiin vasta siirtolaisuusteeman jälkeen. Historiallisen päättelyn esittämisen ongelma on se, että ollakseen vakuuttavaa, vastauksien pitäisi ilmentää usein laajaa historian tietojen hallintaa ja yhdistämisen taitoa. Oppilaiden opiskelemaan historian avulla voidaan yleensä selittää lähteestä jotain, mutta viittaaminen kaikkiin lähteen paljastamiin historiatietoihin tai niiden selittäminen on huomattavan vaikeaa.

10 INTIAANIEN HISTORIA OPPILAIKEN TULKITSEMANA

10.1 Syy-seuraussuhteiden ymmärtäminen osana historiallista muutosta

Mitä syillä ja seurauksilla tarkoitetaan? Historian oppimisen yhteydessä käytetään usein sanaa muutos, joka voidaan ymmärtää eri tavoin, mutta siihen liitetään usein sekä syiden havaitseminen että niistä aiheutuneiden seurauksien ymmärtäminen (Husbands 2003, 130). Ahosen mukaan historia tutkii muutosta ja sen ehtoja, muutos sinänsä on arvovapaa käsite ja tarkoittaa vain sitä, että tiettyjen ajankohtien välillä ilmiö muuttuu toisenlaiseksi. Seuraukset ilmenevät ihmisen toiminnan erilaisuutena ja subjektiivisena kokemuksena. Deterministinen näkemys painottaa usein ajatusta historian lainomaisesta, väistämättömästä muutoksesta näkymättömien voimien ohjaamana. Indeterministinen selittäminen puolestaan painottaa ihmisen mahdollisuutta vaikuttaa muutokseen. (Ahonen 1992, 94–95; 1990, 187–188.) Muiden oppiaineiden näkemys muutoksesta voi olla tyystin toinen kuin historian, niissä muutosta selitetään esimerkiksi käyttäytymisen tai ilmiöiden yleisten lakien avulla. Selitystasolla ne saattavat siten yksinkertaistaa kuvan ihmisen toiminnasta ja muodostaa naiivin näkemyksen ihmistoimintaan sisältyvistä muutostekijöistä, eivätkä ole aina sellaisenaan soveltuvia historian selittämiseen. (Vrt. Elio 1992, 61.)

Cooperin mukaan tutkimukset ovat osoittaneet, että nuoremmat lapset käsittävät muutoksen melko suoraviivaisesti tapahtumisena ja yhden asian korvautumisena toisella. Asteittain lasten ajattelussa muutoksen käsite syvenee ymmärrykseksi asioiden jatkuvasta muuttumisesta, johon yhdistyy lisääntyvä ymmärrys muutoksen seurauksista sekä muutoksen jatkuvuudesta. Muutoksen ymmärtäminen on kuitenkin lapsilla rajoittunutta siinä mielessä, että muutos nähdään seuraustasolla yleensä koheesiota luovana, eikä siihen liittyviä mahdollisia uusia hajottavia elementtejä vielä ymmärretä. Historiassa muutos voi olla nopea, dramaattinen, asteittainen tai sitä ei aina huomata lainkaan. (Cooper 1995b, 116.) Historian tiedonluonteen ymmärtämistä ja historian selittämistä tutkineet Lee, Dickinson ja Ashby (1987; 1997; 2001) tulkitsevat typologiassaan juuri historian syy-seuraussuhteiden selittämisen taidon kuvastavan oppijan ymmärrystä historian tiedonluonteesta.

Oppilaat pitävät toisinaan syitä erityisinä tapahtumina jotka aiheuttavat uuden tapahtuman, samaan tapaan kuin yksilöiden elämässä. Mitä enemmän syitä on, sitä enemmän on todennäköistä, että erilaiset tapahtumat seuraavat. Usein tapahtumat nähdään lineaarisena ketjuna, joista toinen asia seuraa toista jotenkin järjellisesti. Historia voi olla useimmille murrosikäisille “yhdensuuntainen katu”, jossa osataan vastata vain kysymykseen “mitä tapahtui”, mutta harvemmin kysymykseen mistä kaikki johtui tai mitä seurauksia tapahtumilla oli. Historian kokonaisvaltaisen ymmärtämisen (Coherent Historical Narrative) kannalta olisi hyödyllistä laatia tapahtumia koskien yleistyksiä ja mie-

lekkäitä selvityksiä. Lähteiden avulla historiaa opiskelevien oppilaiden olisikin harjoitettava historian taitoja niin, että he oppivat erottamaan lähteistä laajat historiaan vaikuttavat asiat, jolloin näkemys yleisestä ja yksityisestä historiassa kehittyy ja vahvistaa oppilaan taitoa päätellä ja valikoida materiaalia historian opiskelussa. (Counsell 2000, 57; Lee 2005, 65; Shemiltin 2000, 86–93, 95.) Syiden ja seurausten ymmärtäminen historiallisesti mahdollistaa oppilaalle esimerkiksi sellaisten käsitteiden kuin sosiaalinen, poliittinen, taloudellinen ja teknologinen johdonmukaisen käyttämisen eri yhteyksissä historiaa jäsentäessään (Arthur et al. 2001, 96–106).

Historian tulkitseminen pelkästään yksilöiden motiiveja ja saavutuksia tarkastelemalla saattaa kaventaa oppilaiden syiden ja seurausten ymmärtämistä. Muutoksen syvälinen ymmärtäminen edellyttää laajojen historiassa vaikuttaneiden tekijöiden yhtäaikaista tiedostamista (Barton & Levstik 2004, 157.) Dickinson ja Lee (2001, 112–113) katsovat, että kontekstuaalinen ymmärtäminen voidaan tulkita historian tilanteen kokonaisvaltaiseksi ymmärtämiseksi. Silloin tulkintaa ohjaa tieto historian ilmiöön liittyneistä, siihen vaikuttaneista, yhteiskunnallisista tai taloudellisista seikoista. Historian lähteistä päättelyä voidaan hyvin ymmärtää tästä näkökulmasta myös taidoksi tuottaa yleistyksiä materiaalista, joka on täynnä vaihtoehtoisia selityksen malleja. Ahosen mukaan strukturalistisen historian selittämisen ongelma on kuitenkin siinä, että se nostaa tavallaan persoonattoman voiman ohjaamaan historian kulkua, mikä voi johtaa joskus deterministiseen ajatteluun historian yhteydessä (Ahonen 1992, 93).

Tulkitessaan intiaanien ja valkoisten välisten erimielisyyksien syitä ja seurauksia vastaajat tekivät päätelmiä historiallisen tilanteen muuttumisesta. Samalla he konkreettisen historian esimerkin kautta tulkitsivat historian käsitettä muutos. Muutoksen selittämistä koulussa harjoiteltaessa onkin usein kyse kahdentasoisesta toiminnasta, konkreettisesti esimerkiksi lähteiden kuvaaman muutoksen havaitsemisesta ja sen selittämisestä käsiteltävän historian aiheen yhteydessä niiden historian tietorakenteiden pohjalta, jotka oppilas on omaksunut. Toisaalta kyse on myös abstraktin käsitteen ymmärtämisen laajentamisesta. (Vrt. Virta 1992, 135.)

Analyysi on historian tapahtumien tai teeman tutkimista, mutta myös rajaamista. Rajaamalla tapahtumisen pääelementit etsitään ja koostetaan tietoa muutoksesta ja historialliseen tilanteeseen vaikuttavista voimista, joiden varaan luodaan synteesi. Laadittaessa synteesiä metodi on kokoava, ideoita toisiinsa kiinni asettava. Historiallinen päättely ja selittäminen mahdollistuvat näiden kahden vaiheen kautta. (Leinhardt 1994, 241–243.) Leinhardt tutki historioitsijoiden, historian opettajien ja lukioikäisten oppilaiden tuottamia historian selitysmalleja. Selitykset jakautuivat kahteen pääryhmään: suljettuihin (*blocked*) ja laajennettuihin (*ikat*). Leinhardt havaitsi *blocked* -selitysten käytön

tavalliseksi selitettäessä historian yksittäisiä ilmiöitä (*short narrative nuggets of history*). Silloin lähteiden materiaali antaa riittävän tiedon sekä syiden että seurausten selittämiseen. Esimerkiksi selittäessään orjuuden lakkauttamista Yhdysvalloissa oppilas käyttää orjuuden lakkauttamista selitysmallia suljetusti, rajaten sen ajallisesti ja maantieteellisesti koskemaan yhtä valtiota. Laajennettu selittäminen on ”yli ajan” -selitysmalli, jolloin samaa selitysmallia käyttäen voidaan luoda esimerkiksi orjuuden lakkauttamisesta eri maissa yleistyksiä tai käsitellä orjuutta yhtenä historian ilmiönä. (Leinhardt 1994, 221–223; myös Spoehr 1994.)

Britt, Mason, Perfetti ja Rouet (1996, 478-493) katsovat, että historian oppimisessa yksi erityispiirre on opiskeltavan materiaalin historialliseen aikaan sidottu tapahtumarakenne. Historian lähdemateriaali on sellaista, että siinä on yksittäisiä toimijoita ja kollektiivisia hahmoja, joiden intentiot ja toimet vaikuttavat tarinaan, jonka oppija luo materiaalista. Materiaalista esille nousevat toimet ja tapahtumat ovat toisiinsa sidoksissa verkottuneesti. Aikaan sidottu syy-seuraussuhteiden rakenne on materiaalista esille nouseva kokoava aines, yksittäiset toimijat ovat materiaalin mauste. Tästä materiaalista oppijat luovat yleensä tarinan, joka sisältää usein selityksen, päättelyä ja moraalista arviointia. Tuotettu historian selitys on aina yksilöllinen, joten on mahdotonta asettaa oppilaiden tuotoksille täysin yhdenmukaisia vaatimuksia siitä, mitä tarina sisältää tai mitä pidetään tärkeänä.

Intiaanilähteiden avulla oli tutkittiin, kuinka peruskouluikäiset vastaajat tulkitsevat historiallisen ristiriitatilanteen syyt ja siitä aiheutuneet seuraukset lähteistä, joissa historian tapahtumat eivät enää ole sidoksissa yksittäiseen historian henkilöön vaan laajempiin ihmisryhmiin ja rakenteisiin. Intiaanien ja valkoisten erimielisyyksien syitä ja niiden seurauksia tulkitessaan vastaajat siirtyivät yksilötason historian selittämisestä tasolle, jossa historian toimijoina ovat etniset ryhmät, kansat ja valtiot. Heidän taitoaan tuottaa lähdemateriaalin perusteella selitys uusille erimielisyyksille ja niiden seurauksille ei voi tulkita pelkäksi tiedonhakutehtäväksi. Pelkkä päätelmien tekeminen tai faktojen esille nostaminen lähteistä ei enää yksin riitä, vaan analyysi on muutettava synteesiksi, itse tuotetuksi historian selitykseksi. Vastausten arvioinnin avulla on tarkoitus ymmärtää, kuinka oppilaat selittävät historiaa; takertuvatko he yksityiseen vai tuottavatko yleistäviä selityksiä tekstistä, joka antaa mahdollisuuden valita vaihtoehtojen väliltä? Oppilaiden tuotoksia tulkitessa vastausten sisältämä tieto ei ole arvioinnin pääkohde, vaan se, miten vastaus kokonaisuutena ilmentää oppilaan historian taitoja syy-seuraussuhteiden havaitsemisessa.

Siirtolaishistorian kohdalla päätelmiä tehtiin tehtäväkohtaisesti yhdestä lähteestä. Intiaanien historian kohdalla lähteiden määrää nostettiin kahteen yleistävää historiatietoa ja yksityiskohtia sisältävään päälähteeseen, jotka selittivät historian muutosta. Päälähteitä täydensi viisi aiheeseen liittyvää

intiaanien ja valkoisten näkökulmia esittävää, eri aikakausilta olevaa, lähdettä. Päätelmiä tehdessään vastaajan oli tehtävästä riippuen mahdollista tukeutua vain päälähteisiin tai käyttää kaikkia lähteitä päätelmien tukena.

10.2 Erimielisyyksien ja asenteiden tunnistaminen lähteistä

Intiaanien ja valkoisten erimielisyyksien syitä kuvaavien viiden lähteen sarjasta oppilaat päättelivät, kuka on lähteen tuottaja, valkoinen vai intiaani? Tehtävätyyppinä harjoitus on aluksi kirjallisen lähteen ymmärrystehtävä: oppilaat päättelevät erimielisyyksien syitä ja erilaisten historian toimijoiden näkökulmia. Tehtävän tarkoitus oli selvittää, havaitseeko tulkitsija lähteen sisällöstä, kuka on tuottanut lähteen ja ymmärtääkö tulkitsija lähteen sanoman. Lopuksi lähteiden perusteella muodostettiin itsenäinen tulkinta siitä, mitä lähteistä voi kokonaisuutena päätellä. Tutkittavalle ryhmälle tehty harjoitus on yksinkertaistettu versio International Baccalaureate History Diploma Programme -kokeen tehtävästä, jossa oppilaita pyydetään vertaamaan kahta tai kolmea lähdettä ja arvioimaan niiden samankaltaisuutta ja eroja. Historian ammattilaisen näkökulmasta tehtävä voi olla yksinkertainen, mutta ei välttämättä yläkoululaiselle, joka ei ole lähteitä aikaisemmin nähnyt. Lähteet on alla esitetty samalla tavalla kuin oppilaille, ilman tunnistetietoja. Lähteiden tunnistamisen tulokset on esitetty taulukossa 20.

Lähde 1

Emme ymmärrä, kuinka kukaan voi ostaa tai myydä maata. Koko ajatus on meille outo. Jokainen pala tätä maata on pyhä minun kansalleni: jokainen hiekanjyvä, jokainen männyn neulanen, jokainen hyönteinen... Tuoksuvat kukat ovat sisariamme, kauris, hevonen ja mahtava kotka ovat veljiämme. Olen nähnyt, miten valkoiset ampuvat turhaan biisoneita ja jättävät ne mätänemään maahan. Näin ei saa tehdä. Jos intiaani tapaa biisonin, hän tekee sen siksi, että saisi ruokaa tai vaatteita. Vain tästä syystä valkoisetkin saavat ampuu biisoneita. Mitä on ihminen ilman eläimiä? Jos kaikki eläimet olisivat pois: ihminen kuolisi yksinäisyyteen. Mitä tapahtuu eläimille, tapahtuu ennen pitkää myös ihmisille. Kaikella on yhteys.

Lähde 2

Kongressissa yritettiin muutaman kerran säätää lakia biisonien suojelemiseksi, mutta enemmistö esti aina niiden hyväksymisen. Erästä tällaisesta laista keskusteltaessa kenraali Sheridan sanoi: "Biisoninmetsästäjät ovat tehneet intiaanien alistamisen hyväksi enemmän kahdessa vuodessa kuin armeija kymmenessä. Rauhan säilymisen tähden antakaa metsästäjien tappaa, kunnes biisonit ovat täysin hävinneet.

Lähde 3

"Kummallista, että amerikkalaiset valittavat sitä, että intiaanit tappavat biisoneita. Me tapamme biisoneita kuten muitakin eläimiä saadaksemme ruokaa ja vaatteita ja pitääksemme kotimme lämpiminä. He tappavat biisoneita – mutta

minkä takia? Menkää katsomaan, miten tuhannet ruhot mätänevät tasangoilla. Teidän nuoret miehenne ottavat biisonilta sen hännän tai pään tai sarvet osoittaakseen, että ovat tappaneet biisonin. Mitä se on? Onko se ryöstämistä? Te kutsutte meitä villeiksi. Mitä he ovat?”

Lähde 4

”Mitä sanotkaan, poika?” huusi vanha sotilas ihmeissään. ”En ymmärrä rahtuakaan... Komansit ja wyandotit(intiaaneja) tappelevat rintavarustusten(linnoituksen) sisäpuolella... Kuka taivaan nimessä on päästänyt nuo syöpäläiset sille?” Görania puistatti, kun hän ymmärsi surmanneensa tai ainakin pahoin haavoittaneensa ihmistä. Mutta eikö hänen ollut pakko? Muussa tapauksessa olisivat nuo punaiset roistot murhanneet paitsi hänet myös onnetoman tytön... ja nylkeneet heidän päänahkansa.”

Lähde 5

On aika lopettaa tämä pyhäkoulu – politiikka, ja antaa Sheridanin joukkojen, sotilaiden ja metsästäjien, hävittää kaikki intiaanit, jotka eivät pysy reservaateissa. Paras tapa käsitellä intiaania, joka ei pysy reservaatissa, on tappaa hänet. On aika lopettaa nöyrystelevä, sovitteleva rauhanpolitiikka

Taulukko 20. Intiaanien historian lähteiden tulkintojen erottaminen toisistaan

Vastaajat 35/41	Kaikki tulkinnat on erotettu toisistaan	Prosenttiosuudet	Alin erotettujen tulkintojen määrä
KAIKKI	25	62	2/5
POJAT 17	16	84	4/5
TYTÖT 18	9	43	2/5

Tehtävän ensimmäinen osa, lähteen tuottaneen henkilön tunnistaminen, osoittautui yllättävän vaikeaksi; lisäksi eri ryhmien välillä oli huomattavaa vaihtelua. Vastaajista 25/35 tunnisti kaikkien lähteiden kohdalla, oliko lähde valkoisten vai intiaanien tuottama. Merkittävin vaihtelu oli tyttöjen ja poikien välinen ero. Poikien kohdalla S1-pojista 84 % tunnisti jokaisen lähteen, S2- pojista 71 % tunnisti lähteiden kirjoittajat. Tyttöjen kohdalla molemmissa kieliryhmissä alle 50 % tunnisti lähteistä sen tuottajan. Sekä S1- että S2-ryhmässä tytöillä oli poikia enemmän vaikeuksia tunnistaa lähteitä, joista erityisesti lähde 2 osoittautui vaikeaksi. Myös poikien kohdalla virheellinen tulkinta kohdistui juuri tähän lähteeseen.

Lähteen 2 tulkitseminen intiaanien ilmaisuksi voi selittyä kahdella asialla. Lähteessä on kolme käsitettä, joiden voi ajatella aiheuttavan sekaannusta: laki, kongressi ja kenraali. Laki käsitteenä on vielä monelle 7.-luokkalaiselle epämääräinen. Kongressi vierasperäisenä käsitteenä ei muutu rationaalisellakaan ajattelulla päättelemällä selvitetäväksi, vaikka se lähteen asiayhteydessä voi vaikuttaa

vaikeasti väärinymmärrettävältä. Käsitteen voi päätellä liittyvän lähteessä lakien säätämiseen. Toinen vierasperäinen käsite, kenraali, saattaa olla pojille tutumpi esimerkiksi television, sarjakuvien tai vaikkapa seikkailukirjojen kautta. Koska väärinymmärrys kohdistui yhteen ja samaan lähteeseen, on sen eroa muihin lähteisiin verrattuna tarkasteltava. Ainoa havaittava ero näyttäisi olevan se, että muut lähteet ovat selkeämmin arkikielellä kirjoitettuja.

”Lähde 1 selvästi intiaania, puhetta valkoisista ja biisonien turhasta tappamisesta. Lähde 2 valkoinen kirjoittaja, esim. kongressi ei ole intiaaneille tuttu juttu. 3. Lisää puhetta biisonien turhasta tappamisesta. Selvää intiaania. 4-5. valkoista.” (01s1p)

Miksi tytöt, joiden tekstinymmärtämisen taito on yleisesti havaittu olevan poikia edellä (vrt. OPH 2008), tämän tehtävän kohdalla tunnistivat vähemmän lähteitä, saattaa osittain selittyä intiaanien historian kokemisena tavalla tai toisella enemmän poikien aiheeksi. Viitteitä historian aiheiden sukupuolisidonnaisesta käsittämisestä jo varhaisessa kouluiässä on havaittu esimerkiksi Wineburgin tutkimuksessa, jossa huomattiin tyttöjen kuvaavan historian toimijat eri tilanteissa vaihtelevasti miehiksi tai naisiksi; amerikkalaiset uudisasukkaat kuvattiin pääsääntöisesti miehiksi, pyhiinvaeltajat ja hipit sen sijaan naisiksi. Pojat puolestaan piirsivät yhdenmukaisesti 80 % kaikista historian eri aikakausien henkilöahmoista miespuolisiksi. (Wineburg 2001, 120.)

Vaikuttko yhden tai kahden lähteen tulkinnan ymmärtäminen vastaajien näkemykseen siitä, millaisina intiaanit ja valkoiset pitävät toisiaan lähteiden perusteella? Kaikkien vastaajien päätelemistä oli luettavissa, miksi molempien ryhmien oli vaikea tulla toimeen keskenään ja millaisina ihmisinä he toisiaan pitivät. Vaihtelua oli lähinnä siinä, mitä vastaajat olivat nostaneet esille lähteistä ja erityisesti siinä, mitkä seikat koettiin tärkeiksi erimielisyyden aiheiksi. Taulukossa 21 on kuvattu oppilaiden lähteistä tekemät päätelmät: luvut sarakkeissa kuvaavat päätelmien painotuksia.

Taulukko 21. Lähteistä pääteltävät erimielisyyden aiheet oppilaiden valintoina

Vastaajat	Biisonien metsästys	Maanomistus	Elämäkatsomuksen ja elämäntapojen erilaisuus	Sopimusten rikkominen	Väkivalta
Yhteensä (35)	24	14	4	1	1
S1 Pojat (6)	4	2			1
S2 Pojat (11)	8	4			
S1 tytöt (7)	7	3	2		
S2 Tytöt (11)	4	5	1	1	

Joidenkin vastausten kohdalla erimielisyyksien tulkinta oli yhtä vahvasti esimerkiksi maan omistamista ja eläinten tappamista painottava. Tämä heijastuu taulukossa niin, että molemmat on otettu huomioon, sillä oppilaiden vastauksissa ei enää ollut suoraan luettavissa, mitä pidettiin erimielisyyksien ainoana syynä. Syitä tulkittiin usein monesta eri näkökulmasta. Biisonien kohtalo oli kuitenkin tärkein erimielisyyksien selittäjä useimmissa vastauksissa. Erimielisyys biisonien metsästämisestä nousee vahvasti esille lähteistä, mikä puolestaan ohjasi mahdollisesti oppilaiden valintaa. Oppilaiden on aiemmissa tutkimuksissa havaittu nostavan usein esille dokumenteista ja teksteistä sen, mikä on ilmeisintä. Mutta yhtä mahdollista on, että biisonien nouseminen esille on arvovalinta. Samoin vastauksissa, joissa nostetaan esille joku muu lähteistä nouseva selittäjä erimielisyyksille, on kysymys pikemminkin tietoisesta historiatiedon valinnasta kuin pelkästä tietojen esille nostamisesta.

”Koska valkoiset tappoivat biisoneita turhaan, eivätkä intiaanit pitäneet siitä plus valkoiset luulivat olevansa intiaaneja arvokkaampia. Valkoiset pitivät intiaaneja raakalaisina, villeinä, sivistymättöminä. Intiaanit pitivät valkoisia outoina, koska he eivät ymmärtäneet miksi valkoiset ampuivat biisoneita turhaan. Eläimet olivat tärkeitä intiaaneille”(05ps1)

”Valkoiset(amerikkalaiset) tappoivat biisoneita huvin vuoksi ja se oli intiaaneille kova pala, koska heille jokainen olento heidän maallaan on heille veli. Intiaanit tappavat biisoneita niin kuin muitakin eläimiä ruoan ja vaateiden takia.(ei huvin vuoksi) Valkoiset pitivät intiaaneja taikauskaisina hulluina kun taas intiaanit pitivät valkoisia itsekkäinä koska he esim. tappoivat biisoneita huvin vuoksi.”(17ts2)

”Koska valkoiset halusivat intiaanien maata, ja intiaanit sanoivat, emme ymmärrä kuinka kukaan voi ostaa tai myydä maatamme. Intiaanit pitivät valkoisia ryöstäjinä ja valkoiset pitivät intiaaneja tappajina.”(14ts2)

”Koska valkoiset eivät sopineet intiaanien kanssa asioita. valkoisilla oli oikeudet tehdä kaikkee mitä haluaa, mutta intiaanit ei saaneet (Molemmat pitivät toisiaan)Villeinä, inhottavina. valkoiset eivät pitäneet intiaaneista ja intiaanit eivät pitäneet valkoisista.” (18ts2)

”Intiaanit pitivät valkoisia vihollisina, koska valkoiset tappoivat biisoneita turhaan. Valkoiset pitivät intiaaneja hulluina, koska intiaanit uskoivat luonnonvoimia ja intiaaneilla oli eri tanssi(?) kuin valkoisilla, intiaanien tanssi oli nimeltään aurinkotanssi ja se oli vaarallinen ja vaikea” (13ps2)

”Intiaanien tappavat biisoneita elinkäyttöä varten ja amerikkalaiset eivät hyväksy sitä ja että amerikkalaiset tappavat biisoneita tuhansia kappaleita turhaan. Intiaanit: amerikkalaiset ovat villejä kun tappavat biisoneita vain että olisivat sankareita. Amerikkalaiset pitävät intiaaneja murhanhimoisina ja villeinä, koska ne metsästävät biisoneita ja tappavat amerikkalaisia muka turhaan.”(03ps1)

Vastaajia pyydettiin huomioimaan molempien osapuolten näkökulma, mihin päätyi vain harva vastaaja. Yleisempää oli esittää ajatuksia, joissa painotettiin valkoisten vastuutonta käyttäytymistä ja piittaamattomuutta intiaanien arvoja kohtaan. Tutkimuskirjallisuudessa on havaittu historian oppi-

misessa käyvän historian dramaattisten tilanteiden kohdalla niin, että oppijat samaistuvat lähteitä tutkiessaan helposti uhrin tai heikomman osapuolen asemaan (Barton & Levstik 2004, 97–98). Tutkittavan ryhmän päätelmissä on havaittavissa sama suuntaus, intiaanit nähdään ryhmänä, joka on väärin kohdeltu. Heikoin osapuoli vastauksien perusteella on kuitenkin luonto ja eläimet, joihin vastaajat kiinnostavat eniten huomiota. Tämä ilmenee esimerkiksi siinä, ettei viimeiseen lähteeseen, jossa intiaanien surmaamista perustellaan reservaateista karkaamisella, viitattiin vain epäsuorasti kahdessa vastauksessa. Luonnon ja eläinten voimakas esille nouseminen vastausten perusteluissa selittyy esimerkiksi oman ajan arvojen tiedostamisesta, jossa ympäristö on voimakkaasti esillä. Historian tulkintaa ohjaa historian tilanteen analyttisen arvioinnin sijaan silloin pikemminkin nykyhetki kuin lähteiden tietojen tulkinta. Osa vastaajista lähestyi kysymystä kuitenkin tavalla, joka lähestyy molempien osapuolien näkemyksiä historiantutkimuksen tapaisella neutraalilla otteella, jossa keskeistä ei ole puolen valinta vaan ymmärtäminen.

”Valkoiset pitivät intiaaneja villeinä ja huonoina ihmisinä. Intiaanit pitivät luontoa pyhänä. Valkoisille maa ja luonto oli arvotonta. Molemmilla oli vahvat mielipiteet ja eri mielipiteet. Eivät arvostaneet toisten mielipiteitä. Olivat liian itsekeskeisiä oman heimonsa kanssa. Eli valkoiset eivät kiinnittäneet huomiota lainkaan intiaaneihin ja intiaanit eivät valkoisiin. Eivät olleet yhteistyökykyisiä.”(13ts2)

”Intiaanit olisivat halunneet pitää maansa ja valkoiset olisivat halunneet maan itselleen. He ihmettelivät toistensa tapoja, ja intiaanit eivät pitäneet valkoisten säätämistä laeista. Ja intiaanit ja valkoiset suhtautuivat biisoneihinkin eri tavoin. Sillä intiaanit hyödynsivät kaiken, mutta valkoiset ampuivat niitä huvikseen. (Pitivät toisiaan) Omituisina, johtui eri tavoista ja käytännöistä(05ps1)

”Koska intiaanit eivät pidä siitä, että valkoiset tappavat biisoneita turhaan, pitää intiaaneja reservaateissa ja ostavat maata, joka ei intiaanien mukaan kuulu kenellekään. Kun taas valkoiset eivät pidä intiaaneista, koska he eivät suostu myymään maata, yrittävät estää biisonien tappamisen, eivätkä alistu valkoisille.”(07ts1)

Yksittäisen lähteen ymmärtämiseen liittyvät ongelmat eivät olleet este sen enempää S1- kuin S2-kielisille oppilaille, yhtä lukuun ottamatta (18ts2), päätelmien tekemiselle ja perustellun mielipiteen muodostamiselle. Tulkintojen erottaminen lähteistä, erimielisyyksien päättelyminen ja lähteiden sanoman perusteella laadittu yleistävä tulkinta tuotti historian itsenäistä tulkintaa. Vastaajat muodostivat lähteistä kokonaisarvion, jonka perusteella he selittivät perustellusti sitä, mikä heidän mielestään on lähteiden keskeinen historiallinen sanoma. Perustellun mielipiteen esittämistä pidetään esimerkiksi yläkoulun opetussuunnitelmassa (POPS 2004) riittävänä lähteiden tulkittamisen taitona. Historian lähteistä päättelyä tehtävän runsaslukuisten, mutta melko lyhyiden, lähteiden tutkiminen antoi kaikille oppilaille mahdollisuuden mielekkäiden tulkintojen tekemiseen. Aina ei ole välttämätöntä edes ymmärtää kaikkea jokaisesta lähteestä päätyäkseen järkeviin tulkintoihin. Tästä

näkökulmasta lähdetehtävä sopi monikulttuuriselle ryhmälle, silloin kun arvioidaan historian taitoja eikä esimerkiksi vastausten oikeakielisyyttä.

Moniperspektiivisen historian näkökulmasta tehtävää olisi voitu laajentaa moneen suuntaan, esimerkiksi erilaisten kulttuurien näkökulmia enemmän huomioivaksi. Nyt käytetyt lähteet edustivat vain kahta eri näkökulmaa, mutta jo kahden perspektiivin esille nostaminen osoitti, että oppilaat eivät tyytyneet pelkästään annettuihin näkökulmiin. Historian tiedon valikoivaa käyttämiseen viittaa se, että miltei kaikki vastaajat omaksuivat moraalisen näkökulman erimielisyyksiin. Valkoisten perustelut eivät saaneet osakseen ymmärrystä. Osa oppilaista valitsi intiaanien näkökulman omakseen; valinta perustui omaan oikeuskäsitykseen ja heijastaa uhrin puolelle asettumista. Toinen näkökulma lähteisiin oli erimielisyydet havaitseva, mutta lähinnä eläimille aiheutuneisiin kärsimyksiin huomiota kiinnittävä. Neutraali, molempien osapuolien näkökulmia analyttisemmin arvioiva lähestymistapa, oli kolmas vallitseva lähestymistapa, mutta samalla harvinainen. Historiallisen päättelyn, ajattelun ja ymmärtämisen näkökulmasta neutraali, ammattimainen tai eriytynyt lähestymistapa, voi osoittaa syvällisempää historian tietojen punnitsemisen taitoa kuin puolen valinta tai oman ajan arvoihin takertuminen. Yläkouluikäisten osoittamien historian taitojen kohdalla voidaan kuitenkin kysyä, onko arvokkaampaa tuottaa tulkintoja, jotka osoittavat jotain erityistä taitotasoa, kenties orastavaa akateemista osaamista, vai tulkintoja, joissa on vapaus sanoa oma mielipiteensä.

10.3 Syiden ja seurausten yhdistäminen kahden lähteen tietojen perusteella

Oppilaiden tapaa selittää syitä ja seurauksia tutkittiin kahden lähteen avulla. Lähteistä toinen sisälsi pääasiassa uusia erimielisyyksien aiheita intiaanien ja valkoisten välillä, joita aiemman tehtävän lähteissä ei mainittu. Toinen lähde kokosi pääosin erimielisyyksistä aiheutuneita seurauksia. Lähteet ovat pelkän tekstin ymmärtämisen näkökulmasta vaikeampia kuin tutkimuksen aikaisemmat lähteet, koska niissä yksityinen ja yleinen kietoutuvat toisiinsa, samoin oleellinen ja epäoleellinen. Kysymykset laadittiin niin, että ne voi lukea jatkokysymyksinä edellisen testiosan kysymyksille, niissä myös viitataan lähteiden yhtäaikaiseen käyttämiseen päättelyn pohjana. Kysymysten hajauttamisella ajateltiin oppilaiden pystyvän paremmin keskittymään tehtävään molempiin osiin, ensin syihin ja sitten seurauksiin.

Lähde 1

Apache-päällikkö Geronimon tarina

Apacheja sitkeämpiä ja parempikuntoisia intiaaneja ei ollut. Pojille pidettiin lapsesta lähtien ankaria ruumiillisia harjoituksia. Polttavassa auringonpaisteessa heidän oli juostava kuusi seitsemän kilometriä kulaus vettä suussaan – saa-

matta niellä tai sylkeä sitä pois. Aikuiset pystyivät parhaimmillaan taivaltamaan jalkaisin kaksitoista peninkulmaa päivässä, ja he pystyivät myös kulkemaan pitkiä matkoja nukkumatta. Oveluutta ja taistelutaktiikkaa pidettiin erittäin tärkeänä: oli kunniaikkaampaa varastaa hevosia kenenkään huomaamatta kuin tehdä sotaretki, joka johti kamppailuun ja hengenmenetyksiin.

Vuonna 1846 yhdysvallat otti haltuunsa suuren alueen apachien maata. Apachien päällikkö Cochise seurasi raivoissaan, kun valkoisia miehiä tunkeutui seudulle perustamaan kaivoksia ja karjatiloja. Kun alueen halki avattiin postivai- nureitti, apachet alkoivat tehdä hyökkäyksiä ja ryöstöretkiä kaivoksille ja mautilloille. Vuonna 1867 alueella oli 10 000 valkoista, kymmenen vuotta myöhemmin jo 35 000 – kymmenen kertaa enemmän kuin intiaaneja. Cochise tajusi, ettei valkoista miestä voitaisi ikinä karkottaa, ja vuonna 1872 hän solmi rauhansopimuksen. Vuonna 1874 Cochise kuoli ja päälliköksi nousi Geronimo. Hän aloitti hävitysretket uudelleen. Väsymättä hän jatkoi hyökkäyksiä ja ryöstöretkiä vuorilta kunnes hänet vuonna 1876 vangittiin ja lähetettiin San Carlosiin. Vain muutamaa kuukautta myöhemmin hän pakeni Meksikon vuorille, mutta neljän vuoden kuluttua hän palasi reservaattiin vapaaehtoisesti. Seuraavana vuonna poppamies väitti nähneensä näyn, että kuolleet päälliköt heräsivät henkiin ja antaisivat apacheille takaisin heidän voimansa ja vapautensa. Valkoiset otaksuivat, että ennustukset johtaisivat kapinointiin ja lähettivät reservaattiin joukkonsa. Geronimo pakeni jälleen Meksikoon 74 soturin kanssa. Kaksi vuotta Geronimo joukkoineen ryösteli rajaseutua kunnes antautui.

Finn Arnesen, Intiaanikirja

Lähde 2

Olosuhteet intiaanireservaatissa 1990 – luvulla

Olemme sioux-heimon maalla, Pine Ridgen intiaanireservaatin rajalla. Tästä alkaa Yhdysvaltain köyhin kunta, jossa ansaitaan vähemmän ja kuollaan nuorempina kuin missään muualla maassa. Täällä joka toisella on alkoholiongelma, joka kolmannelta puuttuu sähkö ja juokseva vesi, yhdellä kymmenestä on töitä. Teillä ei ole nimiä, sillä täällä eivät kulje bussit eivätkä junat.

Horisonttiin asti jatkuu vain tyhjä, keltainen preeria, joka näyttää yhtä koskemattomalta kuin kaksisataa vuotta sitten. Mutta nyt intiaanien mailla on ahtaat rajat. ”Reservaatti on vankileiri, ja sellaisena haluan tätä myös ajatella. Ei ole mitään syytä siihen, että elämme näin”, Milo Yellow Hair, 47 vuotta sanoo pöytänsä takaa.

Yellow Hair puhuu paljon (–). Sioux-heimon alue ulottui alun perin viiteen nykyiseen osavaltioon. Missourijoen itäiseltä rannalta Little Big Hornin vuorille, niin kauas kuin ruohoa kasvaa ja joet virtaavat, hän siteeraa. Pala palalta heimolta vietiin maat, ja lopulta heidät määrättiin kuivalle ylängölle lounaiseen Etelä-Dakotaan. Täällä maaperä on hiekaista ja vaikeaa viljellä eikä lopulta kukaan oikein yrittänytkaan.

Nyt reservaatissa asuu 38 000 ihmistä. Kerran kuussa hallitukselta saapuu vuori säilykkeitä ja pakastettua lihaa, joka jaetaan tarvitseville. Heitä on paljon, sillä täällä ei ole minkäänlaista teollisuutta eikä siis työpaikkojakaan. Ilman töitä on vaikea muuttaa kaupunkiin siitä etsimään, sillä elinkustannukset ovat korkeat. Niinpä moni jää, tekee lapsia ja juo. Yleisin kuolinsyy on sokeritauti, jota esiintyy jo lapsilla. Äidit panevat tuttipulloihin Coca-Colaa, kun lapset ovat 3-4 viikon ikäisiä, koska se on maitoa halvempaa, Yellow Hair sanoo.

Laura Pekonen, Helsingin Sanomat 15.3.1998

Mitä uusia erimielisyyksien aiheita intiaanien ja valkoisten välillä lähteistä paljastuu?

Millaisia seurauksia intiaanien ja valkoisten erimielisyyksistä oli?

Käytä molempien lähteiden tietoja hyväksesi.

Lähteistä on mahdollista erotella runsas joukko syitä intiaanien ja valkoisten erimielisyyksille sekä seurauksia, jotka kohdistuivat lähinnä intiaaneihin. On mahdollista nostaa esille joko selityksiä yleisellä tasolla tai yksittäisiä selittäjiä. Lähteistä on mahdollista päätellä esimerkiksi seuraavia laajempia erimielisyyden aiheita: kaivosten, postivaunureitin ja karjatilojen perustaminen intiaanien maille, intiaanien maiden haltuunotto, valkoisten määrän kasvu, intiaanien kostoreaktiot. Yksittäistä toimijaa painottavia seikkoja ovat esimerkiksi tekstissä mainittujen intiaanipäälliköiden toimet, lähteissä esitetty ennustus sekä täysin irrallinen tekstin alkuosa. Seurauksista lähteissä on mainittu esimerkiksi intiaanien siirto reservaatteihin ja elinolosuhteet niissä. Lisäksi oli mahdollista havaita pitkän aikavälin seurauksina esimerkiksi intiaanien ala-arvoiset asunto-olot, sosiaalinen eristäminen, työttömyys, köyhyys, korkeat elinkustannukset, alkoholismi ja sairaudet.

10.3.1 Uudet erimielisyyden syyt oppilaiden tulkitsemana

Suurimmalla osalla oppilaista ei ollut vaikeuksia nostaa lähteistä esille useita uusia erimielisyyksien aiheita: valtaosa mainitsi uusina seikkoina maanomistuskysymyksen, kaivosten ja maatilojen perustamisen intiaanien alueille, sekä intiaanien väkivaltaisen pakottamisen reservaatteihin. Syiden asettaminen järjestykseen ja yleisen erottaminen yksityisestä kuitenkin jakoi oppilaat kolmeen ryhmään: (1) lähteiden tietoja yhdisteleviin pääasioiden selittäjiin, (2) useita syitä havaitseviin, mutta niiden painoarvoa punnitsemattomiin sekä (3) runsaasti pelkkiä yksityiskohtia esille nostaviin vastaajiin. Oppilaiden vastaukset on taulukossa 22 jaettu niissä havaittujen erojen perusteella. Taulukko on koottu kaikkien vastauksia arvioineiden tarkastajien päätelmien perusteella.

Taulukko 22. Uusien erimielisyyksien aiheiden havaitseminen kahdesta lähteestä

Vastaajat	Vastaaja nostaa vain yhden uuden erimielisyyden esille	Vastaaja havaitsee useita uusia erimielisyyden aiheita	Tulkinta pääasioita/asiaa painottava	Tulkinta ei erottele pääasioita yksityiskohdista
Kaikki 35	9	26	24	11
Pojat 17	4	13	13	4
Tytöt 18	5	13	11	7

Vastaajat	Sota	Maanomistus, maatilat ja kaivokset	Valkoisten määrän kasvu	Reservaatit	Ryöstöt ja hävitysretket	Epätasa-arvo ja Köyhyys
Kaikki 35	3	27	7	10	4	7
Pojat 19	2	18	3	5		1
S1 6		9	1	4		
S2 11	1	9	2	1	1	1
Tytöt 18	1	9	4	5	4	6
S1 7		3		2	3	2
S2 11	1	6	4	3		4

Intiaanien ja valkoisten uusien erimielisyyksien havaitseminen kahdesta historian tekstistä oli valtaosalle oppilaista vaivatonta, 75 % vastaajista havaitsi useampia uusia erimielisyyksien aiheita. S2-kielisten oppilaiden kohdalla määrä oli vain hieman alhaisempi, kaikkiaan 60 % S2-oppilaista nosti esille useampia uusia erimielisyyksien syitä. Kaikista vastauksista 65 % ilmensi intiaanien ja valkoisten välisten erimielisyyksien syiden tulkinnassa taitoa erottaa laajemmat syyt pelkistä yksityiskohdista. Jokaisessa oppijaryhmässä oli kuitenkin myös niitä, joille yleisen erottaminen yksityiskohdista tuotti vaikeuksia. S2-tytöistä 5/10 tuotti sirpaleisia vastauksia, S1-tytöistä 3/8, S2-pojista 3/12 ja S1-pojista 1/6.

Vastauksissa, joissa uudet erimielisyyden aiheet havaittiin pääasiat yksityiskohdista erottaen, voidaan pitää intiaanihistorian kaikkia tietorakenteita omassa tulkinnassa yhdistävinä vastauksina. Näissä vastauksissa vastaaja tulkitsi lähteitä yleistäen, ei pelkästään yksityiskohtiin takertuen tai kaikkia syitä listamaisesti toistaen. Vastaajat eivät aina välttämättä yhdistä kaikkea omaa tai lähteistä havaittavaa historiatietoa vastaukseensa, vaikka siihen on mahdollisuus. Sen sijaan vastaajan tulkinta ilmentää luottamusta taitoon tehdä päätelmiä kahdesta lähteestä, joiden sisältö rakenne sekoittaa yksityisen ja yleisen, eikä anna selvää vihjettä siinä ilmenevien seikkojen keskinäisestä painoarvosta. Yhdistävässä tulkinnassa tuotetaan eräänlainen ydintulkinta yleistyksineen. (Vrt. Counsell 2000, 57; Lee 2005, 65; Shemiltin 2000, 86–93, 95.) Syyt asettuvat vastaajan tulkinnassa usein hierarkkiseen järjestykseen, joka voi vaihdella, mutta ilmentää vastaajan tulkintaa historian tilanteeseen vaikuttavista selittäjistä. Ydintulkintaan pyrkivien vastausten yhteisenä piirteenä on se, että ni-

den kohdalla on havaittavissa vastaajien tavoitteena olleen luoda lähteen tietojen avulla kokonaiskuva historiallisesta tilanteesta ennen seurausten arvioimista. Historiaa tarkastellaan poimimalla lähteistä se tieto, jota vastaaja pitää oleellisena kokonaistulkinnan kannalta: vastauksissa yleinen menee yksityisen edelle.

”Valkoiset tunkeutuivat intiaanien maille perustamaan kaivoksia ja karjatiloja, ja tästähän intiaanit raivostuivat. Ja kun valkoisia oli jo Amerikassa enemmän kuin intiaaneja, jotkut intiaanit alkoivat tehdä hyökkäyksiä valkoisten kimp- puun. Sitten olivat vielä reservaatit. Intiaanit pakotettiin elämään reservateissa, joissa olot olivat kuin vankileirillä. Se lisäsi erimielisyyksiä.” (05ps1)

”Valkoiset muuttivat intiaanien alueille ja intiaanien alue pieneni ja pieneni. Valkoiset valtasivat intiaanien asuinseudut ja lähettivät heidät reservateihin.” (19ts2)

Valkoisia ei kiinnostanut intiaanien kohtalo ja siksi pisti heidät huonokuntoisiin reservateihin. Intiaanit tekivät kaik- kensa puolustaakseen maitansa.” (02ts1)

Useita syitä listaavan vastaajan päätelmät ovat sananmukaisesti oikein, mutta eivät paljasta, päätte- leekö hän niiden painoarvosta jotain. Vastaamisen strategiaa voi selittää mahdollisesti esimerkiksi oppilaan tehtäväorientoituneisuus, kysymykseen vastaamisessa tärkeintä on mahdollisimman mo- nen syyn esille nostaminen tai listaaminen, sillä kysymyksen voi tulkita tarkoittavan juuri sitä. Op- pilas pyrkii mahdollisesti maksimoimaan saavutettavan hyödyn, sillä kaikki tuotoksethan arvioi- daan, mikä ei ole oppilaan näkökulmasta yhdentekevää. Näin omaa ratkaisuvalltaa kysymykseen vastaamisessa kavennetaan ja vastataan sen mukaan, mitä oletetaan muiden toivovan. Toinen vaih- toehto materiaalin tulkitsemiselle on se, että listamaisen vastauksen tuottaminen on esivaihe histo- riaa koskevan päätelmän tekemiselle, eräänlainen analyysi, jossa vain rajataan se, mitä pidetään oleellisena, mutta siihen ei oteta kantaa. Kysymyksen muuttaminen muotoon ”valitse tärkein uusi erimielisyyden aihe” tai ”valitse tärkeimmät erimielisyyden aiheet”, olisivat voineet muuttaa näi- denkin vastausten rakennetta. Kysymysrakenteen kritiikki ei kuitenkaan selitä kaikkea. Tyypillinen monta syytä erotteleva, mutta samalla listamainen vastaus oli usein seuraavien esimerkkien kaltai- nen.

”Valkoiset miehet rupesivat perustamaan kaivoksia ja karjatiloja intiaanien tiloille. Intiaanit alkoivat ryöväitä kaivok- sia. Hävitysretket olivat syynä uusille erimielisyyksille.” (02ts1))

”Valkoiset valloittivat intiaanien maat ja kuljettivat nämä reservateihin ns. vankileireihin. Intiaanit ryöstelivät vaunu- kuljetuksia ja muuta.” (14ps2)

Kolmas esille nouseva vastautapa oli pelkästään yksittäisiä historian tietoja tai henkilöitä esille nostavat vastaukset. Perfetti, Britt ja Georgi ja havaitsivat historiallisista teksteistä oppimista tut-

kiessaan, että kehittymätön lukutaito johti usein siihen, että oppilailla oli vaikeuksia nostaa esille kokonaisuuden ymmärtämistä heijastavaa tulkintaa. (Perfetti, Britt & Georgi 1996, 167.) Tutkitessa opiskelijoiden ja koululaisten tiedonprosessointitapoja on havaittu oppilaiden käyttävän usein tiedon pintaprosessointia tietoja jäsentäessään. Tutkittaessa suomalaisten lukioiden oppilaiden historian tekstien ymmärtämistä, havaittiin joidenkin oppilaiden käyttävän atomistista hahmotustapaa erityisesti historian vastaamisessa, jos tekstit olivat epäjohdonmukaisesti jäsennettyjä (Vauras & von Wright 1981; Silven & Vauras 1986; Vauras 1991). Opiskeltaessa pintaprosessointi merkitsee myös epäoleelliseen ainekseen takertumista, oleellinen häviää yksityiskohtien alle. Atomistinen vastaaminen eroaa holistisesta juuri kokonaisnäkömyksen esittämisen osalta: vastaus todentaa silloin usein yksityistä yleisen sijasta. Epävarma vastaaja yhdistelee oleellista ja epäoleellista ainesta toisiinsa. Säljön ja Martonin havaintojen mukaan tekstin ymmärtämisen puutteet johtavat tilanteeseen, jossa tekstin rakenteellinen erottelu on vaikeaa, kaikki tekstissä näyttäytyy lukijalle tasa-arvoisena. Syväoppimisen tasolle eteneminen edellyttää tietoista ideoiden ja periaatteiden havaitsemista, mikä ilmentää taitoa irtautua ajatuksesta, että teksti aina automaattisesti vastaa siltä kysyttäessä. (Säljö 1979a, 4-6; 1979b, 12-16; Marton & Säljö 1979c.)

”Vuonna 1867 alueella oli 10 000 valkoista, kymmenen vuotta myöhemmin jo 35 000, kymmenen kertaa enemmän kuin intiaaneja. Cochise tajusi, ettei valkoista miestä voitaisi ikinä karkottaa ja vuonna 1872 hän solmi rauhansopimuksen. Vuonna 1874 Cochise kuoli ja päälliköksi nousi Geronimo.”(14ts2)

Paljon historiallisia yksityiskohtia sisältävät lähteet, joiden perusteella oppijoiden ajateltiin nostavan esille oleellisia uusia ristiriitojen aiheita, olivat selvästi vaikealukuisia kaikissa ryhmissä osalle oppilaista. Tämä näkyi esimerkiksi tyytymisenä yhden uuden erimielisyyden kuvaamiseen, kuten edellisessä esimerkissä tai vastauksina, joissa historian yksittäiset henkilöahmot ja heihin liitetyt historian tapahtumat vaikeuttavat kokonaiskuvan muodostamista.

”Apachit olivat todella sitkeitä ja hyväkuntoisia. He harjoittelivat pieninä poikina. Yhdysvallat ottivat haltuunsa suuren alueen apachien maata vuonna 1846. Cochise seurasi valkoisia miehiä, kun tunkeutuivat seudulle perustamaan kaivoksia ja karjatiloja. Apachet alkoivat tehdä hyökkäyksiä ja ryöstöjä kaivoksille ja maatiloille. Cochise tajusi, ettei valkoisia voi karkottaa ja hän solmi rauhansopimuksen. Vuonna 1874 Cochise kuoli ja Geronimo nousi päälliköksi. Hän yritti tehdä hyökkäyksen, mutta hävis ja vuonna 1876 vangittiin ja vietiin San Carlosiin. Geronimo pakeni 74 soturin kanssa ja hän antautui kahden vuoden ryöstelyn jälkeen.(20ps2 - alleviivaus oppilaan)

Vastauksesta käy ilmi, että tekstistä on ollut vaikea nostaa esiin ydinajatuksia, lähteiden yksityiskohtainen tieto on häirinyt päättelyn tekemistä. Kysymys ei ole siitä, että oppilaan vastaus ilmentäisi historian ymmärtämisen näkökulmasta Leen (1978, 86-88) jaottelun alinta ymmärtämisen tasoa, jossa historiaa selitetään vailla pyrkimystä erottaa oleellinen epäoleellisesta. Oppilaiden taito

tuottaa erityisesti kirjallisesti vastauksia, jotka ovat historiallisen ajattelun osoittamisen näkökulmasta rikkaita tai esittää oleellinen asiaan liittyvä tieto, on usein todettu melko vaatimattomaksi (vrt. Edward 1978; Booth 1987; Pilli 1988; Perfetti et al. 1996). S1- ja S2-kielisen oppilaan vaikeus tuottaa kirjallinen, selkeä ja tasapainoinen, vastaus kahden dokumentin pohjalta on ymmärrettävä useasta näkökulmasta. Oheisen esimerkkivastauksen kohdalla vastaaja esimerkiksi tiedostaa päätelmiensä hajanaisuuden ja pyrkii korjaamaan sitä alleviivaamalla tärkeimmäksi katsomansa uuden erimielisyyden aiheen. Kahden dokumentin yhtäaikainen käyttäminen, sirpaleinen tekstirakenne ja kirjalliseen ilmaisutaitoon liittyvät ongelmat olivat tutkitun ryhmän kohdalla toisinaan esteitä oman historian tulkinnan jäsentyneelle esittämiselle, selityksen rakentamiselle ja omien tietojen käyttämiselle vastaamisen yhteydessä. Suurin osa kaikkien vastaajaryhmien oppilaista selvitti kuitenkin kahden dokumentin tehtävän tavalla, jota voi luonnehtia historiatiedon tulkitsemiseksi sen varassa, mitä vastaaja ajattelee historian yhteydessä käsitteestä syy.

10.3.2 Seurausten kahdentasoinen ymmärtäminen – pitkä ja lyhyt aikaväli

Intiaanien ja valkoisten välisten erimielisyyksien seurauksia oppilaat päättelivät samoista dokumenteista kuin syitä. Oppilaiden tulkinnat seurauksista vaihtelivat sen perusteella, miten he tulkitsivat historian ohjaavaa käsitettä seuraus. Osalle intiaanisodat olivat tärkein seuraus, jolloin tulkittiin kysymyksen tarkoittavan välittömiä erimielisyyksien seurauksia tai tulkittiin sodan itsessään olevan tärkein erimielisyyksien aiheuttama seuraus. Välittömiä seurauksia painottaneet tulkitsivat muutosta usein lyhyen aikavälin perspektiivistä. Osa vastaajista painotti sotia enemmän pitkän aikavälin seurauksia, jolloin seurauksien painopiste oli esimerkiksi intiaanien elämäntavan muuttumisessa, siirtymisessä reservaatteihin ja siellä koetut vaikeudet. Voidaan tietenkin kysyä, onko toinen lähestymistapa toista tarkoituksenmukaisempi, mutta oppilaiden ratkaisuna valinta kuvaa heidän sen hetkistä ymmärrystään seurauksista käsitetasolla. Taulukossa 23 on esitetty oppilaiden päätelmien jakautuminen seurausten kohdalla, samassa yhteydessä esitetään havainto siitä, käyttivätkö oppilaat molempia lähteitä seurauksia arvioidessaan vai vain toista. Yhteen lähteeseen tukeutuminen vaikutti suoraan siihen, miten seurauksia tulkittiin. Taulukossa 24 esitetään vastauksissa havaittu seurauksien jakautuminen viittausten määrän mukaan.

Taulukko 23. Seuraukset oppilaiden lähteistä tulkitsemana

Vastaajat	Useita seurauksia	Yksi seuraus	Vastaus tukeutuu yhteen lähteeseen	Vastaus yhdistää tietoja molemmista lähteistä
Kaikki 35	25	10	21	14
Pojat 17	13	4	10	5
Tytöt 18	15	3	10	4

Taulukko 24. Seuraukset vastausten viittausten määrän perusteella

Vastaajat 35	Sota tai sodankaltainen tila	Reservaatteihin pakottaminen ja heikot olot niissä	Kansanmurha
Kaikki 35	25	24	3
Pojat 17	20	8	1
Tytöt 18	5	17	2
Pojat			
S1 6	10	2	
S2 11	10	6	
Tytöt			
S1 7	2	9	
S2 11	3	8	

Materiaalissa valtaosa vastaajista (25) nosti esille useampia seurauksia. Yhteen seuraukseen painottuvien tulkintojen, ensisijaisesti sotaa painottavissa vastauksissa, taustalla vaikuttaisi olevan selkeä historian seurauskäsitettä koskeva ryhmäkohtainen ymmärtäminen. Poikien vastauksissa seurauksena korostui sekä S1- että S2-ryhmissä erityisesti sota tai sodankaltainen välivaltainen asetelma seurauksena. Samalla vastauksista valtaosa oli pääosin pelkästään lyhyen aikavälin seurauksia painottavia, jälkimmäinen lähde hylättiin kokonaan seurauksien arvioinnissa. Tyttöjen vastauksissa molemmissa ryhmissä oli pääpaino pitkän aikavälin seurauksissa, jolloin tiedot etsittiin jälkimmäisestä lähteestä. Lähdetekstejä tarkasteltaessa voidaan havaita, että niissä ei mainita sotaa käsitteenä lainkaan, sotaan viittaa rauhansopimus, lähteissä mainittu väkivalta ja armeijan lähettäminen intiaanien

alueelle. Jälkimmäinen lähde kuvaa oloja intiaanien reservaatissa 1990-luvulla, ja sisältää ajatuksia, jotka painottavat intiaanien ja valkoisten erimielisyyksien pitkän aikavälin seurauksia perheille, lapsille ja eri sosiaaliryhmille. Oppilaiden historian tiedon valikoivan käyttäminen ja seurausten painotus vaikuttaa tehtävän kohdalla perustuvan sukupuolisidonnaiseen valintaan.

(5,6) *"Intiaanit alkoivat ryöstellä valkoisilta ja kapinoivat. syy tähän ole se, että valkoiset tunkeutuivat intiaanien maille ja ajoivat inkkarit reservaatteihin.(Seuraukset) Ryöstelyä ja porukkaa kylmäksi."* (01ps1)

"Intiaanit ryöstivät valkoisia esim. kaivoksia, hevosia ja näin syntyi suuria sotia intiaanien ja valkoisten välille." (05ps1)

"No eivät pystyneet ratkaisemaan säännöillä. Valkoiset halusivat vaihtaa säännöt, intiaanit eivät halunneet vaihtaa, joten taistelu alkoi." (15ps2)

"Intiaanit elivät Yhdysvaltain köyhimmässä kunnassa, ansaitsivat vähemmän ja heitä kuoli nuorempana kuin missään muualla, monilla oli alkoholiongelma ja sähkö- ja vesiongelmia, bussit ja junat eivät kulje." (04ts1)

"Intiaanireservaatti on nykyään vankileiri. Ei ole sähköä, juoksevaa vettä, monilla ei ole nimeä lainkaan, koska yhteyksiä ei ole. Erimielisyydet aiheuttivat tämän. Asiat ovat todella huonosti." (01ts1)

Vastaajan tulkinta siitä, miten hän ymmärtää seurauskäsitteen, vaikutti suoraan lähteen valintaan, ja toinen lähde jäi usein kokonaan huomioimatta. Yhteen lähteeseen viittaamista oli yhtä lailla sekä poikien että tyttöjen vastauksissa. Ainoastaan yhteen lähteeseen tukeutuminen ei vastausten perusteella välttämättä perustu pelkästään lähde tehtävän kysymyksen unohtamiseen tai lukemisen ymmärtämiseen liittyvään vaikeuteen tehdä päätelmiä useasta tekstistä yhtä aikaa. Pikemminkin kyse on siitä, että oppilas valitsee materiaalista historiatiedot, jotka tukevat hänen sen hetkistä ymmärrystään käsitteestä seuraus. Onko tyttöjen ja poikien erilaisten seurausten arvioinnin pohjalta perusteltavissa, että he tulkitsevat historiaa ja historian ainespesifisiä käsitteitä jo yläkouluikäisenä valmiiden roolimallien kautta? Historiallisten tekstien lukeminen aidosti ymmärtäen on vaikeaa paitsi lapsille myös aikuisille, joita aiemmin omaksuttu historiatieto ja vakiintuneet näkemykset historiasta estävät Wineburgin mukaan hyväksymästä uutta tietoa esimerkiksi ristiriitaisista historian lähteistä, koska aikuiset ovat joissain tapauksissa rooliensa vankeja. Vakiintunut roolimalli voi olla yhtä hyvin ammatillinen tai sukupuoleen sidottu (Wineburg 2001, 89–109). Lisäksi on havaittu, että historian ymmärtäminen voi jäädä kapeaksi, jos oman ajan kautta itseen liitetyt arvot ja roolit liitetään historian selittämiseen. Sukupuolisidonnaisuus, siihen liittyvät arvot ja asenteet, voi osaltaan selittää oppilaiden erilaista tulkintaa seurauksien arvioinnissa. Erityisesti silloin, kun he ovat jo omaksuneet jonkinlaisen sukupuoleen sidotun roolin. Tyttöjen on esimerkiksi todettu olevan poikia kiinnostuneempia oman perheen ja suvun historiasta, jota jälkimmäinen lähde lähestyi sisällön osalta. Mo-

lempien ryhmien on toisaalta todettu pitävän sotia tärkeänä historiaa muovaavana muutosvoimana. (Hakkari 2004, 36–41; Kohlmeier 2006, 34–57.)

Ahonen (1990) havaitsi tutkimuksessaan alakouluikäisten lähestyvän historian selityksissä muutosta deterministiseen tapaan, jolloin muutos nähtiin lineaarisena tapahtumisena, joka on siihen vaikuttavien persoonattomien historian voimien aikaansaannosta. Intiaanien ja valkoisten erimielisyyksien seurauksia arvioidessaan suuri osa pojista näytti noudattavan samaa lineaarista historian selittämistä: erimielisyyksistä seurasi sota. Tyttöjen kohdalla historian selittäminen vaati lineaarisen otteen hylkäämistä, historian tiedon valikointia ja perustelemista. Myös poikien kohdalla voi olla kyse historiatiedon valinnasta, pikemminkin kuin lineaarisesta toisiinsa liittyvien asioiden suoraviivaisesta yhdistämisestä. Kyse on historiatiedon merkittävyuden punnitsemisesta, jossa pojat pitivät sotaa tärkeämpänä kuin pitkän aikavälin muutosta.

10.3.3 Yleinen ja yksityinen seurausten perusteluissa

Seurauksien kohdalla arvioitiin vastaajien tapaa selittää seuraukset joko yleistäen tai seurausten yksityiskohtia painottaen. Suurin osa oppilaista kaikissa vastaajaryhmissä lähestyi seurauksia yleistäen, luoden lähteiden avulla kokonaisnäkemysten seurauksista. Tulos on hieman ristiriitainen aiemmin esitettyjen tutkimustulosten kanssa, joissa on havaittu yläkouluikäisten päätyvän usein yksinkertaistuksiin, yksityiskohtien epäjohdonmukaiseen painottamiseen ja olevan yleisesti vaikeuksissa monia muuttujia sisältävien tekstien kanssa (Limon & Carretero 1998; Bermudes & Jamarillo 2001; Britt, Rouet & Perfetti 1996). Taulukossa 25 on esitetty oppilaiden vastausten jakautuminen yleistäviin ja yksityiskohtia painottaviin vastauksiin.

Taulukko 25. Yleinen ja yksityinen päätelmien perusteluna

	Yleistäminen ja päätelmien kokoaminen tarkastelun lähtökohdانا	Yksityisen asettaminen tarkastelun lähtökohdaksi	Kysymyksen mukainen käsittely ei toteudu
Kaikki 35	25	8	2
Pojat	13	3	1
S1 6	6		
S2 11	7	3	1
Tytöt	12	5	1
S1 7	6	1	
S2 11	6	4	1 (4)

Osassa vastauksista oli selkeitä viittauksia historian aiemmin omaksutun tiedon yhdistämisestä omaan tulkintaan. Näin esimerkiksi opiskeluvaiheen aikana esille noussut käsite kansanmurha löysi tiensä joidenkin oppilaiden vastauksiin. Seurauksista luotiin historiakuva, jota parhaimmillaan tuettiin siihen sopivalla aiemmin opitulla historiatiedolla. Valtaosalle tehtävään tarvittava tietoaines löytyi kuitenkin edelleen sellaisenaan annetuista dokumenteista.

”Alkoivat taistelut heidän välillään. Intiaanit ryöstelivät valkoisten leirejä, ja valkoiset hyökkäilivät intiaanien kimp- puun ja valtasivat heidän maansa. Selvinneet intiaanit pakotettiin reservaatteihin. kaiken tämän takia suurin osa intiaaneista kuoli, seurauksena oli kansanmurha.” (05ps1)

”Intiaanit ryöstelivät valkoisten kaivoja(kaivoksia) ja karjatiloja, koska he eivät pitäneet siitä, että heidän asuinalueen- sa vallattiin ja sinne alettiin rakentaa. Intiaanit vangittiin ja vietiin reservaatteihin. reservateissa olot olivat kamalat ja monia intiaaneja kuoli. Suurella osalla oli alkoholiongelma. Reservateissa ei voinut viljellä, eikä siellä ollut tar- peeksi työpaikkoja. Sen takia intiaanit alkoivat pikku hiljaa eristyä.” (13ts2)

Yhden seurauksen toteaminen oli hieman vallitsevampaa S2-kielisten ryhmässä. Yhteensä S2-kieli- sistä oppilaista yksi kolmasosa turvautui tähän vastaamistapaan. Seurausten arviointi oli viidelle S2- kieliselle oppilaalle ongelmallinen tehtävä, mitä voidaan arvioijien tulkinnan mukaan selittää sekä kielitaidolla että käytetyllä kysymysmuodolla, jossa pyydettiin käyttämään molempia lähteitä vas- taamisen tukena, mitä kaikki vastaajat eivät tiedostaneet kirjoittaessaan. Esimerkkivastauksesta voi nähdä, kuinka vastaus sisältää yrityksen luoda kokonaisnäkemys, jossa syy ja seuraus täydentävät toisiinsa. Ongelma ei aina olekaan ainoastaan vastaajan niukka kielellinen ilmaisutaito tai kehitty-

mätön käsitteellinen ymmärtäminen, vaan vastaajan tottuneisuus käyttää kieltä, jossa arvioijan odotetaan tietävän, mitä vastaaja tarkoittaa. Arvioija puolestaan voi pitää itsestään selvänä vastausta luksiensa avainkäsitteiden mukanaoloa, mikä vastaajalle voi olla toisarvoista.

”(Syy)Vuonna 1867 alueella oli 10 000 valkoista, kymmenen vuotta myöhemmin 350 000 – kymmenen kertaa enemmän kuin intiaaneja.(6) (Seuraus)Nyt reservaatteissa elää 38 000 ihmistä. Kerran kuussa hallitukselta saapuu vuori säilykkeitä ja pakastettua lihaa, joka jaetaan tarvitsijoille.”(20ts2)

Vastaajien tuotoksille oli usein ominaista, samoin kuin tämän tutkimuksen kaikissa kirjallisissa vastauksissa, lisätä vastaukseen aineksia, jotka olisivat sopineet jo edelliseen osaan, jossa hahmotettiin erimielisyyksiä. Niinpä joidenkin vastaajien kohdalla ymmärrys sekä erimielisyyksistä että niiden seurauksista tulee esille vasta tässä tehtävässä. Historiatiedon ymmärtämisen merkit eivät aina yläkouluikäisten vastauksissa välttämättä ole aina siellä, missä niiden oletettiin olevan. Esimerkiksi erimielisyyksiä hajanaisesti selittäneen S2-oppilaan vastaus ilmentää selkeästi tietojen yhdistelyä, mutta ei pelkästään kahden lähteen, vaan omien tietojen ja molempien lähteiden.

”Valkoiset halusivat ostaa intiaanien maata, mutta intiaanit eivät halunneet valkoisia maitaan. Valkoiset siirsivät intiaaneja reservaatteihin, koska intiaanit eivät suostuneet myymään valkoisille. Intiaanit eivät halunneet siirtyä reservaatteihin ja siitä syntyi valkoisten ja intiaanien välille sota. Valkoiset myös metsästäivät biisoneja, että intiaanit lähtisivät pois mailtaan, koska biisoni oli intiaanien elinehto.”(20ps2)

Tutkiessaan oppilaiden tapaa selittää historiaa lähteiden tietoja hyväksi käyttäen Perfetti Britt ja Georgi ja havaitsivat oppilaiden jakautuvan kolmeen ryhmään. Tehokkaat (*Text based style*)oppijat keskittyivät paljon tekstin yksityiskohtiin, mutta tämä ei vaikeuttanut yleiskuvan hahmottamista. Irrelevantit yksityiskohdat jätettiin huomioimatta ja uudesta tiedosta käytettiin oleellisinta. Tietoorientoituneiden (*Knowledge driven*) vastaajien tulkinnoissa historian tekstien uusi tietoinen voi saada oppijat muuttamaan kokonaan mieltään ja heidän on vaikea erottaa yleistä yksityiskohtien joukosta. Kolmannen ryhmän muodostivat oppilaat, jotka eivät lainkaan havainneet oleellista tietoa (*Young and innocent of significant knowledge*). Tämän oppijaryhmän kohdalla yleistä oli useimpien yksityiskohtien erittäin hyvä muistaminen. Kokonaiskuvan esittämisen vaikeutta voidaan silloin pitää osoituksena historian taustatietojen ja esimerkiksi käsitteiden ymmärtämisen pinnallisuudesta. Perfetti, Britt ja Georgi ja pitävät tällaisia oppilaita eräänlaisina potentiaalisina lahjakkuuksina, sillä historiallisen tiedon esille nostamisen esteenä on usein vääränlainen oppimisen malli, jota voidaan kehittää. (Perfetti, Britt & Georgi 1996, 159–167.)

Lähteiden tietojen muokkaaminen seurauksia arvioiviksi päätelmiksi vaatii sujuvaa lukutaitoa, tekstinymmärtämisen taitoa ja taitoa kirjoittaa omat päätelmät luettavaan muotoon. Kahden lähteen tie-

tojen yhdisteleminen lisää tehtävän vaikeutta. Osalla S2-oppilaita yksityiskohtiin painottuva vastaaminen voi viitata epävarmuuteen, joka liittyy laajemmin tekstin lukemiseen ja ymmärtämiseen, eikä pelkästään ole selitettävissä yksinomaan historian päättelytaitojen näkökulmasta. Peruslukutaidon ja kirjoitustaidon osalta 80 % kaikista lapsista etenee ilman suurempia ongelmia peruskoulun aikana, mutta 20 % kohtaa eritasoisia ongelmia jossakin vaiheessa (Laaksonen 2008a). S2-oppilaiden vastauksista hieman alle 40 % vastasi tavalla, joka voi ilmentää pikemminkin lukemiseen ja luetun ymmärtämiseen liittyviä ongelmia kuin erityistä historian tietojen päättelytapaa. Historian oppimisen näkökulmasta lähteestä tehtävä analyysi, jossa oppilas tekee päätelmiä seurauksista, on mielekäs, mutta sellaisille oppilaille vaativa, joiden kielellinen osaaminen ei vielä yllä tasolle, jossa käytetään rutiinitekstejä vaikeampaa materiaalia.

Epäkonventionaalisen tekstirakenteen ymmärtäminen, kahden tekstin yhtäaikaisen käyttämisen ja niistä historian päätelmien tekeminen on tehtävänä vaativa. Johtopäätöksensä ei kuitenkaan voi olla ajatus siitä, että monen dokumentin yhtäaikainen käyttö ei sovi monikulttuuriselle oppilasryhmälle. Päästäkseen kielen hallinnassa eteenpäin oppilaat tarvitsevat harjoituksia, joissa he itse tiedostavat osaamisensa, mutta myös siihen liittyvät rajoitukset. Oppilaiden vastauksien jakamista yleistäviin ja yksityiskohtia painottaviin vaikeuttaa sekin, että vastaajat tulkitsevat usein kysymyksiä täysin odottamattomalla tavalla.

”(5.)Molemmat lähteet paljastavat valkoiset vallanhimoisiksi. Lähde 1 antaa intiaaneista vahvemman kuvan, eikä puhu heistä köyhinä villoin. Erimielisyyksiä ei juuri löytynyt. (6)Seurauksena oli kiulu, sotia ja intiaanien loppu.”(05ts1))

Vastaaja tulkitsee alkuperäistä kysymystä täysin itsenäisesti. Tulkintaa voidaan kuvata lähteistä synteesiä muodostavaksi, ei vielä lähdekriittiseksi, mutta vähintään lähteiden luonnetta pohtivaksi. Oppilaan tulkinta paljastaa yhden esille nousevan piirteen yläkoululaisen historian tulkintatehtävissä. Niistä löytyy usein kohtia, joiden yhteyttä tehtävän odotettuun ratkaisuun ei pysty täysin aikuisen näkökulmasta ymmärtämään.

10.4 Kokonaisarvio intiaanilähteiden tulkitsemisesta

Toimivatko oppilaat kuten oikeat historioitsijat? Tutkiessaan historioitsija käyttää lähteiden vihjeitä ja avaa koodin (depicher), jonka avulla hän luo historian lähteelle merkityksen. Valinta sisältää relevantiksi oletetun tiedon ottamista tulkinnan pohjaksi. Ilman valintaa tulos on sekava otos keskenään ristiriitaisia selityksiä. Tulkinnassa historioitsija nousee tekstin yläpuolelle, oman näkemyksen esittäjäksi. (Wineburg 1994b, 111.) Yläkoululaiset päätyivät samaan metodiin intiaanilähteiden kohdalla, sillä erotuksella, että historioitsija voi jatkaa lähteen arvioimista ulkoisen ja sisäisen lähdekritiikin keinoin. Historioitsijalla on lisäksi valinnanvapaus lähteiden tietojen pohjalta luodun hypoteesin

muodostamisessa, mikäli hän pystyy vakuuttavasti perustelevaan sitä. Yläkoululaisen kohdalla tilanne on erilainen, hänen tuotoksiinsa kohdistetaan usein valmiita odotuksia, esimerkiksi odotuksia kirjallisten tuotosten tietojen esittämistä koskien tai tarkastajan ennako-odotuksia siitä, mitä historiatietoja vastauksen tulee sisältää. Intiaanilähteiden tuottamia historian tulkintoja voidaan pitää tavanomaisina koululaisten vastauksina, jotka eivät sisällä suuria yllätyksiä, mutta joiden tulkinnan avulla voimme hahmottaa erilaisia yläkoululaisten historiatiedon lähestymistapoja.

Intiaanien ja valkoisten historiaan liittyvät lähteet osoittivat vahvasti sen, että lähteen kirjoittajan identifiointi ei ole turhaa oppimistilanteessa. Yksittäinenkin historian käsite, jota ei tunnusteta, aiheuttaa ongelmia lähteen lähettäjän määrittelyssä. Lähteiden kirjallinen käyttö voi johtaa pessimistiseen näkemykseen lähteistä historian oppimisen välineenä koulussa, jos lähteet sisältävät runsaasti käsitteitä, joita oppilas ei pysty avaamaan. Lähteiden valinnalla, sekä muokkaamisella, voidaan tasa-arvoistaa tulkinnan mahdollisuuksia vastaajien välillä. Syy-seuraussuhteiden jäsentyneen esittämisen kannalta testissä käytetyt lähteet olivat vaikeita, ja osaltaan vaikuttivat myös oppilaiden tapaan käsitellä syitä ja seurauksia.

Peruskoulun 6.-luokkalaisten syy-yhteyksien ymmärtämistä tutkiessaan Pilli (1988, 120–121, 124, 153) käytti tekstitehtävää, jonka avulla oppilaat tutkivat Kustaa II Aadolfin 30-vuotiseen sotaan liittymisen motiiveja. Tutkimuksessa oppilaiden vastaukset jakautuivat kolmeen pääryhmään: heikosti strukturoituihin vastauksiin, jossa toissijaisilla elementeille oli suuri osuus, melko kattavasti motiivit esittäviin, mutta motiivien painoarvoa arvioimattomiin sekä eri näkökulmat huomioiviin, kokoaaviin vastauksiin. Luokituksen korkeimmalle tasolle pääsi ainoastaan noin kolmannes vastaajista ryhmässä, joka ei ollut rakenteeltaan monikulttuurinen.

Intiaanilähteiden syiden ja seurauksien tulkinnassa oppilaiden vastaukset voidaan jakaa kolmeen pääluokkaan: (1) pääasioita yhdistäviin, (2) useita syitä ja seurauksia listaaviin ja selittäviin, sekä (3) yksityiskohtia esille nostaviin ja toteaviin vastaajiin. Yhdistelevissä vastauksissa lähteiden määrä tai niiden kieli ei ollut este historian tilanteen hahmottamiselle. Syiden ja seurauksien arvioinneista 63 % vastauksista erotteli pääasiat yksityiskohdista, punniten niiden painoarvoa, jolloin esimerkiksi intiaanipäällikkö Cochisen rooli oli toissijainen historian muutosta selitettäessä ja suurten ryhmien toiminta ensisijaista. Intiaanidokumenttien kohdalla oppilaat siirtyivät historian selittämisessä pääosin yksilöselittäjän havaitsemisesta laajempaan historian selittämiseen, jossa historian toimijoina ovat kansat, rodut ja kulttuurit. Suurin osa intiaanidokumentteja tutkineista oppilaista selitti kaikissa ryhmissä historiaa ikäryhmälleen aikaisemmin vallitsevaksi havaitulla tavalla; kiinnittäen huomiota historian suuriin selityksiin yksityiskohtien sijasta (vrt. Lee et al. 1997, myös Dickinson

& Lee 2001, 111–112). Lisäksi verrattaessa esimerkiksi Pillin (1988) tutkimustulokseen motiivien ymmärtämisestä, tulos näyttäisi olevan hieman parempi, mutta vertaamiselle ei toisaalta ole perusteita. Historian oppimisessa ryhmien vertaaminen on erittäin vaikeaa, sillä ryhmärakenteet poikkeavat huomattavasti toisistaan.

Yksityiskohtiin tukeutuvien vastausten osuus oli 37 % kaikista vastauksista. Vastaaajille kahden lähteen rinnakkainen käyttö ja lähteiden sisällöstä oleellisen hahmottaminen tuotti vaikeuksia. Oppilaiden ongelmat vastaamisessa liittyvät mahdollisesti osittain lukutaitoon, mikä osaltaan selittää myös intiaanidokumenttien tulkintavaikeuksia. Ne sisälsivät kokonaan uutta tietoa, käsitteitä, henkilöitä ja tapahtumia, joiden yhdistäminen aiemmin omaksuttuun historiatietoon oli vaikeaa osalle oppilaista. Sunin tutkimuksessa havaittiin tekstin ymmärtämisen olevan maahanmuuttajataustaisille oppilaille vaikeampaa kuin tekstin tuottaminen (Sunin 1999), mutta intiaanitekstit tuottivat vaikeuksia myös S1-kielisille oppilaille. Oppilaiden vastaamisessa voidaan arvioida myös joidenkin vastaajien kohdalla koulunkäynnin heikon menestyksen yleisemminkin vaikuttaneen vastaamiseen.² Kielitaidon kohdalla on erittäin vaikea tehdä mitään yleistäviä päätelmiä tutkittavan ryhmän kohdalla, sillä joissain tapauksissa kieli oli ollut aiemmissa vastauksissa aluksi selkeästi luettavaa ja heikkeni koko tutkimuksen ajan loppua kohti, tehden vastauksista vaikeaselkoisia ja hankalasti ymmärrettäviä (07ps1, 08ps2, 17ps2, 10ts2, 15ts2). Ilmiötä ei voi selittää pelkästään kielen osaamisen vaikeuksilla, siihen vaikuttavat motivaatio ja mahdollisesti tuntemus oman osaamisen riittämättömyydestä koulussa kaikkeen oppimiseen liittyen. Ahon (1992, 105–106, 109) mukaan koululuokista on aina löydettävissä alisuorittajia, joilla tehtävien välttämisorientaatio usein korreloi muiden seikkojen, kuten esimerkiksi heikentyneen itsetunnon kanssa. Intiaanilähteiden tulkintojen kohdalla viiden mainitun oppilaan kohdalla voidaan kysyä, omaksuivatko jotkut oppilaat historian oppimisen kohdalla häviäjän roolin (vrt. Barton & Levstik 2004, 32), jolloin he päättelivät, ettei heidän ajatuksillaan ole kuitenkaan väliä. Bartonin mielestä häviäjien ja voittajien rooleihin asettautuminen on koulutukseen liittyvissä kysymyksissä selvää: oppilaiden kokonaisvaltainen näkemys omasta osaamisestaan ja roolistaan yhteisössä vaikuttaa myös historian oppimiseen. Vaikka kyseessä on vain viiden oppilaan joukko, luopuminen voi heijastaa myös kulttuurista valintaa, sillä neljä viidestä vastaajasta on maa-

² Oppilaat olivat intiaaneja käsittelevän dokumenttitestin aikaan 7. luokan lopussa. Tässä vaiheessa ryhmässä oli viiden S2-oppilaan ja kahden S1-oppilaan kohdalla motivaation laskua kaikessa kouluun liittyvässä toiminnassa, mikä osittain oli seurausta heikosta koulumenestyksestä miltei kaikissa oppiaineissa, mutta myös murrosikään kuuluvasta itsensä etsimisestä. Tämä näkyi arvioijien kommentteissa koskien oppilaiden intiaanidokumenttitehtäviä. Niissä oppilaiden vastauksia kommentoitiin mm. seuraavasti: ”Oppilas ei mielestäni pysty yhdistämään tekstejä toisiinsa, koska kopioi niitä, oppilaan lukutaito ei välttämättä ole riittävä, mielessä kävi myös viitsimättömyys” (2.tarkastaja/SL) ”Oppilas selittää asioita ilmeisesti tuntien perusteella. Ei lue lähteitä. (1.tarkastaja/R.M.) Samaa mieltä, vastaus ei perustu lähteisiin vaan johonkin muuhun ja omiin mielipiteisiin (2.tarkastaja/SL). Ei jaksa lukea lähteitä.” (2.tarkastaja/SL) ”Oppilas osaa käyttää lyhyempiä dokumentteja. Ei ole luultavasti kovin kiinnostunut → lyhyet vastaukset, ei ajattelua.” (2.tarkastaja/VL)

hanmuuttajataustaisia. Tutkimuksen testitilanteet saattoivat jo tapahtumana aiheuttaa alentuneen osaamisen tuntemuksen. Näin esimerkiksi silloin, kun vastaaja kokee vastausten kirjoittamisen vaikeaksi, mutta havaitsee samalla ympärillään toisia, joille asia ei tuota ongelmia.

Intiaanien historiaa tulkitessaan oppilaat tuottivat 1-3 sivua materiaalia yhden tunnin aikana. Historiallinen päättely ja ajattelun osoittaminen oli yleensä tiivistettyä, kommentoivaa ja kantaaottavaa. Taitavasti tuotettujen vastausten ja heikompien vastausten yhdistävänä piirteenä intiaanivastausten kohdalla oli lyhyys. Yläkouluikäisen vastaajan kohdalla on ehkä kiinnitetty liian paljon huomiota ulkokohtaisiin seikkoihin, kuten vastausten pituuteen, oppilaiden pyrkimykseen selittää vastauksessa kaikkia esille nostettuja asioita, luoda rikkaita historiallisia selityksiä tai löytää odotettuja pääasioita. Yksittäisen oppilaan vastausta voidaan arvioida myös sen sisältämien johdonmukaisten päätelemien, syy-seuraussuhteiden ymmärtämisen näkökulmasta, jolloin jätämme enemmän tilaa oppilaan historiatiedon ymmärtämisen arvioinnille kuin vastauksen sisältämien tietojen mittaamiselle.

11 RISTIRIITAISTEN TULKINTOJEN SELITTÄMINEN LÄHDEKRITIIKIN KEINAIN

11.1 Mitä kriittinen ajattelu historian oppimisessa tarkoittaa?

Tehdessään selkoa menneisyydestä historian tutkija turvautuu kahteen lähdekritiikin muotoon: ulkoiseen ja sisäiseen. Ulkoisen lähdekritiikin tehtävänä on esimerkiksi selvittää se tilanneyhteys, jossa lähde on syntynyt. Kysymykset kuten, kuka on lähteen laatija ja vastaanottaja liittyvät ulkoiseen lähdekriittisyyteen. Lisäksi on tärkeää selvittää lähteen aitous. Ulkoisen lähdekritiikin on tarkoitus selvittää se historiallinen tilanne, jossa lähde käy ymmärrettäväksi. Sisäisen lähdekritiikin yksi tärkeä tehtävä on selvittää lähteen sisältämän tiedon paikkansapitävyys. (Renvall 1983, 165–217.) Uusi tieto muodostuu tutkijan tulkinnasta, Kalelan mukaan tähän päästään käyttämällä rekonstruktioita ja argumentaatiota, josta tutkimuksen päätyttyä tuotetaan representaatio yleisöä varten (Kalela 1993, 43).

Koulun historian opetuksessa harjoitellaan kriittisen asenteen sisäistämistä. Virta tulkitsee kriittisen ajattelun informaation ja tiedonlähteiden luotettavuuden, tarkkuuden ja varmuuden arvioinniksi. Osatekijöitä ovat esimerkiksi ristiriitaisuuksien ja virheiden etsintä, faktojen erottaminen mielipiteistä, perustellun ja perustelemattoman väitteen erottaminen ja perustelujen vahvuuden arvioiminen sekä tietolähteen vinoumien ja arvostusten jäljittäminen. Kriittinen ajattelu on myös suuressa määrin sisältö- ja tehtäväsidonnaista. Olennaista opetustilanteessa on se, että oppilaita rohkaistaan selittämään ilmiötä, esittämään omia johtopäätöksiään ja että heille annetaan aikaa ajatteluun ja vastaus-ten valmisteluun. (Virta 2002, 43–46; myös Dunplass & Ziedler 2002.)

Historian ymmärtämisen hyöty on eräänlainen näkymätön voimavara nykyisyydessä. Sitä käyttävät Ahosen (1992) mukaan ne, jotka omaksuvat tieteellisesti perusteltuja historiallisen tiedon tarkastelutapoja, jolloin kriittisyys kohdistuu ensisijaisesti historialliseen tietoon. Kouluopetuksessa historiallinen metodi lähtee Ahosen mukaan kuitenkin myös kansalaisen tarpeista liikkeelle, se tarjoaa keinoja tulkita tiedon luotettavuutta samoja taitoja käyttäen nykyhetkessä. (Ahonen 1992, 75.) Kriittinen ajattelu liittyy aina sekä tiedonhankintaan että tiedonluonteen arvioimiseen, tavoitteena on luoda ja verifioida tietoa. Silloin tärkeitä kysymyksiä ovat ”kuinka tiedetään X ” tai ”miksi X näyttää siltä tai tältä”. Historiassa kriittisyys ei tiedon käsittelyn näkökulmasta ole esimerkiksi fasismin tai industrialismin kritisointia vaan valittu strategia tietojen käsittelyssä. (Ahonen 1997, 117.) Ei voida suoraviivaisesti ajatella, että historian opiskelu automaattisesti tuottaa kriittisiä, aktiivisia kansalaisia. Mielekkäämpää voi olla ohjata oppijat sisäistämään rationaalinen ja jäsentynyt tapa lähestyä ja tulkita historiatietoa; perusta, johon voi assimiloida uutta tietoa. Tavoittaako oppija kriittisyyden asteen historian tiedon tulkitsemisessä, ei ole ilmeisesti yksinomaan ikätasoista tai älykkyy-

destä riippuvaista, vaan pikemminkin tulosta historian tiedonluonteen erityispiirteiden systemaattisesta harjoittelusta. (Lee & Ashby 2000, 216–217, Ashby & Lee 1987, 62–88.)

Voivatko oppilaat suhtautua historiaan pelkästään tieteellisellä otteella? Oppilaat tarkastelevat historiaa omasta arvomaailmastaan käsin. Heillä on usein taipumus ottaa historiaa tulkitessaan myös menneisyyden vääryyksien korjaajan rooli. Lisäksi nykyhetken oikeudenmukaisuuskäsitykset voivat vaikuttaa esimerkiksi siihen, miten oppilaat tulkitsevat esimerkiksi natsi-Saksan historiaa. Lapset ja nuoret eivät lähesty historiaa pelkästään tiedon arvovapaasta näkökulmasta. Affektiivinen lähestyminen ei toisaalta välttämättä estä tuottamasta rationaalista tai kognitiivisesti järkevää historian tulkintaa. (Barton & Levstik 2004, 222, 235; Portal 1987, 98.) Mitä kriittisyydellä tarkoitetaan, näyttäisi vaihtelevan sen mukaan, lähestymmekö kriittisyyttä historian oppimisen kokonaistavoitteiden näkökulmasta vai siitä, miten oppilas lähestyy oppimistilanteita, joissa kriittisyyttä on mahdollisuus harjoitella.

Merkittävä ero historiaa kriittisesti tutkivan ammattilaisen ja kriittisyyttä historian taitona harjoittelevan koululaisen liittyy lähteisiin, joita käytetään. Historiantutkijan lähteiden valintaa ohjaa tutkimuksen kysymyksenasettelu, koululaisen lähteiden valintaa ohjaa usein historian opettaja tai oppikirjantekijä: tulkittavat lähteet valitaan valmiiksi tai lähteet ovat koulukirjoissa. Miten tämä vaikuttaa lähteiden kautta tapahtuvaan oppimiseen ja kriittisyyteen? Opettajien ja oppimateriaalin tuottajien käsitys siitä, mikä on historiassa tärkeää, ohjaa materiaalin valintaa. Opettajilla on yleensä vahva ammatillisen ja aineosaamisen tuottama näkemys siitä, mitä he haluavat saavuttaa opetuksella, tämä ominaisuus on lisäksi havaittu opettajauran varrella kumuloituvaksi. Opettajien lähdemateriaalin valintaa ohjaa oman historian ymmärtämisen rinnalla myös ajatus siitä, mikä aiheessa on painottamisen arvoista. Tavoitteet ja opetusmenetelmät vaihtelevat, mutta niissä yhdistyy yleensä aineenosaaminen, ajatus siitä mihin oppilaat tarvitsevat opiskeltavaa aihetta ja ymmärrys oppilaiden oppimisen edellytyksistä. (Husbands 2003, 64–82; Drake & Brown 2003, 465–489.)

Yläkouluikäisen oppilaan kriittisyys historian tulkinnassa on enemmän tai vähemmän ohjattua. Sitä ohjaavat opettajat ja heidän valitsemansa materiaali. Ohjaava voima on myös vallitseva opetussuunnitelma ja sen mukainen arvopohja, joka heijastaa vallitsevia yhteiskunnallisia arvoja. Mitä lähteitä käytetään, vaikuttaa ohjaavasti siihen, millaiselle kriittisyydelle jää tilaa. Näin on myös tähän tutkimukseen valittujen lähteiden kohdalla, ne heijastavat valintana yhtä näkemystä lähteistä, joiden voi odottaa johtavan johonkin odotettuun tulkintaan. Yläkouluikäiseltä koululaiselta ei odoteta vielä moniperspektiivistä kriittisyyttä lähteiden tai niiden tietojen arvioinnissa. Kriittisyys ilmenee lähinnä perustellun mielipiteen esittämisinä, jolloin perusteluissa voidaan odottaa lähteiden luotettavuus-

den arviointia osana mielipidettä. Tutkittaessa oppilaiden historian tulkintaa kansallissosialistista Saksaa koskevien lähteiden kohdalla keskeisiä kysymyksiä ovat esimerkiksi, mikä tai mitkä seikat tekevät historian lähteen luotettavaksi ja mitkä seikat puolestaan heikentävät lähteen todistusvoimaa oppilaiden mielestä.

11.2 Onko lähteisiin luottamista – kuka mitäkin sanoi ja sanoiko joku tosiaan niin?

Oppilaiden lähdekrityttöisyyttä arvioitiin tutkimalla heidän päätelmiään kansallissosialistista Saksaa koskevista lähteistä. Vastaajia pyydettiin selittämään ja arvioimaan lähdemateriaalia kolmesta näkökulmasta: ensimmäinen oli lähteiden erilaisen sanoman selittäminen omin sanoin, toinen lähdemateriaalin tulkintojen erilaisuuden syiden selittäminen ja kolmas lähdemateriaalin luotettavuuden arvioiminen. Tehtävässä oli mahdollisuus sekä ulkoisen että sisäisen lähdekritiikin harjoittelemiseen, oppilas voi viitata missä tehtävän osassa tahansa luotettavuuskysymykseen, mutta luontevinta se on viimeisen tehtävän kohdalla.

Kysymysmuodot olivat yksinkertaistettuja versioita International Baccalaureate History Diploma Programme historian kypsyyskokeen kysymyksistä, joissa oppilaita aluksi pyydetään omasanaisesti selittämään lähteen sisältöä, jonka jälkeen oppilaat etsivät yhtäläisyyksiä ja eroja kahdesta tai useammasta lähteestä, jotka selittävät jotakin yksittäistä historian tapahtumaa. Compare and contrast -sanoilla viitataan kysymyksessä pelkästään lähteiden ymmärtämiseen, sekä useamman lähteen yhtäaikaiseen vertaamiseen, ei niiden sisällön syvempään tulkittamiseen. ”*With references to their origin and purpose, assess the value and limitation of sources to historian studying*” - kysymyksellä ohjataan vastaajaa kriittiseen lähteen alkuperän, sanoman ja tarkoituksen arviointiin. Menestyksekkäs kysymyksen käsittely edellyttää historian tutkijan asemaan asettumista. Lähteiden arviointi kaikista näkökulmista onnistuu vain silloin, kun vastaajan historian aikakauden tapahtumahistoriallinen tieto on yksityiskohtaista. Lukiolähtöisten kysymysten yläkouluikäiselle sopivaksi muokkaamisen tarkoituksena oli saada oppilaat tuottamaan samansuuntaista historian tulkintaa: aluksi ymmärtämistä osoittavaa ja lopussa kriittistä pohdintaa edellyttävää. Oppilaiden ei odoteta tuottavan lukiolaisten tieto- tai taitotasoisia vastauksia, mutta kysymysten oletetaan suuntaavan oppilaiden historiatiedon tulkinnan kohti mallia, jolla on olemassa vastaavuus lähteiden käyttämisen koulukäytänteissä. Diploma Programme -kokeen käyttäminen mallina testin tehtäville oli vain yksi vaihtoehto monista erimalleista, mutta sen käyttämistä virikkeenä voidaan perustella sen poikkeuksellisen historialla. Lähde tehtäviin perustava *Paper 1* on säilynyt miltei samanlaisena osana historian koetta 1980-luvulta saakka, mikä osaltaan kertoo sen toimivuudesta koulujärjestelmässä, joka reagoi nopeasti muutoksiin.

Lähteinä käytettiin katkelmaa sanomalehtiartikkelista, päiväkirjasta ja historiantutkimuksesta. Luetavuuden ja ymmärtämisen näkökulmasta lähteet pidettiin lyhyinä. Lisäksi ne kohdistettiin samaan asiaa, niissä kaikissa arvioidaan suoraan tai epäsuoraan Adolf Hitlerin johtajuutta, sekä pohditaan ihmisten elämäntilanteita kansallissosialistisessa Saksassa. Kaksi lähteistä on aikalaislähteitä ja yksi myöhemmin julkaistu historian tutkimus. Vastajien oli lähteitä arvioidessaan mahdollisuus kiinnittää huomiota sekä sisäisiin että ulkoisiin seikkoihin päätelmiä tehdessään. Lähteiden kontrasti sisälön suhteen on aikalaislähteiden kohdalla huomattavan selkeä, historian tutkimuksen tekstin voi arvioida olevan vaikeammin ymmärrettävä ja selitettävä aikalaislähteisiin verrattaessa.

Lähde 1

”Olen juuri palannut saksasta ja nähnyt Saksan kuuluisan johtajan sekä joitain niistä suurista muutoksista, joita hän on saanut aikaan. Mitä ikinä ajatellaankaan hänen käyttämistään menetelmistä, jotka eivät varmasti ole demokraattisen maan menetelmiä, on hän kiistatta saanut aikaan suuren muutoksen ihmisten hengessä. asenteissa toisiaan kohtaan, sekä heidän taloudellisissa ja sosiaalisissa tulevaisuuden näkymissään. Yksi mies sai tämän ihmeen aikaan. Hän on synnynnäinen ihmisten johtaja, kansallinen johtaja. Hän myös suojelee heitä jatkuvaa nälkäkuoleman uhkaa vastaan, joka on yksi viime vuosien sekä rauhan ajan ensimmäisten vuosien huonoimmista muistoista”.

Lloyd George, entinen Iso-Britannian pääministeri Daily Express – lehdessä, marraskuu 1936

Lähde 2

15.5.1933

Kansallissosialistien rikollisista ja mieltä vailla olevista laeista kiinnitän huomiota vain niihin, jotka koskettavat minua henkilökohtaisesti.

28.7.1933

Hitler-tervehdys on tehty pakolliseksi. Tervehtimättä jättäminen voidaan tulkita valtiolle vihamieliseksi teoksi.

10.8.1933

Eräs ystäväni vapautettiin keskitysleiriltä. Siellä häntä oli nimitetty silmälasikoiraksi. Hänen piti noutaa ruokansa nelinkontin kupista. Vapautuessaan hän joutui lupaamaan, ettei kerro leirin oloista kenellekään.

19.8.1933

En voi uskoa massojen olevan Hitlerin takana. Yksikään kirje, puhelinkeskustelu tai sana kadulla ei ole vaaraton. Kaikki pelkäävät toisten olevan ilmiantajia.

17.9.1935

Eilen valtiopäivät julisti Nürnbergissä rotulait: avioliitot ja avioliiton ulkopuoliset seurustelusuhteet juutalaisten ja saksalaisten kanssa on kielletty.

29.8.1936

Epäilen usein selviämmekö kolmannessa valtakunnassa. Ja kuitenkin jatkamme elämäämme kuin ennenkin.

3.12.1938

Ulkonaliikkumiskiello juutalaisille puolesta päivästä iltakahdeksaan. Eilen kuulin, etteivät juutalaiset saa enää lainata kirjoja kirjastosta.

6.12.1938

Juutalaisilta peruutetaan ajokortit.

31.12.1938

Viimeaikoina ole tehnyt kaikkeni päästäksemme pois täältä.

14.9.1939

Määräys juutalaisille: poistumiskiello asunnoista iltakahdeksan jälkeen; kiello majoittaa sukulaisia.

11.8.1940

Juutalaisilta on kielletty puhelimen omistaminen.

13.1.1941

Aamulla maitotyttö kieltäytyi tuomasta maitoa. Hän ei saa enää toimittaa maitoa juutalaisille.

25.10.1941

Yhä järkyttävämpiä tietoja juutalaisten karkottamisesta Puolaan. Heidän on lähdettävä lähestulkoon ilman vaatteita ja rahaa.

31.10.1941

Kirjoituskoneeni otettiin eilen pois.

Viktor Klemper: Haluan todistaa, päiväkirjat 1933-1945.

Lähde 3

”Hitlerin taloudelliset ja ulkopoliittiset menestykset mainostettiin upeasti. Siitä vastasi Goebbels(yksi natsijohtaja). Hitlerin erinomaisuuden mainostamisessa ei pyritty käännyttämään koko kansaa natseiksi, vaan siinä selitettiin Hitlerin

saavutukset sellaisina, että saksalaiset saattoivat hyväksyä ne. Kyseenalaiset asiat lakaihin maton alle. ...Enemmän pitäisi tutkia terrorin käyttöä kansalaisia vastaan ja muita totalitaarisen natsivaltion rikollisia puolia. Todisteet osoittavat, että Gestapo(salainen poliisi) sai paljon apua kansalaisilta, jotka ilmiantoivat sukulaisiaan ja ystäviään omaa asemaansa parantaakseen. Salaisen poliisin toimet saivat ihmiset pelkäämään ja ihmisten alistaminen varmaankin vahvisti natsismia ihmisten arkipäivässä. ”

Richard Turlow, historiantutkija. Ote teoksesta: Fasismi, 1999.

Miten lähteiden(a, b, c) antama kuva Hitleristä Saksan johtajana ja ihmisten oloista Saksassa eroaa toisistaan?

Mitkä seikat vaikuttavat siihen, että lähteet suhtautuvat samaan asiaan eri tavalla?

Mikä lähde sinun mielestäsi antaa luotettavimman kuvan oloista natsi-Saksassa? Perustele vastauksesi.

11.2.1 Lähteiden sanoman erojen selittäminen

Oppilaiden vastaukset kysymykseen, miten lähteiden (a, b, c) antama kuva Hitleristä Saksan johtajana ja ihmisten oloista Saksassa eroavat toisistaan, jakoi vastaajat niihin, joille erojen selittäminen oli yksinkertaista ja niihin, joille kaikkien kolmen lähteen yhtäaikainen huomioon ottaminen ja lähteiden välisten erojen omasanainen selittäminen oli vielä osittain liian vaativa tehtävä. Taulukossa 26 on esitetty oppilaiden vastausten jakautuminen lähteiden erojen omasanaisen selittämisen osalta, sekä eri lähteiden huomioiminen vastaamisessa.

Taulukko 26. Tulkintojen erojen omasanainen selittäminen Saksan historian lähteistä

L1-3 osoittaa vastaajan viittaamisen eri lähteisiin eroja selittäessään

Vastaustyyppi	L3 Kertomuksien eroja on selitetty kolmen lähteen välillä	L2 Kertomuksien eroja on selitetty kahden lähteen välillä	L1-0 Kertomuksien eroja ei selitetä tai vastaus selittää vain yhtä lähdetä
Vastajat 41/41	22	4	15 (-4)
Pojat			
S1 8	4		4 (-1)
S2 13	9	1	3 (-1)
Tytöt			
S1 Tytöt 9	5	1	3
S2 Tytöt 11	4	2	5 (-2)

Sisältöjen eroja kuvatessaan sekä S1- että S2-kieliset oppilaat olivat melko yhdenmukaisia vastauksissaan. Molemmassa ryhmässä hieman yli puolet selvitti lähteiden kuvauksien väliset erot kaikkiin kolmeen lähteeseen viitaten. S2-ryhmän pojista suurin osa huomioi kaikki kolme lähdetä vastauksissaan ja viittasi niiden välisiin eroihin. Muiden ryhmien kohdalla hieman yli tai alle puolet vastaajista viittasi selityksessään vain osaan lähteistä. Neljän vastauksen kohdalla tarkastajilla oli eriäviä näkemyksiä siitä, pystyikö oppilas selittämään eroja lainkaan. Näkemykset lähteiden tulkintojen erilaisuudesta vaihtelivat ydinsisältöjä kiteyttävistä aina sisällön yksityiskohtia tarkasti toistaviin. Ensimmäistä kertaa koko testisarjan aikana oli havaittavissa myös suoraa lähdetekstien kopiointia (22s2p). Vastauksia arvioitaessa ei huomiota kiinnitetty kirjalliseen esittämiseen, vaan historian ymmärtämisen kannalta oleellisten erojen esille nostamiseen. Kuten edellisissäkin testiosioissa oppilaiden vastauksissaan esille tuomia ajatuskuluja ei voi aina täysin ymmärtää, ellei vastauksia tarkastella kokonaisuuksina. Ensimmäiseen kysymykseen sopivaa ainesta löytyi tarkastajien mielestä monen vastaajan kohdalla seuraavista tehtävistä. Jäsentyneimmillään vastaukset kiteyttivät kaikkien lähteiden erot yleistyksin, viittaamalla vain tärkeimpinä eroina pitämiinsä lähteiden kohtiin. Historiatietoon suhtauduttiin näissä vastauksissa neutraalisti; usein pitäydettiin esittämästä kriittisiä kommentteja lähteiden puolueettomuudesta tai muista sisällön luotettavuuteen liittyvistä tekijöistä.

"a. lähteessä Hitleriä pidettiin "synnynnäisenä ihmisten johtajana, kansallisena johtajana ja suojelijana. b. lähteessä Hitleriä pidettiin raakalaisena joka tavallaan kidutti juutalaisia. c. lähteessä kerrotaan kuinka paljon ihmiset pelkäsivät Hitleriä." (23ps2)

”Lähteessä a entinen Iso-Britannian pääministeri ei oikein pidä Hitlerin uudistuksia kaikille oikeudenmukaisina, mutta myöntää sen, että niillä on saatu paljon aikaiseksi ja Saksan olot ovat paremmat kuin ennen. Lähteessä b on otteita juutalaisen tyyppin päiväkirjasta. Hänen mielestään kaikki Hitlerin uudistukset ovat epäreiluja, koska kaikki kiellot koskevat juutalaisia ja näin myös häntä. Hänen mielestään asiat ovat huonontuneet Saksassa. Lähteessä c Hitleriä ei pidetä mitenkään hyvänä johtajana. Lähteessä kerrotaan Hitlerin erinomaisesta mainostamisesta, jossa kyseenalaiset asiat lakaistiin maton alle”. (04ps1)

”a:ssa pidetään Hitlerin muutoksia ihmeenä, b:ssä kerrotaan kuinka huonosti Hitler/natsit kohtelivat juutalaisia, c:ssä kerrotaan kuinka Hitlerin ”menestykset” mainostettiin saksalaisille: kyseenalaiset asiat lakaistiin maton alle... jotta saksalaiset saattoivat hyväksyä ne. → toisessa ylistetään ja kaunistellaan Hitlerin tekoja, kun taas toisessa kerrotaan totuudenmukaisesti...” (07ts1)

Kaikkia lähteiden eroja ei tuoda välttämättä esille, mutta vastaukset ilmentävät oppilaiden taitoa havaita historian tulkintojen erilaisuuden. Sisäisenä erona kaikkiin lähteisiin viittaavien vastausten kohdalla voidaan pitää lähinnä vastaajien kirjallisen selittämisen tapaa. Osalle sanoman tiivistäminen oli vaivatonta, osa rakensi vastauksista pitkiä selityksiä. Pitkä, selostava ja vuolaasti lähteiden sisältöjä kuvaava vastaus, voidaan tiedon jäsentämisen näkökulmasta nähdä tämän tehtävän kohdalla selityksen kristallisoivia vastauksia vaatimattomampana. Tutkimuksen näkökulmasta lavean selittäjän tai ydinsisältöön pitäytyvän vastaajan välillä ei ole suurta eroa, sillä molemmissa tuotetaan joka tapauksessa omin sanoin lähteiden sisältöjen ymmärtämistä heijastava selvitys. Lähteiden eroja yksityiskohtaisesti, joskus myös odottamattomasti eroja referoivia, selostavia vastauksia tuottivat vastaajat kaikissa ryhmissä. Usein vastaajilla oli vastauksen tuottamisen yhteydessä taipumus tehdä arvovärityneitä huomautuksia lähteiden luonteesta jo sisältöjen eroja selittäessään.

”Iso Britannian pääministeristä Adolf Hitler oli hyvä mies... Hitler halusi itselleen vain enemmän työvoimaa teollisuuden ... kaikki pelkäävät toisten ilmiantoa, koska Gestapo(salapoliisi) kävi joka yö vangitsemassa ihmisiä ja yhtäkkiä joku olikin jo kadonnut. Juutalaiset piti Hitleriä kurjana miehenä. Hitler oli kieltänyt juutalaisilta kännykän/puhelimen ostamisen. He eivät saaneet ostaa maitoa ja heillä oli ulkona olo aika aivan kuin jollain ekaluokkalaisella... Juutalaiset varmaan ajattelivat, että Adolf Hitler oli itserakas pelle!” (17ts2)

”Lähde A on entinen Iso-Britannian pääministeri, joka luultavasti vieraili Saksassa. Hän ei huomannut Saksan todellista tilannetta, vaan oleskeli ainoastaan Hitlerin kämpillä, hyvissä oloissa. lähde B oli saksalaisen juutalaisen päiväkirjasta. tekstistä huomasi, miten julmasti natsit kohtelivat juutalaisia. Esim. ulkonaliikkumiskiello kahdeksan jälkeen, puhelimen omistus, sukulaisia ei saanut majoittaa. Lähde C on historian tutkijan kirjoittama. Siinä kerrotaan puolueettomasti Hitleristä, miten tämän erinomaisuutta mainostettiin ja kyseenalaiset...” (01ps1)

Molemmissa vastaajaryhmissä tyydyttiin myös yhden tai kahden lähteen sisällön kuvaamiseen, joissain tapauksissa vastaajien tulkinnat osoittivat myös, ettei kaikkien lähteiden sanomaa välttämättä täysin ymmärretty.

"1. kaikissa tavallaan keuhuttiin Hitleriä. 2. kaikissa on sama idea, mutta eri muodossa. 3. c lähde siinä kerrotaan miten Hitleristä ja sen hyvästä mainostuksesta." (08ps1)

"Lähde a: siinä kerrotaan miten Hitler muutti Saksaa... ja miten mahtava Hitler oli. Lähde b: siinä kerrotaan miten Hitler piti kuria ja mitä teki juutalaisille. Ja kaikki eivät olleet samaa mieltä, kirjoittaja yrittää kertoa että Hitler ei ollut kovin mukava, ei ollut järkevä johtaja. Lähde c. kerrotaan miten järkevä Hitler on, miten auttoi kansaansa nälänhädältä." (18ps2)

Aiemmin tutkimuksissa on viitattu tyttöjen ja poikien väliseen luetun ymmärtämisen, kirjallisen tuottamisen tasoeroon yleisesti ja historian osalta historiatiedon vähäiseen määrään kirjallisissa vastauksissa (esim. Linnakylä 2004; Suni 1996; OPH 2008.). Historian ymmärtämisen näkökulmasta kirjalliset vastaukset ovat ongelmallisia peruskoulussa, sillä kirjoittajat ovat keskenään kovin erilaisia yksilötasolla, eikä yleistävä rajaaminen esimerkiksi sukupuolen mukaan ole aina yhteensopiva aiempien tutkimusten kanssa pienessä ryhmässä. Esimerkiksi S2-tytöt selittivät nyt tutkittujen lähteiden välisiä eroja heikosti, samoin S1-ryhmän pojat. Lisäksi vastauksien kohdalla on pyrittävä ymmärtämään niiden historian vastaamiselle ominaisia piirteitä, ei pelkkää tekstinymmärtämistä. Jos halutaan tietää, mitä oppilas lähteistä ymmärtää, eikä pelkästään, kuinka oikeaoppisesti hän ymmärtämisensä kirjallisesti osoittaa, joudutaan vastaajien tuotoksia tulkitsemaan ymmärtävästi ja niiden heikonkin luettavuuden läpi historian ymmärtämistä etsien. Ongelma ei olekaan aina historiatiedon ymmärtäminen, vaan oman ymmärtämisen ilmaiseminen arvioijaa tyydyttävällä tavalla.

" 1. a) Hän palasi juuri Saksaan. Kuuluisa johtaja hän kiistatta saanut aikaan ihmeellisen muutoksen ihmisten hengissä. b) Juutalaiset tuli silloin. He vihasivat silloin juutalaisia ja kielsivät niiltä kaiken. Heiltä otettiin kaikki pois. c) Pitivät Hitleristä, se menestyi mainiosti, kunnes vastasi Goebbels(yksi natsijohtaja) Hitlerin mainostamisesta ei pyritty käännyttämään koko kansaa natsiksi." (14ts2)

Lähteiden erilaisten tulkintojen selittäminen osoittautui tutkittavalle ryhmälle haasteelliseksi tehtäväksi, molemmissa kieliryhmissä. Tutkimuskirjallisuudessa on pohdintaa erilaisten kysymysmuotojen vaikutuksesta siihen, minkä tyyppistä tietoa oppilaat lähteistä nostavat esille. Näissä pohdinnoissa lähdekriittisyyteen ohjaavia kysymyksiä pidetään yleensä syvällisempään historiallisen ajattelun osoittamiseen ohjaavina (Stradling 2001; Husbands 2003; Lomas 1993). Sisällön ymmärtämiseen liittyvät kysymykset johtavat luonnollisesti vastauksiin, jotka ovat sisältöä kuvailevia, ja samalla lähteen sanoman ymmärtämistä heijastavia, mitä usein pidetään itsestään selvänä lähteitä käytettäessä. Sisällön ymmärtämistä kuvaavat kysymykset ovat tästä näkökulmasta niitä, joita ei välttämättä ajatella tarvittavan lainkaan. Monikulttuurisessa oppijaryhmässä lähteen ymmärtämisen varmistaminen voi arvioida toimivan siltana vaativimpiin tehtäviin, eikä yksinkertaisia kysymyksiä, joilla lähteen sisältöä referoidaan tai tarkastellaan pelkän sisällön ymmärtämisen varmistamiseksi

voida pitää turhina. Voidaan kysyä, kuinka oppilaiden voidaan olettaa päätyvän kriittiseen tiedon tulkintaan, jos pelkkä lähteiden sisällön ymmärtäminen tuottaa vaikeuksia.

Gunning (1986, 50–51) arvioi translation -kysymykset, joilla tarkoitetaan lähteen sisällön muuttamista omasanaisiksi, arvokkaiksi käsitteiden selvittämisen ja lähteiden avautumisen näkökulmasta. Hänen näkemyksensä mukaan opettajien odotukset oppilaista ja heidän kyvyistään voivat johtaa tilanteeseen, jossa opettaja arvioi oppilaiden kyvyt liian alhaisiksi, jos lähdetään liian vaikeista tehtävistä liikkeelle, eikä oppilaiden perustaitoihin kiinnitetä huomiota. Seurauksena voi olla molemminpuolinen negatiivinen kokemus lähteiden käyttämisessä, koska opettaja välttää oman tuntemuksensa perusteella ensimmäisten kokeilujen jälkeen haastavampia tehtäviä, minkä oppilaat helposti tiedostavat. Tuloksena on oppilaiden laskeva käsitys omista kyvyistään. Monikulttuurisessa oppijaryhmässä sisällön kuvailuun viittaavien kysymysten käyttö osoittautui hyödylliseksi. Se osoitti, että molemmissa kieliryhmissä osa oppilaista oli vaikeuksissa useamman lähteen sanoman erojen selittämisen kanssa. Tulos oli melko yhdenmukainen kaikissa ryhmissä, noin puolet viittasi eroihin kaikkien kolmen lähteen kohdalla. Poikkeuksena S2-poikien ryhmä, jossa valtaosa vastaajista viittasi kaikkiin lähteisiin. Viittaaminen kaikkiin lähteisiin ei tässä ryhmässä merkinnyt samaa kuin lähteiden erojen selkeä tiedostaminen; vaikeudet selittää omasanaisesti lähteiden sisältöä olivat ilmeisiä.

11.3.2 Miksi lähteet suhtautuvat samaan asiaan eri tavalla?

CHATA-tutkimuksessa Lee ja Ashby tekivät päätelmiä siitä, miksi kaksi historian tarinaa samasta aiheesta voi erota toisistaan oppilaiden mielestä? Tutkimuksessa havaittiin oppilaiden pitävän historian tiedon saannin rajoittuneisuutta suurimpana selityksenä sille, miksi samasta aiheesta tuotetaan erilaisia tarinoita. Historian lähteillä ja laajemmin historian tiedolla on oppilaiden mukaan eräänlainen ”ei sisäänkäynti” (*no access*) -luonne, jolloin historian tietoihin ei päästä tasavertaisesti käsiksi tai niiden käyttäminen on vain joidenkin etuoikeus, mikä johtaa erilaisten tarinoiden syntyyn samasta aiheesta. Havaintojen perusteella oppilaat tulkitsivat historian tarinoiden erojen voivan johtua myös kirjoitusten erilaisesta luonteesta, kirjoittajista itsestään ja siitä, että tarinat olivat sittenkin mahdollisesti eri aiheista kertovia, ja lopulta myös siitä miten tarina kerrotaan eteenpäin. (Lee & Ashby 2000, 206–210.)

Vain pieni osa CHATA-tutkimukseen osallistuneista yläkouluikäisistä kiinnitti huomiota siihen, että historian lähteiden tiedoissa voi olla virheitä tai lähteet voivat olla puolueellisia, tahallisesti asioita vääristeleviä tai tarkoitushakuisia (*bias or lies*). Ainoastaan 3–4 prosenttia yläkouluikäisistä kiinnitti jonkinasteista huomiota siihen, että lähdemateriaalin tietojen perusteella luodaan historian tulkinta,

joka voi vaihdella lähteistä tehtyjen erilaisten päätelmien pohjalta. Nuorimmat vastaajat arvioivat historian tarinoiden erojen olevan tulosta pelkästään lähteiden lukemisessa syntyneiden tahattomien virheiden takia. Ylemmillä luokka-asteilla tulkintojen eroja selitettiin tahallisenä tarinan manipuloituna. Vanhemmista oppilaistakin alle 10 % selitti tarinoiden erojen voivan johtua tarinan kirjoittajan valitsemasta näkökulmasta. Osa oppilaista selitti kaikissa ikäryhmissä erojen johtuvan jotenkin kirjoittajien mielipiteistä, mutta ei kyennyt selittämään, mistä mielipide-erot syntyvät. (Lee & Ashby 2000, 206–210.)

Tässä tutkimuksessa oppilailta kysyttiin, miksi erilaisten historian lähteiden näkökulma samaan aiheeseen on erilainen? Aikalaislähteiden ja historian tutkijan arvion kohdalla tarkastelun kohteena on se, mitkä seikat oppilaiden mielestä saavat lähteiden kirjoittajat esittämään asiat siinä muodossa, kuin ne lähteissä esiintyvät. Arvioidessaan eroja vastaajat analysoivat lähteen tuottamiseen vaikuttaneita olosuhteita, jolloin he voivat suhtautua tehtävään neutraalisti tai esittää lähteiden kirjoittajiin tai sanomaan kohdistuvaa kriittisyyttä, mutta tehtävä itsessään ei edellytä kriittistä analyysiä. Taulukossa 27 on esitetty, miten vastaajat ottivat eri lähteet huomioon, niiden näkökulmaeroja selvittäessään.

Taulukko 27. Eri lähteiden huomioon ottaminen eroja selittäessä

L1-3 on lähteiden määrä, joihin vastaaja lähteiden eroja selittäessään.

Vastaustyyppi	L3	L2	L1
Vastaajien määrä 40/41	16	1	23
Pojat			
S1 8	4		4
S2 13	3	1	9
Tytöt			
S1 Tytöt 9 (-1)	6		2
S2 Tytöt 11	3		8

Suurin osa vastaajista keskittyi selittämään yhtä lähdettä muita enemmän, sama painotus yhteen lähteeseen ilmeni miltei kaikissa ryhmissä, poikkeuksena oli S1- tyttöjen ryhmä, jossa 6/8 viittasi kaikkiin käsiteltäviin lähteisiin. Kaikista vastaajista 56 % selitti yhtä lähdettä muita tarkemmin tai jätti muut lähteet kokonaan vastauksessa huomioimatta. Kysymys, miksi lähteet suhtautuvat samaan asiaan eri tavoin oli oppilaille vaativampi kuin edellisen tehtävän kysymys, jos tarkastellaan pelkäs-

tään yrityksiä selittää eri lähteiden näkökulmaeroihin vaikuttavia seikkoja. Huolimatta siitä, että kaikki oppilaat eivät vielä viitanneet kaikkiin lähteisiin, perustelut osoittivat oppilaiden selittävän lähteiden näkökulmien eroja hyvin yksilöllisesti, erilaisista näkökulmista liikkeelle lähtien. Tutkittujen lähteiden näkökulmien erilaisuuden arvioitiin pääasiassa johtuvan: (1) kirjoittajien erilaisesta muodollisesta asemasta historiallisessa tilanteessa, (2) kirjoittajan asemasta kulttuurisen, kansallisen tai etnisen yhteisön jäsenenä, (3) lähteiden kirjoittajien ajattelun tuottamista eroista, (4) historiallisen ajan vaikutuksesta, sekä muista seikoista. Oppilaiden arvioiden pohjalta lähteiden näkökulmaeroja selittävät taulukossa 28 esitetyt seikat.

Taulukko 28. Miksi lähteet kertovat samasta asiasta eri tavoin?

Miksi lähteet kertovat samasta asiasta eri tavoin?	Viittausten määrä	S1	S2
Kirjoittajan muodollinen asema historian tilanteessa	27		
Historiantutkija	7	1	6
Uhri	6	3	3
Pääministeri	4	2	2
Kirjoittajat eri ihmisiä	6	4	2
Yleistävä tulkinta historiasta	3	2	1
Määrittelemätön asema	1		1
Kirjoittajan asema yhteisön jäsenenä	20		
Kansalaisuus tai etninen asema	20	7 (41 %)	13 (54 %)
Ajattelu johtaa eroihin	15		
Hitlerin näkymätön vaikutus: pakko, alistaminen, ihailu	10	4	6
Pelko, pelottomuus	4	3	1
Tietämättömyys	1	1	
Historiallisen ajan muuttuminen	4		
Aika	4	3	1
Muita eroja selittäviä seikkoja	4		
Raha	1		1
Sensuuri	1		1
Kirjoitusten luonne: päiväkirja, lehtiartikkeli, tutkimus	2	1	1

Kirjoittajan asemalla historiallisessa tilanteessa viitattiin usein lähteen kirjoittajien ammattiin, poliittiseen asemaan tai mahdolliseen uhrin rooliin. Viittaaminen oli useimmilla vastaajilla konkreettista henkilöiden aseman vaikutuksen pohdintaa, mutta muutamissa vastauksissa näkökulma oli yleistävä, niissä lähteiden eroja tulkittiin tavalla, jossa arvio kohdistuu pikemminkin kaikkeen historian lähdemateriaaliin, jolloin arvion kohteena on myös näkyvämmiin historian tiedonluonne. Muutamille vastaajille selitykseksi riitti pelkkä ihmisten erilaisuus; ihmiset nyt vain jostakin syystä ovat

historiassa eri asemassa, mikä näkyy lähteissä.

"Lähteet eroavat toisistaan, koska ne on kirjoitettu 3 eri kuvakulmasta, paikalla olleen kuvakulma kertoo että ajat olivat kurjat. Ulkopuolisen kuvakulmasta Hitler oli synnynnäinen johtaja. Historioitsija on puolueeton, mutta kertoo faktoin." (10ps2)

"Pääministeri, vainojen kohde ja historian tutkija näkevät asiat eri näkökulmista." (09ps1)

"a. lähteen on kirjoittanut englantilainen pääministeri Daily Express lehdessä marraskuussa 1936, b. lähteen on... .. Lähteiden kirjoittajat vaikuttavat suhtautumiseen." (23ps2)

"Varmaan se, että eri kirjoittajia ja he puhuvat samasta asiasta eri tavalla." (02ps1)

Molemmissa kieliryhmissä useimmin mainittu yksittäinen kirjoitusten eroja selittävä seikka oli lähteestä ilmi tuleva etninen tausta ja kansallisuus: molemmissa ryhmissä noin puolet oppilaista viittasi näihin seikkoihin. Silloin viitattiin yleensä Viktor Klemperin päiväkirjaan, mutta myös Chamberlainin kirjoitukseen. Kirjoittajan asema yhteisön jäsenenä merkitsi vastaajille kansalaisuutta tai etnistä jäsenyyttä, joka suoraan vaikuttaa siihen, miten kirjoittaja asiat esittää lähteessä. Oppilaiden arvio kohdistui käytettävissä olleisiin lähteisiin, mutta se voi viitata myös laajemmin oppilaiden omaksumaan ajatukseen, jonka mukaan etninen tausta ja kansallisuus selittävät aina historian kirjoitusten ja lähteiden eroja. Aiheena kansallissosialistinen Saksa on toisaalta helposti juuri etnisten ryhmien ja kansalaisuuskysymysten näkökulmasta lähestyttävä, mikä voi johtaa tämän selitysmallin siirtymiseen tehtävässä käytettyjen historian lähteiden erojen selittämiseen.

"Se, että tietysti saksalaisilla ja esim. juutalaisilla oli erilaiset olot, ei saksalaisia kohdeltu niin kuin juutalaisia ja ulkopuoliset taas eivät voineet tietää näistä asioista koska heille näytettiin että Hitler on hyvä johtaja. Asia oli eri tavalla eri ihmisillä" (09ts1)

"Lähteiden eroavaisuuksiin vaikuttavat aika, jolloin lähde kirjoitettiin, ja kirjoittajan kansallisuus ja suhtautuminen Hitleriin." (05ps1)

"A:ssa ja B:ssä suhtauduttiin samalla tavalla, koska se Lloyd George ei ollut juutalainen eikä saksalainen, siksi hän ei voinut tietää paljon Hitleristä ja B:ssä oli juutalainen, joka kertoi omasta elämästä...C:ssä Richard Turlow (historiantutkija) halusi tutkia natsi valtion rikollisia puolia ja terroria..." (13ps2)

"Niissä lähteissä, joissa Hitleriä ylistetään niin kirjoittajat olivat varmaankin saksalaisia ja päiväkirjalähde, joka oli juutalaisen kirjoittama oli totta!" (04ts1)

Ajattelu selittää lähteiden eroja -tulkinnessa vastaajat nostivat esille yleensä kansallissosialismin aiheuttaman pelontunteen. Hitler pakotti ihmiset pitämään hänestä, pelko ja väkivallasta sai ihmiset tottelemaan. Ihmiset eivät uskaltaneet kirjoittaa, mitä todella ajattelivat. Pelko yhdistettiin toisaalta

myös rohkeuteen kirjoittaa kielteisiä asioita kansallissosialismista. Kolmantena seikkana mainittiin kirjoittajien mahdollinen tietämättömyys asioiden todellisesta tilasta.

”Se, että jotkut vähän pelkäsivät Hitleriä, eikä siitä syystä uskaltaneet kirjoittaa kommenttejaan suoraan, eli he periaatteessa yrittivät nuoleskella Hitleriä että pääsisivät Hitlerin suosioon. Jotkut vaan sanoivat asiat suoraan hienostelematta, eikä pelänneet Hitleriä, eikä heitä kiinnostanut se pääsivätkö he Hitlerin suosioon.” (03ts1)

”Lähde a:ssa on sellainen kirjoittaja, joka ei tiennyt mitään. Lähde B:ssä on pahoin kohdeltu juutalainen, C:ssä joku tietokirja. Totta kai joku entinen pääministeri näkee asiat toisin kuin juutalaiset. Hitler pakotti ihmisiä pitämään hänes-tä.” (08ts1)

Aikaan viitattiin lähteiden näkökulmien erojen selittämisessä jonkin verran, mutta vastaajille aikaan viittaaminen oli vielä usein pikemminkin eri painovuosien havaitsemista, kuin historian aikasidon-naisuuden vaikutuksen jäsentynyttä pohdintaa lähteiden erojen selittäjänä. Muutama vastaaja tulkit-si kuitenkin aikakauden muuttumisen jollakin tavalla selittävän kirjoitusten eroja.

”Eri ajoista tehty tutkimuksia, ajat muuttuvat, toinen on voinut olla kannattaja, toinen vastustaja ja kolmas onkin ulko-puolinen.” (04ps1)

”Lähteiden eroavaisuuksiin vaikuttavat aika, jolloin lähde kirjoitettiin, ja kirjoittajan kansallisuus ja suhtautuminen Hitleriin.” (05ps1)

Tulkintojen erojen havaitseminen liittyi valtaosan kohdalla kirjoittajaan henkilönä tai heidän ase-maansa historiallisessa tilanteessa: 67 % kaikista viittauksista kohdistui näihin eroihin. Vain kahdes-sa vastauksessa kiinnitettiin huomiota kirjoitusten eroon kirjallisina tuotteina. Verrattaessa esimer-kiksi Leen ja Ashbyn (2000) päätelmiin, voidaan havaita samankaltaisuutta kirjoittajaan viittaami-ssa ja siinä, ettei lähteiden eroja tulkittu lainkaan tahallisen vääristämisen tulokseksi. Leen ja Ashbyn tutkimuksessa havaittiin myös vain harvojen yläkouluikäisten pohtivan käytettävissä olevan tiedon vaikutusta kirjoittajan tuotokseen. Tutkimustulos on samansuuntainen historian tutkijan esit-tämän lähteen osalta nyt tarkasteltujen vastausten osalta, historian tutkijaan viitattiin pääasiassa vielä tässä vaiheessa ammattilaisena, jonka tuotos eroaa tästä syystä muista. Ammattilainen osaa jotain ja on siitä syystä luottamusta herättävä, mutta historian tutkijan käyttämällä lähteillä tai saatavissa ol-leilla tiedoilla ei ollut merkitystä kirjoituksessa esille nousevaan näkökulmaan. Oppilaat kyllä tie-dostivat tiedon määrän ja luonteen merkityksen arvioidessaan myöhemmin lähteiden luotettavuutta.

Historian alkuperäislähteiden, pääministeri Chamberlainin ja Victor Klemperin kirjoitusten koh-dalla, oppilaat viittasivat henkilöihin ja heidän asemaansa historiassa, joko yksityisenä toimijana tai jonkin ryhmän jäsenenä. Alkuperäislähteissä historia näyttöytyy oppilaille toimijoiden tulkintana

vallitsevasta tilanteesta, mikä johtaa heidät loogisesti arvioimaan lähteiden erilaisten tulkintojen olevan tulosta historian tilanteen erilaisesta kokemisesta. Jos ulkoisen lähdekritiikin yksi tavoite on selvittää, missä tilanteessa lähde on syntynyt, niin suuri osa oppilaiden vastauksista lähestyi asiaa tästä näkökulmasta. Vastauksien ulkoisen lähdekritiikin esittämisen tapa oli usein holistinen, lähteiden erot punnittiin ”suurten linjojen” historian tilanteen arvioinnilla. Yksittäiset ulkoiseen lähdekritiikkiin kuuluvat seikat, kuten julkaisujen painopaikat ja vuodet saattavat nousta esiin yksittäisissä vastauksissa (23ps2), mutta niillä on yleensä sivurooli.

Mitä yläkouluikäisen historian lähteiden erojen selittämiseltä voidaan odottaa? Shemilt (1987, 58.) lainaa popperilaista suoesimerkkiä; historian tieto empiirisenä rakennelmana on kuin temppeli suolla. Rakentaja voi olla tyytyväinen, mutta ennemmin tai myöhemmin rakennelma mitä luultavimmin uppoaa. Yläkoululaisen ulkoisen lähdekritiikin taitojen harjoittelua ei ehkä ole syytä tehdä liian kaavamaiseksi esimerkiksi rakentamalla liian osoittelevia kysymyssarjoja, joilla koko tehtävä muutetaan mekaaniseksi havaintojen sarjaksi (vrt. esim. Drake & Brown 2003). Historian alkuperäislähteiden erojen selittäminen voi yhtä lailla perustua oppijan oivaltavaan ymmärtämiseen, historian olosuhteiden suurten linjojen ymmärtämisen pohjalta tai historian tiedon luonnetta itsenäisesti pohdiskelemalla. Oppija ei ehkä huomaa Lloyd Georgan kirjoituksen julkaisufoorumia, oikeistolaisista sanomalehteä, hän voi epäillä Britannian pääministeriä natsiksi tai kaikkia kirjoituksia natsien laatimiksi (15ts2, 16ps2), mutta pyrkii joka tapauksessa selittämään historian lähteiden näkemyseroja niiden tietojen ja taitojen avulla, jotka hänellä sillä hetkellä on. Sama tehtävä tuottaa erilaisilta oppijoilta erisyyksiä tulkintoja, jotka eivät kuitenkaan ole kenenkään kohdalla historian ymmärtämisessä päätepiste vaan välietappi eteenpäin. Erityisesti ulkoisen lähdekritiikin kohdalla laajempi historian tiedonluonteen pohdinta olisi kenties ollut tehtävän kohdalla mahdollista osoittelevilla kysymyksillä, mutta oppilaiden pohdintaa voidaan luonnehtia pääasioihin keskittyväksi ja ennen muuta itsenäiseksi.

Tutkitun ryhmän vastaamisessa nousee esille suuri määrä erilaisia selityksiä, joista jotkut ovat selvästi toisia hallitsemampia. Kansalaisuuden ja yhteiskunnallisen aseman merkitys korostui erojen selittämisessä molemmissa kieliryhmissä, mitä voidaan pitää merkinä siitä, että oppilaiden ajattelussa molemmat seikat ovat tärkeitä historiaan vaikuttavia voimia. Historia kirjoitetaan lähteisiin omasta kulttuurisesta kontekstista käsin. Kokonaisuudessa erilaisten selitysten suuri määrä osoittaa kuitenkin toisaalta, miten moniperspektiivisesti oppilaat ajattelevat historian lähteiden eroja selvittäessään. Historian lähteiden erilaisten tulkintojen syiden arviointi on sananmukaisesti historian taitojen harjoittamista, eikä esitettyjen selitysten kohdalla ole tarpeen yrittää jakaa niitä enemmän tai vähemmän historiallisesti vakuuttaviin. Kaikki näkemykset ovat perusteluina hyväksyttäviä, sillä ne

ovat vastaajien itsenäisen päättelyn tuloksia.

11.3.3 Lähteiden historiatietojen luotettavuus puntarissa

Arvioidessaan lähteiden luotettavuutta oppilaat valitsivat joko lähteitä vertaavan vastaamistavan tai keskittyivät yhden lähteen luotettavuuden arviointiin. Kysymykseen luotettavuudesta ei luonnollisesti ole yhtä oikeaa vastausta, kaikki oppilaiden järkevät perustelut ovat yhtä hyväksyttäviä. Historiantutkimuksessa lähteiden luotettavuuden arviointia pohditaan esimerkiksi tietoteoreettisesta näkökulmasta, jolloin jääne on usein nähty toisen käden lähdeä luotettavampana todisteena (Kalela 1993, 43). Oppilailta ei odotettu lähteiden jakamista ensi- ja toisen käden lähteisiin niiden luotettavuutta arvioitaessa. Sen sijaan odotettiin mielipidettä, jossa oma näkemys perustuu lähteisiin, joko niiden ulkoiseen tai sisäiseen luotettavuusarviointiin. Oppilaat voivat myös arvioida lähteitä lähdeyyppinä tai perustella näkemyksiään lähteisiin yleisesti liittyvien ajatusten avulla.

Lee ja Ashby laativat koululaisten historian ymmärtämisen tasoja arvioidessaan progressiivisen tyypologian historian kertomusten ymmärtämisestä. Vaatimatonta historian ymmärtämistä on lähteiden tietojen pitäminen sellaisenaan totena. Kehittyntä historiatiedon luonteen ymmärtämistä osoittavat ne, jotka ymmärtävät historian olevan lähteiden perusteella koottu selvitys, joka perustuu historian tutkimuksen menetelmiin. Oppilaiden kehittymisen etenee tutkimuksen mukaan oletettavasti niin, että historiatietoa pidetään aluksi joko ehdottoman luotettavana tai täysin epäluotettavana. Myöhemmin historian selitykset ymmärretään saatavilla olevasta historiatiedosta tulkituksi tiedoksi, joka on raportoitu enemmän tai vähemmän puolueellisesti. Kehittynyt historiatiedon luonteen ymmärtäminen sisältää ajatuksen siitä, että menneisyys on kerrottu näkökulmista ja menneisyys on rekonstruoitu vastaamaan kysymyksiin. (Lee & Ashby 2000, 201.)

Taulukossa 29 on esitetty oppilaiden viittaaminen eri lähteisiin luotettavuusarvion kohdalla. Yhteensä 27 oppilasta arvioi vain yhtä lähdeä, eikä perusteluissa aina välttämättä edes maininnan tasolla verrattu valittua lähdeä tehtävän muihin lähteisiin. Vain yhdellä vastaajalla oli vaikeuksia ymmärtää kysymystä, muut tuottivat selkeästi pohdiskelevan luotettavuusarvioinnin valitsemistaan lähteistä. Taulukossa 30 on esitetty oppilaiden luotettavuusarvion kohdentuminen: 19 vastaajaa arvioi historiantutkijan tuottaman lähteen luotettavimmaksi, 14 tulkitsi päiväkirjan luotettavimmaksi ja 5 arvioi sanomalehtikirjoituksen luotettavimmaksi.

Taulukko 29. Luotettavimman lähteen valinta ja vastauksen perusteleminen

L1-3 on niiden lähteiden määrä, joihin vastaaja viittaa luotettavuutta arvioidessaan ja verratessaan

Vastaustyyppi	L3	L2	L1
Vastaajien määrä 40/ 41	10	3	27
Pojat			
S1 8	3		5
S2 13	1	1	11
Tytöt			
S1 9	4	1	4
S2 11(-1)	2	1	7

Taulukko 30. Luotettavimman lähteen valinnat

Vastaajat	Chamberlainin lehtikirjoitus	Klemperin muistelmat	Historiantutkimus
Vastaajien määrä 40/41	7	14	19
Pojat			
S1 8	2	3	3
S2 13	3	5	5
Tytöt			
S1 9 (-1)	1	4	3
S2 11	1	2	8

Arvioidessaan kansallissosialismin aikaa kuvaavia lähteitä oppilaat tulkitsivat lähteiden luotettavuuteen vaikuttaviksi asioiksi: (1) kirjoittajan ammatillisen osaamisen, (2) saatavilla olevan tiedon määrän ja luoteen sekä (3) lähteiden kirjoittajien omat kokemukset. Kaikkien perustelujen kohdalla vastaajien arviot lähteen luotettavuudesta vaihtelivat toteavista lausahduksista lähdekriittisiin arvioihin. Oppilailta kysyttiin, mikä on luotettavin lähde, mutta joillekin oli luontevaa pohtia kaikkien käytettyjen lähteiden luotettavuuteen vaikuttavia seikkoja, mikä johti esimerkiksi seuraavanlaiseen arvioon.

”B olisi ehkä luotettava, mutta C on myös aika luotettava, jos ne yhdistettäisiin, se olisi hyvä. Sillä (B) kuvataan todella hyvin juutalaisten oloja, mutta ei ollenkaan saksalaisten oloja. (C) kuvaillaan saksalaisten oloja ja tapahtumia, mutta

ei puhuta mitään juutalaisten oloista.”(09ts1)

Historiantutkijan tekstin luotettavaksi lähteeksi valinneet viittasivat usein historian tutkijaan ammatilaisena, mikä myös ilmeisesti vähensi vastaajien tarvetta perustella valintaa tai verrata lähteen luotettavuutta muihin lähteisiin. Myös ajatus siitä, että historiantutkija kirjoittaa faktaa, eikä pelkkää historian tulkintaa, ilmeni joissakin vastauksista. Toisaalta historiantutkimuksen tuottamaan tietoon suhtauduttiin myös epäluuloisesti (esim. 06ps1). Historian tiedonluonteen arvioinnin näkökulmasta niissä vastauksissa, joissa oli valittu vertaamisen perspektiivi kaikkien lähteiden välillä, päädyttiin eräänlaisiin historian tiedon salama-analyyseihin. Historiantutkijaan voi luottaa, koska tieto on puolueetonta, muiden näkökulma on aiheeseen kapeampi ja perustuu vähäisempään tietoon.

”Lähde C. koska Richard Turlow on historian tutkija, eikä mikään englantilaisen lehden pääministeri.”(13ps2)

”historioitsija(luotettavin) sillä ulkopuolisen tai paikalla olijan sanaan ei voi luottaa, ei voi tietää ovatko he puolueellisia. Ulkopuolinen ei tiedä Saksan sisäisistä asioista paljon mitään ja paikalla olija tuntee itsensä uhriksi ja liioittelee asioita, ei voi olla varma.” (10ps2)

”Olen sitä mieltä, että lähde C on luotettavin, koska se ei kaunistele, mutta ei myöskään yritä saada Hitleriä näyttämään huonolta. siinä kerrotaan faktat.” (19ts2)

”Luotettavimman kuvan antoi lähde C. koska sen oli kirjoittanut historian tutkija ja hän ei ole puolueellinen ja kertoo tosiasiat. Koska myös ihmiset, jotka vihasivat Hitleriä ns. puolustivat Hitleriä ettei heille kävisi huonosti. Ja a) kohdassa kertoja oli Iso-Britannian pääministeri, joka ei asunut Saksassa vaan oli vain käymässä ja näki päälikuoren Hitlerin käytöksestä. Eli sen mitä Adolf yritti kaikille vaikuttaa hänen anteliaisuutensa.” (17ts2)

”C on paras. A antoi kuvan, että KAIKKI on hyvin. B katsoi asiaa juutalaisen silmin, joka tietenkin vihasi natsismia. C:ssä sanottiin ”ihmisten alistaminen vahvisti natsismia arkipäivässä”. Se osoitti Hitlerin pahaksi diktaattoriksi, mutta ovelaksi pelaajaksi.” (05ts1)

”b ja a molemmat ovat käyneet ja elänyt Hitlerin johtoaikoina ja c on vain historian tutkija joka ei välttämättä tiedä kaikkea tai ole nähnyt asioita.”(04ps1)

Viktor Klemperin muistelmia luotettavimpana lähteenä pitäneet viittasivat yleensä kahteen asiaan: henkilökohtaiseen vainojen kokemiseen ja kirjoittajan päiväkirjojen kirjoittamisajankohtaan. Yhdessä nämä seikat tekivät lähteen luotettavaksi. Osa vastaajista tulkitsi päiväkirjan tekstin historialliseksi totuudeksi: *”b. oli totta koska kertoja oli juutalainen ja asui Saksassa.” (13ps2)* Totuutta ei myöskään tarvitse selittää vertaamalla sitä muihin lähteisiin, *”ja vielä kun tiedetään jo, että Hitler oli rasisti juutalaisiin (nähdessä), niin juutalainen Victor Klempereri kertoi miten asiat tapahtui kaikille juutalaisille.”(15ts2)* Päiväkirjan luotettavimmaksi valinneiden vastaajien joukossa oli myös niitä, joille lähteen muuttuminen luotettavaksi oli melko monimutkainen prosessi. Osa vastauksista

viittasi myös muun kuin koulussa opitun historiatiedon lähteen luotettavuutta vahvistavaan vaikutukseen. Yksi vastaajista arvioi päiväkirjan luotettavuuden olevan tulosta paitsi omakohtaisesta kokemisesta myös tarkasta asioiden kronologisesta esittämisestä lähteessä (21ps2).

”Dokumentissa a ei huomioitu laisinkaan juutalaisia, dokumenttiin a jonka oli kirjoittanut entinen Britannian pääministeri olisi voinut olla kirjoitettu pelon vallassa, joten se ei ole luotettava. Dokumentti B on mielestäni luotettava, mutta voi myöskin olla liioiteltu, sillä kirjoittaja on juutalainen ja hän vihasi natsveja. Dokumentissa B oli halveksittu Hitlerin johtajuutta, kun taas dokumentissa C ei oltu kenenkään puolella. Se oli myös uskottava tarina, mutta mistä voidaan tietää oliko kaikki totta? Yksinkertaisella sanalla voidaan vastata: PELKO. Pelko oli luultavasti suurin syy dokumenttien eroavaisuuteen. Dokumentti B ei ollut kirjoitettu pelon vallassa, sillä siinä uskallettiin vastustaa Hitleriä. Lähes kaikissa dokumenteissa tulee esille Hitlerin valta ja voima eli kirjoittajan pelko. Luotettavin on dokumentti B, luultavasti. Kirjoittaja on Hitlerin halveksuma ja vähättelemä kansan yhteisö, eli juutalainen. Dokumentissa B sanottiin asiat suoraan ja ...

Britannian pääministeri ei nähnyt luultavasti juutalaisten huonoja oloja. Dokumentissa C kertoja oli historian tutkija, tämä oli myös melko luotettava, mutta eikö olisi parempi kuulla sitä aikaa elänyttä henkilöä.” (06ps1)

”Olen lukenut juutalaisvainoista kertovan kirja, mikä on Magda Denesin elämänkerta, siinä kerrottiin niin paljon kaikkea kurjaa... Lähde b:ssä on paljon samoja asioita, ja kyllä luotettavin tieto tulee niiltä, jotka ovat käyneet läpi sen kurjuuden.” (08ts1)

Richard Chamberlainin lehtikirjoituksen luotettavuus oli vakuuttanut viisi vastaajaa, jotka kaikki olivat poikia molemmista kieliryhmistä. Lähteen valintaan luotettavimmaksi näyttää vaikuttaneen kaksi seikkaa: pääministerin asema, johon liittyy arvovaltaa ja toisaalta epäily siitä, että negatiivisia asioita saatetaan liioitella kahdessa muussa lähteessä.

”Minun mielestä a. lähde antaa luotettavimman kuvan, koska siinä kehuaan saksalaisia, ja se ketä kehus oli entinen Iso-Britannian pääministeri Lloyd George” (15ps2)

Oppilaiden luotettavimman lähteen valinta heijastaa heidän ajatuksiaan historiatiedon luonteesta. Valitessaan minkä tahansa lähteen luotettavaksi, he arvioivat sananmukaisesti historiatiedon luotettavuutta kriittisesti (vrt. Ahonen 1997; Virta 2002). Historiantutkijan kirjoituksen valitseminen voi viitata historian tiedonmuodostuksen kompleksisuuden laajempaan ymmärtämiseen kuin muistelmien tai lehtikirjoituksen valinta. Toisaalta oppilaiden valintaa voi yläkouluikäisen oppilaan kohdalla ohjata myös historiantutkijan ammatillisen osaamisen tiedostaminen, kenties vahvemmin kuin historian tiedonluonteen tai selkeä tieto siitä, mitä historiantutkija tekee. Itsenäisen historian tiedonluonteen näkökulmasta jonkinlaista oikeaa valintaa tärkeämpää on ymmärrettävästi pohtia, mikä vaikuttaa historian tutkimuksen, päiväkirjan, sanomalehtiartikkelin tai minkä tahansa historian luotettavuuteen tiedonlähteenä. Luotettavuuden pohdinta osoitti, että kaikki tutkimukseen osallistuneet

vastaajat pystyivät pohtimaan historian tietoa kriittisesti. Luotettavuusarviontien kohdalla vastaajat, jotka vertasivat historian lähteitä toisiinsa, tuottivat sisällöllisesti moniulotteisempaa historiatiedon pohdintaa kuin pelkästään yhtä lähdettä arvioivat. Tehtävään valittu kysymysmuoto, valitse luotettavin lähde ja perustele vastauksesi, olisi voitu muotoilla toisin. Oppilaita olisi voitu pyytää vertaamaan valintaansa muihin lähteisiin, mikä olisi mahdollisesti lisännyt vertailevan näkökulman käyttöä. Kaikki aiemmat lähdetehdävät tässä tutkimuksessa ovat tähän mennessä kuitenkin osoittaneet, että oppilaille on kysymysmuodosta riippumatta usein taipumus käyttää tai tulkita vain yhtä lähdettä, vaikka mahdollisuus vertaamiseen ja päätelmien tekemiseen useasta lähteestä yhtä aikaa olisikin mahdollista.

11.3.4 Voivatko historian lähteet valehdella?

Oppilaiden luottamusta historian lähteissä esitettyjen tietojen paikkansapitävyyteen, sekä lähteiden vaikutusta oppilaiden mielipiteen muodostukseen testattiin kansallissosialismin kohdalla kahta lähdettä tutkimalla. Oppilailta kysyttiin ensin sisältökysymyksiä tilastosta ja kirjallisesta lähteestä. Lopuksi kysyttiin kuinka onnistunutta kansallissosialistien harjoittama työllisyys- ja talouspolitiikka oli 1930-luvulla lähteiden ja heidän omien tietojensa mukaan. Ennen vastaamistaan oppilaat olivat tutustuneet ja tehneet päätelmiä tilastosta, joka kuvasi työllisyyskehitystä Saksassa sekä Hitlerin armeijan pääesikunnalle vuonna 1936 pitämästä esitelmästä (*Hossbach Memorandum*), jossa perustellaan Saksan varustautumispolitiikkaa omavaraisuuden saavuttamisella. Lisäksi esitelmässä perusteltiin sotaan valmistautumisen välttämättömyyttä ja elintilan hankkimista idästä.

Lähde 1

Työttömien määrä Saksassa

Päivämäärä	
Lokakuu 1933	6 000 000
Lokakuu 1934	4 100 000
Helmikuu 1935	2 200 000
Helmikuu 1936	2 500 000
Helmikuu 1937	1 200 000
Tammikuu 1938	1 050 000
Tammikuu 1939	302000

Lähde 2

Hitlerin taloussuunnitelma

*Saksan taloudellinen tilanne on pääpiirteiltään seuraavanlainen: maamme on ylikansoitettu emmekä kykene ruokki-
maan itseämme omien resurssien turvin... Tärkein talouspoliittinen tehtävämme on huolehtia siitä, että kaikki saksalai-
set on otettu mukaan talouden toimintaan... maatalouden tuotantomme ei voi enää kokea suurta kasvua. Tällä hetkellä
meidän on yhtä hyvin mahdollista tuottaa keinotekoisesti raaka-aineita, joita meiltä Saksasta puuttuu tai löytää niille
muita korvikkeita... Lopullinen ratkaisu on kuitenkin elintilamme kasvattaminen, siis raaka-aineiden ja ihmisten elin-
tarvikkeiden lähteiden kasvattaminen... On olemassa vain yksi tavoite; kansan tavoite on Saksan tuominen poliittisesti
ja taloudellisesti omavaraiseksi...*

Asetan siis seuraavat tavoitteet:

1. *Saksan asevoimien täytyy olla toimintakunnossa neljän vuoden sisällä.*
2. *Saksan talouden täytyy olla valmis sotaan neljän vuoden sisällä. (Hitlerin puheesta laadittu muistio, elokuu 1936)*

***Miten hyvin natsit onnistuivat tilaston perusteella pääsemään eroon työttömyydestä? Vastaa käyttäen lukuja vas-
tauksesi tukena.***

Mitä tavoitetta varten saksalaiset tekivät töitä? Vastaa kirjallisen dokumentin ja omien tietojesi pohjalta.

Miten onnistunutta natsien työttömyyden hoito ja talouspolitiikka oli sinun mielestäsi?

Vastaajien tulkinnat voidaan jakaa kahteen ryhmään. Osa arvioi työllisyys- ja talouspolitiikan poli-
tiikan tilastojen ja dokumentin tietojen pohjalta selvästi onnistuneeksi, mutta samalla kyseenalaisti
politiikan moraalisen oikeutuksen omien tietojensa avulla. Osa vastaajista arvioi talouspolitiikan
onnistuneeksi, mitä selitettiin pääasiassa lähteiden esittämien tietojen todistusvoiman avulla. Taulu-
kosta 31 voidaan havaita, että kaikissa vastaajaryhmissä vastaukset jakautuivat melko yhdenmukai-
sesti ja tasaisesti näihin kahteen ryhmään. Moraalisesti arveluttavana talouspolitiikkaa piti noin puo-
let vastaajista, yhtä suuri joukko arvioi politiikan onnistuneeksi. Kummankaan näkökulman valintaa
ei voi kiistää, sillä lähteiden perusteella, ja usein myös historian tutkimuksissa, viitataan kansallisso-
sialistien onnistuneen poistamaan työttömyyden. Yhtä lailla työttömyyden poistamisen keinojen
moraalinen kyseenalaistaminen on mahdollista.

Taulukko 31. Kriittinen lähteiden lukeminen

Vastauksen perusajatus Vastaajien määrä 36/41	Kaikki vastaajat	Pojat	Tytöt
Työllisyys- ja talouspolitiikka oli onnistunutta	16/36	9/20	7/16
Työllisyys- ja talouspolitiikka oli moraalisesti arveluttavaa	20/36	11/20	9/16

Lähteiden tietojen luotettavuuteen ja talouspolitiikkaan kriittisesti suhtautuneet perustelivat mielipidettään kahdella tavalla: lähteiden luotettavuuden haastaen tai esittäen kritiikkiä politiikan tavoitteita kohtaan, jolloin lähteiden tietoja pidettiin luotettavina. Mielipidettä muodostaessaan vain kaksi oppilasta viittasi suoraan siihen mahdollisuuteen, että lähteiden tiedot voivat olla epäluotettavia. Kansallissosialistien talouspolitiikan onnistuneena nähneet viittasivat pelkästään lähteisiin ja niiden esittäminen tietojen todistusvoimaan. Tulos on samansuuntainen, kuin Leen (2000; 2001) havainto siitä, että vain harvat yläkouluikäiset tekevät huomioita lähteiden sisältäminen historian tietojen luotettavuudesta.

”Todella hyvin tilaston mukaan jopa 5,7 miljoonaa työpaikkaa 7 vuoden aikana, siis jos luvut ovat totta, sillä tilasto on natsien julkaisema, jopa Hitler olisi voinut muuttaa lukuja eikä kukaan tietäisi...” (10ps2)

”Hitler tähtäsi sotaan ja onnistui(ainakin?) natsien julkaiseman dokumentin mukaan... Mielestäni natsit vähän huijasi työttömyyden lasku prosessia, sillä hän määräsi miehet töihin ja naiset kotiin, tietenkin siinä vähenee työttömyyttä kun naiset eivät olleet enää töissä.” (02ts1)

Natsien työllisyys- ja talouspolitiikkaa arvioidessaan oppilaista yli puolet suhtautui varauksellisesti politiikan onnistumiseen, mitä voidaan pitää tuloksena aiemmin omaksuttujen historian tietojen yhdistämisestä lähteisiin tulkintaan, jotka herättävät aiheeseen liittyvän tiedollisen ristiriidan. Oppilaiden oli mahdollista päätyä kriittiseen tulkintaan, koska heidän kansallissosialismia koskeva kontekstisidonnainen historian ymmärtäminen antoi siihen mahdollisuuden. Vastaajat eivät välttämättä päädy lähteiden sisältötietojen luotettavuuden yksityiskohtaiseen arviointiin, mutta heille on tyypillistä epäillä lähteiden välittämän historiakuvan todenperäisyyttä.

”Sinänsä se oli ihan onnistunutta, että saatiin taas työtä, ettei tarvinnut olla työtön ja sai rahaa. Mutta sitten toisaalta se ei ollut niin hyvä juttu sillä nyt alettiin tehdä aseita ja kaikkea muuta, että oltaisiin valmiita sotaan. Asevelvollisuus oli pakko. Eli, jos työttömät poistetaan sillä lailla, että tehdään aseita ja soditaan niin se ei ollut hyvä.” (09ts1)

”Keskeinen tavoite oli valmistaa Saksa sotaan. Tuskinpa saksalaiset edes huomasivat sitä, suunnittelivat tulevaisuuttaan samalla kun valmistivat aseita. Hitler peitti sanat ”sotaan valmistautuminen” sanoilla ”kansan tavoite.” (05ts1)

”Onnistunutta sillä tavalla että naiset tekivät töitä kotona, miehet raskaat työt ja työttömien määrä laski ... mun mielestä aika hyvä koska moni ihminen ei nähnyt nälkää vaikka oli natsien vallassa, sen jälkeen ihmiset suostuivat sen takia koska he saivat kodin, turvan, vaatetuksen, ruuan, perheen, mitä ihminen voi pyytää.” (12ts2)

Hieman alle puolet vastaajista hyväksyi lähteistä luettavissa olevat väittämät ja tiedot kyseenalaistamatta niitä lainkaan lähteiden tietoja. Poliitiikan tulkitseminen onnistuneeksi ilmensi kaiken vastauksessa tarvittavan tiedon löytymistä lähteestä sekä aiemmin opiskellun historiatiedon jättämistä tulkinnan ulkopuolelle. Lähteiden vakuuttavuus, niissä esitetyt tiedot ja perustelut, syrjäytti samalla oppilaiden aiemmin omaksuman historian tulkinnan, joka korvautui kansallissosialistien esittämällä.

”Minusta natsit korjasivat hyvin työttömyysasian, koska silloin oli sitten miltei kaikilla työpaikka.” (17ts2)

”Todella hyvin ainakin vuonna 1933–1935, 3.2. miljoonaa ihmistä sai töitä. Ja loppujen lopuksi 6 vuoden aikana 5.698 miljoonaa ihmistä sai töitä. (Tavoitteena) Saksan tuominen poliittisesti ja taloudellisesti omavaraiseksi. Aika hyvin, Hitler sai sentään jotain aikaiseksi” (07ps1)

Demokraattisten arvojen näkökulmasta pidetään tärkeänä, että oppilaat kasvavat tiedostamaan esimerkiksi kansallissosialistisen Saksan kaltaisten valtioiden demokratian vastaisen olemuksen. Historiatiedon luonteen ongelma oppimisen kohdalla on osittain lähteiden todistusvoimassa. Silloinkin kun odotamme oppilailta kriittisyyttä lähteet voivat ohjata heitä toisenlaiseen tulkintaan. Joidenkin oppilaiden on vielä yläkouluikäisenä vaikea päästä lähdekriittisyyden asteelle ilman ohjausta, sillä lähteet ovat usein aikuisten kirjoittamia, lisäksi ne on usein kirjoitettu ammattitaidolla, vetoavasti ja vakuuttavasti. Tutustuessaan ja tehdessään päätelmiä virallisista asiakirjoista, tilastoista, virallisista puheista ja kirjoituksista, oppilaat ovat vastakkain sellaisen tiedon kanssa, jolla on usein aikuisten maailman virallisuuden näkymätön leima, ja sitä kautta myös näennäisesti luotettavan tiedon leima.

Joutuessaan vastakkain uusien lähteiden ja tulkintojen kanssa, joilla ei aina ole selvästi havaittavaa yhteyttä oppilaan tutkimiin historian aiheisiin, voi seurauksena olla tiedollinen ristiriita, josta syntyy parhaimmillaan uutta syventävää tietoa (ks. Wineburg 2001, 43–52). Toisaalta sellaisten oppilaiden kohdalla, joiden aiheen tiedot ovat pinnalliset, luottamus omaan osaamiseen on vähäinen tai joilla on ongelmia oppimiseen liittyen, lähteiden tutkiminen voi johtaa tilanteeseen, joissa oppilas omaksumi kriittikittömästi lähteiden tietoja niitä kyseenalaistamatta. Lähteiden laaja käyttäminen opetuksessa voi joissain tilanteissa suosia oppilaita, joiden metakognitiiviset taidot ovat hyvin kehittyneet. Tekstinymmärtämisen ja tuottamisen kanssa vaikeuksissa olevien oppilaiden mahdollisuudet tehdä samaan aikaan kriittisiä päätelmiä ja ymmärtää lähteitä ovat rajallisemmat, eikä ole itsestään selvää, että lähteiden käyttäminen oppimistilanteissa kehittää aina kaikkien oppijoiden kohdalla kriittisen asenteen omaksumista historiatiedon suhteen.

Yksittäisten historian aiheiden, kuten kansallissosialismin kohdalla, lähteiden käyttämisen tavoitteita ja mahdollisuuksia on pohdittava myös toisesta näkökulmasta. Uusimman ajan historiassa merkittäviä aiheita ovat Rogersin mukaan poliittiset, sosiaaliset ja taloudelliset aiheet. Hänen mukaansa oleellista näissä aiheissa on valitseminen ja sellaisen metodin käyttäminen, joka johtaa siihen, että oppilaat voivat asettaa vastakkain erilaisia historian ilmiöitä nykyhetken kanssa ja huomioida ne historiaa selittäessään. (Rogers 1987, 3-22.) Yläkouluikäisillä oppilailla ei kuitenkaan ole vielä aina valmiuksia verrata esimerkiksi kansallissosialistista talouspolitiikkaa nykyajan talouspolitiikkaan, sillä aihepiiriä käsitellään yleensä laajemmin vasta yhteiskuntaopin yhteydessä. Osittain tästä syystä osa kansallissosialistien talouspolitiikkaa moraalisesti arveluttavaksi epäilleistä oppilaista lähestyi aihetta arvioimalla sitä pelkästään oikeudenmukaisuuden näkökulmasta, jolloin heidän tulkintansa voi näyttää kapealta historiallisen empatian näkökulmasta, ellemmme tiedosta heidän historiatietojensa rajoja.

11.4. Kriittiset, empaattiset ja kulttuurisidonnaiset lähteiden tulkitsijat

Tarkasteltaessa oppilaiden vastauksia kansallissosialismista kertovien lähteiden osalta oli havaittavissa, että yksittäisten lähteiden sisältöä koskevien erojen selittäminen tuotti ryhmässä enemmän ongelmia kuin kriittisyyttä ja empatiaa edellyttävien tehtävien. Kaikkien lähteiden samanaikainen huomaaminen ja vertaamisen luonteva käyttäminen oman tulkinnan tukena unohtuu usein toisinaan. Historiallinen empatia, perspektiivin ottaminen ja kriittinen historiatiedon arviointi olivat ehkä hieman yllättäen oppilaiden vahvoja osaamisalueita historian taitojen kohdalla. Empatian näkökulmasta oppilaiden tulkintojen voi arvioida edustavan rajoitettua historiallista empatiaa (ks. Ashby ja Lee 1987, 68–86). Oppilaiden näkemyksiä tiedon luotettavuudesta ohjasi selkeä tietoisuus siitä, että lähteiden kirjoittajat kokevat historian tilanteen yksilöllisesti, mikä vaikuttaa lähteisiin. Oppilaat myös pohtivat lähteitä oman aikansa ilmentäjinä, eivätkä esittäneet esimerkiksi lainkaan ajatuksia lähteiden kirjoittajien vähäisistä tiedoista verrattuna siihen, mitä me tiedämme. Oppilaiden vastaaminen oli usein luonteeltaan suoraviivaista, mutta historiatiedon arvioinneissa pikemminkin sittenkin tietoa arvioivaa kuin sitä moralisoivaa tai tuomitsevaa (vrt. Cunningham 2004, 25–39). Yläkouluikäisten kohdalla puolen valinta, asioiden ehkä ehdottomampi tulkitseminen, vaikkapa lähteen tietojen totuudeksi julistaminen, on historian taitojen näkökulmasta sittenkin ajattelun ja empatian taitojen harjoittelua.

Tarkasteltaessa laajemmin vastaajien kansallissosialismia koskevista lähteistä tekemiä arvioita, niissä voidaan havaita tiettyä yhdenmukaisuutta aiempien tutkimustulosten kanssa oppilaiden esittämien lähteiden näkökulmaerojen ja lähteiden luotettavuuden selitysten kohdalla. Historiantutkijan

kirjoituksen ja pääministerin kirjoittaman lehtiartikkelin pitäminen luotettavana viittaa osittain siihen, että osa oppilaista piti kirjoituksia vakuuttavana kirjoittajien auktoriteettiaseman takia. Historian lähteitä lähestyttiin samalla tavalla kuin oppikirjojen historiatietoa, kirjoitukset edustivat ylhäältä annettua oikeaa tietoa, mikä tekee siitä luotettavaa. On havaittu, että oppilaat lukevat esimerkiksi koulukirjojen historian tekstejä usein tietona, joka on miltei aukottomasti totta. Eräässä testitilanteessa oppilaille annettiin päättelyä varten usean dokumentin sarja, joista yksi oli katkelma koulukirjatekstistä. Oppilaat pitivät koulukirjatekstiä kaikkein luotettavimpana lähteenä, mikä erotti heidät ammattihistorioitsijoista, joille alkuperäislähteet olivat tärkeimpiä. (Wineburg 2001, 64–67, 89–110.) Kansallissosialismia koskevien lähteiden arvioinneissa historiantutkijan luoman tiedon rajoituksia pohdittiin vain harvoin, mikä viittaa auktoriteettitiedon ajatukseen.

Bartonin mukaan oppilaat ovat usein kiinnostuneita historian tilanteista, joissa ihmiset ovat joutuneet vastakkain esimerkiksi diskriminoinnin kanssa. Oppilaiden kiinnostuksen takana on mahdollisesti silloin heidän oma elämänsä, he pohtivat kuinka selviäisivät samanlaisissa tilanteissa. (Barton & Levstik 2004, 321; Barton 2005, 19–30.) Klemperin päiväkirjan luotettavimmaksi historian lähteeksi valinneiden perustelut voivat olla tiedon luotettavuuden arvioinnin sijasta myös tulosta tunnetason lähestymistavasta. Päiväkirjan merkinnät viestittävät juutalaisten kokemista vääryyksistä, joiden kohteeksi joutunut saa osakseen oppilaiden tunnetasoisen arkiempatian. Wineburgin mukaan on inhimillistä lähestyä historiaa tunnetasolla. Pelkkä neutraali analyysi ei ole kokonaan mahdollinen historian tietojen tulkinnassa, koska silloin jokainen olisi kuin Star Trekin tohtori Spock, joka tietää paljon, muttei tunne mitään (Wineburg 2000, 315). Historian taitojen harjoittelemisen näkökulmasta tunteiden vaikutuksen mukanaoloa vaikkapa historiatiedon luotettavuuden arvioinneissa voidaan pitää luontevana asiana, tietoa ei ole syytä lähestyä pelkästään asetelmasta, jossa tulkitsija on immuuni historian koettelemuksille vain siitä syystä, että ne ovat historiaa ja tapahtuivat toisille.

Seixas katsoi perheiden muokkaavan oppilaiden piilotettua lähestymistapaa historiaan, enemmän kuin toimivan varsinaisen historiallisen tiedon tuottajana. Asenneilmapiirin omaksuminen lähiympäristöstä vaikutti hänen tutkimiansa oppilaiden historianäkemykseen, mikä ilmeni esimerkiksi arvioitaessa historian erilaisia tulkintoja. Oppilaat ymmärsivät yleisesti, miten esimerkiksi uutiset voivat olla puolueellisesti kerrottuja ja epäluotettavia toimittajien poliittisen tai uskonnollisen taustan vaikutuksesta, mutta he olivat valmiita hyväksymään silmännäkijäkuvaukset luotettavana ja puolueettomana tietona. Seixasin tutkimista oppilaista voimakkaan uskonnollisen taustan omannut oppilas suhtautui koulussa opittuun historiatietoon virallisena auktoriteettitietona, joka kuitenkin saattoi joutua ristiriitaan oman perheen hyväksymän näkemyksen kanssa. Tiedollisen ristiriidan tilanteessa perheen kautta suodattunut historianäkemyks muuttui koulun opiskeltua historiatietoa

hallitsevammaksi. Erilaisten identiteettien perusteella ihmiset ovat yleensäkin taipuvaisia huomaamaan sellaiset historian epäoikeudenmukaisuudet, jotka jollain tavalla koskevat heidän viiteryhmäänsä, mutta jättämään muiden kokemukset vähäisemmälle huomiolle. (Seixas 1994, 320; myös Barton 2004, 100; vrt. Porat 2004.)

Jos etninen, uskonnollinen tai muu sosiokulttuurinen rakenne selittää oppilaiden historiatiedon ymmärtämistä, niin miten se ilmeni kansallissocialismista kertovien lähteiden luotettavuuden arvioinnissa? Natsi-Saksaa koskevat lähteet olivat koko testisarjassa sellaisia, joiden voi ajatella linkittyvät aiheidensa ja ihmisten kautta suoraan nykypäivään. Tutkittavassa ryhmässä oli 15 muslimioppilasta, joiden perheiden historiaan liittyi pakolaistausta ennen Suomeen muuttamista. Oliko lähteiden tulkinta tästä syystä poliittisesti tai uskonnollisesti tiedostavaa, ja miten se ilmeni lähteiden tulkinnassa? Luotettavinta lähdettä valitessaan 8 muslimitaustaista oppilasta päätyi historian tutkijaan, viisi valitsi Klemperin päiväkirjan luotettavimmaksi ja kaksi pääministerin lehtiartikkelin. Oppilaat ovat usein 12–14-vuotiaina taipuvaisia käyttämään sellaisia argumentteja kuin puolueellinen tai valheellinen lähteitä kuvatessaan (Lee 2000; 2001, 211). Tällaiset lausumat sopisivat myös nykyhetken poliittisista ristiriidoista tietosiin historian lähdearvioihin, mutta viittauksia epäluotettavuuteen kirjoittajan etnisen taustan tai uskonnon takia ei vastauksista löytynyt. Kulttuurisidonnaisuus näkyi toisaalta voimakkaasti molempien kieliryhmien arvioidessa lähteiden näkökulmien syntyyn vaikuttaneita eroja, jolloin etnisen taustan ja kansallisuuden arvioitiin vaikuttavan kirjoitusten eroihin. Luotettavuusarvioinneissa etnisuus ja kansallisuusraja ylittyivät. Tämä tukee ajatusta siitä, että historian tapahtumia ja asiayhteyksiä voidaan lähestyä helpommin neutraalista näkökulmasta kuin ajankohdaisista, mutta samoja elementtejä sisältäviä ongelmia (Barton 2004, 101; 2005; Virta 2008).

Luotettavuuden arvioinnissa on havaittu koululaisten usein tyytyvän hyvä-paha -dikotomiaan, lähteet ovat joko totta tai epäluotettavia. Puolueellisuus on esimerkiksi juuri lähteen kirjoittajan etnisen taustan, yhteiskuntaluokan, sukupuolen tai kansallisuuden sivutuote. Pinnallisessa tulkitsemisessä voi olla kyse myös eräänlaisten kierrätettävien yleistyksien tasoisesta historian selittämisestä; esimerkiksi kaikki natsit olivat pahoja, mistä syystä kaikki heitä kritisoivat lähteet ovat luotettavia (Duplass & Ziegler 2002, 10–19). VanSledrightin (2004) näkemyksen mukaan juuri hyvä-paha, puolueellinen, epäluotettava tapaisten yksinkertaistavien arvioiden ylittäminen johtaa aitoon lähteen luotettavuuden arviointiin, mikä on historiallisen ajattelun kehittämisessä keskeistä. Muuten voi käydä niin, että oppija ei pysty esimerkiksi ristiriitaisten lähteiden kohdalla arvioimaan syytä lähteiden erilaisuuteen, koska kaikki historiatieto lähteissä nähdään yksinkertaistetusti puolueellisena pinnallisten seikkojen perusteella. (VanSledright 2004, 230.)

Olivatko oppilaiden kansallissosialismista kertovien lähteiden päätelmät pinnallisia? Niiden voi arvioida heijastavan pinnallisuutta niiden pelkistyneisyyden perusteella, mutta silloin arviointi perustuisi ulkokohtaisiin seikkoihin. Oppilaiden historian lähteiden luotettavuuden selittäminen oli sananmukaisesti värikästä, omaleimaista ajattelua osoittavaa, parhaimmillaan syvällisestikin lähteiden historiatiedon luonnetta pohtivaa. Vastaamisesta ei voi yleistää pelkästään hyvä-paha -taitotasoa ilmentäväksi yleistyksiksi. Oppilaiden lähteen tulkintaa ohjasi pikemminkin historiatietoa koskeva empatian kaltainen päättely, arkiempatiaan viittaava väärin kohdeltujen ymmärtäminen, sekä kulttuurisidonnainen lähestymistapa, jota ei ole aina helppo havaita.

Kysymykset, jotka kohdistuivat lähteiden luotettavuuteen ja antoivat oppilaalle mahdollisuuden täysin itsenäiseen tulkintaan, kohtelivat monikulttuurista oppilasryhmää tasa-arvoisemmin kuin kysymys lähteiden sisällön selittämisestä. Oppilaiden oli kaikissa ryhmissä helpompaa tuottaa yleistäviä näkemyksiä lähteiden luotettavuudesta kuin selittää lähteiden eroja tai suhtautua kriittisesti lähteiden sisältämiin historian tietoihin. Historian lähteet ovat hankalasti avautuvia, niissä ilmenevien erojen havaitseminen ja mielessä pitäminen ei ole yksinkertaista. Tekstin ymmärtämisen ja päätteilyn muuttaminen omasanaiseksi historian selittämiseksi vaatii historian taitojen ja muiden oppimistaitojen tehokasta yhteensovittamista. Testitilanteen voi kriittisesti arvioida sisältäneen liian monta muuttujaa yläkoululaiselle, mutta samalla testi osoittaa, että luotettavuusarvioinnin kaltainen tehtävä ohjaa vastaajat selkeään historiatiedon luonteen pohdintaan, mihin he myös pystyvät.

12 HISTORIAN KUVALLISTEN LÄHTEIDEN TULKITSEMINEN

12.1 Kuvallinen lähdemateriaali ja historian oppiminen

Funktionaalisella lukutaidolla tarkoitetaan lukutaitoa, jonka avulla ihminen selviää ympäröivässä yhteiskunnassa ja ymmärtää kulttuuriin liittyviä viestejä. Kuvanlukutaidolla tarkoitetaan esimerkiksi kykyä tulkita ja analysoida kuvia. (Virta 2005, 66.) Kuvien käyttäminen historian oppimisessa ei periaatteessa eroa muiden lähteiden käyttämisestä. Kirjallisten ja muiden lähteiden rinnalla käytettynä ne rikastavat oppimista ja syventävät historian ilmiöiden ymmärtämistä. Kuvat tuovat usein esille uusia näkökulmia, sillä kuvalliset lähteet ovat visuaalista informaatiota kulttuureista, esimerkiksi niiden käyttämistä symboleista ja melkein mistä tahansa elämän osa-alueesta. Niistä voidaan havaita yhteisöllisiä rooleja, asenteita, arvoja ja muuta informaatiota, joka on samalla tavalla historian tietoa kuin kirjallista lähteistäkin luettavissa oleva. Muodon ja sisällön ymmärtämisen harjoittaminen kuvamateriaalilla vahvistaa historian ymmärtämistä yhtä lailla kuin kirjoitetun lähdemateriaalin käyttäminen (Levstik & Barton 1997, 146–147). Kuvien lukeminen on mentaalista harjoittelua, kuvaa katsoessa annamme merkityksen kuvalle, emme ainoastaan vastaanota kuvan sanomaa passiivisesti. Tulkinnassa tärkeäksi nousee käsitteen auktoriteetti tiedostamisen. Kuvaa tulkittaessa auktoriteetti voi olla suljettu tai avoin. Avoimessa tulkinnassa auktoriteetti on siirretty tulkitsijalle, suljetussa kuvatulkinnassa tyydytään asiantuntijan selitykseen vaikuttamatta siihen. Werner (2002) painottaa kuvatulkinnassa oppilaiden vapautta omaan historian tulkintaan kuvien tulkittamisessa, sillä kuvatulkinnan tavoitteena on kehittää taitoja siihen, miten kuvaa luetaan viestinä päivittäisessä elämässä. (Werner 2002, 401–407.)

Liljefors katsoo historian kuvien muokkaavan yksilön historiakuva ja historiatietoisuutta. Historian kuvien kohdalla on kuitenkin tiedostettava, ettei niitä kaikkia aikanaan luotu opetustarkoitukseen. Kuva lähinnä selektiivinen reflektio omasta ajastaan. (Liljefors 2004, 87–90.) Stradlingin mukaan visuaalinen hahmottaminen auttaa ihmisiä muodostamaan kuvaa ympäröivästä maailmasta, jossa historian kuvat ovat referenssejä menneisyyteen. Historian ymmärtämiseen voi joskus liittyä myös historian vahva mielikuvittaminen esimerkiksi ”yhden valokuvan välityksellä”. (Stradling 2001 109; Harnett 1998, 70; Hoodless 1998.) Kuten historian kirjalliset lähteet ja jälkikäteen tehdyt tutkimukset, ovat historian kuvalliset jäänteet ja historiaa kuvittamaan tehty kuvallinen materiaali aina historian tulkintaa. Käsitys siitä, milloin tulkinta parhaiten vastaa todellisuutta vaihtelee, mikä esimerkiksi historiallisten elokuvien kohdalla on johtanut historioitsijoiden ja elokuvantekijöiden välisiin näkemuseroihin (Zander 2001, 130–131). Kuvatulkintaa ei voi lähestyä kovinkaan kaavamaisesti tai rajoittuneesta perspektiivistä, sillä se ei ole pelkästään kuvien katsomista ja päätelmien te-

kemistä. Esimerkiksi historian kuvittaminen, maalaaminen, piirtäminen ja muu visuaalisen materiaalin tuottaminen historiasta on havaittu tehokkaaksi keinoksi oppia kehittää historian ymmärtämistä (Roupp & Sharpe 1997, 219–225).

Historian oppimistilanteissa kysymysten avulla voidaan luoda ohjeistus sille, minkä tasoista ja tyypistä tulkintaa oppilaiden toivotaan tuottavat. Oppilaiden on mahdollista lähestyä kuvaa instrumentaalisesti, selittämällä kuvan ilmisälttöä, tapahtumaa ja henkilöitä. Narratiivisessa lukemisessa kuvien avulla luodaan historian tarinaa. Empaattisessa kuvan tulkinnassa kuvan välityksellä pyritään samaistumaan menneisyyteen. Ikonisessa lukemisessa analysoidaan kuvasta symboleja ja merkityksiä. Kriittisessä analyysissä tulkitaan kuvan kannanottoa esimerkiksi johonkin poliittiseen tapahtumaan. Editoriaalisessa tulkinnassa kuva on argumentti, johon otetaan kantaa: orjat hymyilevät kuvassa, mutta onko sellainen mahdollista ymmärtää käsitteen orja kontekstissa? Indikatiivisessa tulkinnassa huomio kiinnitetään tuottajan intentioihin; mitä voidaan päätellä kuvan tekijän ajatuksista. Oppositionaalinen tulkinta testaa tulkitsijan suhdetta kuvan viestiin, miten tulkitsija reagoi kuvan herättämiin ajatuksiin. Refleksiivisessä tulkinnassa evaluoidaan kuvan aiheuttamia reaktioita ja sitä, kuinka menneisyys piilotetaan nykyisyyteen ja kuinka menneisyyttä käytetään nykyajan intressien ajamiseen kuvissa esimerkiksi mainonnassa tai politiikassa. (Werner 2002, 407–424; Lopes, 1996, 159.)

Historian opetuksessa kuvia käytetään ja niitä tulkitaan paljon, mutta kuinka usein on mahdollista päästä tilanteeseen, jossa auktoriteetti tulkinnassa on kokonaan siirtynyt oppilaille? Historian kuvien tulkintaan liittyy seikkoja, jotka rajoittavat oppilaan mahdollisuutta päästä tulkinnassa tasolle, joka olisi samanaikaisesti historian oppimisen näkökulmasta asiantuntijuutta osoittava ja täysin oppilaan oma tuotos. Historian kuvat ovat harvoin yksiselitteisesti tulkittavissa, mutta ne valitaan usein opetuksen tueksi sillä perusteella, että niiden tulkinnassa voidaan päätyä samansuuntaiseen lopputulokseen, mikä ei tarkoita yhdenmukaista tulkintaa, vaan pikemminkin samojen asioiden huomiointia, jotka voidaan tulkita eri tavoin. Historian oppimistilanteessa kuvan käyttäminen voi vaatia johdattelua, symbolien avaamista yhdessä ja kuvan maailman tutuksi tekemistä, jonka jälkeen oppilaan on mahdollista tulkita kuvan sanomaa ja saada siitä mahdollisimman paljon irti.

12.2 Mitä koululaisten kuvantulkintataidosta tiedetään?

Lasten on havaittu noin kuuden vuoden iässä osaavan systemaattisesti tehdä päätelmiä historian kuvien yksityiskohdista, jopa vertauksia nykyhetken ja menneisyyden välillä. Kuvien tulkitseminen oppilaiden kanssa on johdateltu oppimistilanne, jossa nuorimpien oppilaiden kohdalla suullinen kuvien analysointi toimii kirjallista tehokkaammin. Kuvatulkinnan kohdalla oppilaiden innostus ja tul-

kintojen syvällisyys voi tosin jäädä vähäiseksi, ellei tehtävää pohjusteta riittävällä taustatiedolla historiallisesta aiheesta ja kontekstista. Lisäksi spesifioidut kysymykset ja ohjaus tietojen keräämisen ja organisoimisen apuna ovat luonnollinen osa tavoitteellista kuvatulkintaa. Oppilaat tarvitsevat mielekkäitä kysymyksiä kuvatulkinnan tueksi. (Levstik & Barton 1997, 152–153.)

Kuvan tulkinta alkaa lapsilla usein yksityiskohtien havaitsemisesta ja esimerkiksi henkilöhahmojen kasvojen ilmeiden ja eleiden rekisteröinnistä (Cooper 1995a, 86–90). Harnett havaitsi lasten kuitenkin varsin pian suuntaavaan havaintonsa yksityisestä yleiseen (Harnett 1998, 71–81). Lapset oppivat katsoessaan kysymään, keskustelemaan ja tutkimaan kuvaa. Kuva herättää ajatuksia, joihin voi liittää omia näkemyksiään. Kuvatulkinnassa on parhaimmillaan kyse vuorovaikutuksesta kuvan tekijän intentioiden ja katsojan tulkinnan välillä. Kuvatulkinnassa oppilas perustelee omia näkemyksiään, jotka eivät aina ole selkeästi ymmärrettävissä, vaan niiden ymmärtämisessä tarvitaan useimmiten asennetta ”ehkä voi olla näinkin”. (Cooper 1995a, 86–91.)

Historian kuvien tulkinnassa abstraktille käsitetasolle siirtyminen tapahtuu osalla oppilaista jo alakoulussa. Oppilaat pystyvät arvioimaan muutosta, jatkuvuutta ja kuvallisen lähteen uskottavuutta historian kuvia tutkiessaan. Esimerkiksi eri vuosisadoilta olevia kuvia kerätään ja vertaillaan niiden tapaa kuvata kohteensa. Harjoittelu lisää oppilaiden tietoisuutta siitä, miten kuvaamistapa on esimerkiksi muuttunut vuosisatojen aikana (Ahonen 2005, 34–35). Harnett (1993, 152–153) havaitsi pienten lasten tyytyvän usein toistamaan kuvassa näkemäänsä, varttuneemmat lapset ovat taitavampia tekemään kuvan kokonaisuutta koskevia päätelmiä ja liittämään niitä historiatietoihin, lisäksi Harnett tulkitsi lasten kuviin liittämän tulkinnan olevan alakouluikäisillä vielä enimmäkseen tulosta koulun ulkopuolelta kertyneestä tiedosta.

Boothin (1987) tekemässä kokeessa yläkouluikäisiä oppilaita pyydettiin yhdistelemään historian kuvia ja tekstejä toisiinsa. Booth havaitsi kaksi mallia lähteiden yhdistämisessä, konkretiaan perustuvan ja historiallista ajattelua ilmentävän. Konkreettisesti mallissa historiaa selitettiin kuvien ilmisällön perusteella, jolloin konkreettinen ja ilmeinen sisällöstä ohjasi yhdistämistä. Esimerkiksi samaan etniseen ryhmään kuuluvat ihmiset tai samaan maanosaan liittyvät tekstit ja kuvat liitettiin yhteen. Toinen tapa ryhmitellä materiaalia oli Boothin mielestä selkeää historiallista ajattelua ilmentävä. Oppilaat päättelivät lähteiden historiaan liittyvästä sisällöstä, miten linkittivät kuvalliset ja tekstilähteet toisiinsa, jolloin kuvien ja tekstin liittäminen toisiinsa perustui historiatietoon. Tutkimuksessa noin 70 % oppilaista pystyi abstraktiin kuvien yhdistelyyn. (Booth 1987, 28–30.)

Lasten aikaperspektiivin ymmärtämistä kuvien systemaattinen käyttö kehittää luomalla tukiraken-

teeksi visuaalisia mielikuvia. Haastattelututkimuksessa alakouluikäisiä lapsia pyydettiin asettamaan yhdeksän historian eri aikakausiin liittyvää kuvaa aikajärjestykseen, aikakausilla tarkoitettiin esimerkiksi imperialismin aikaa tai toisen maailmansodan jälkeistä aikaa. Kysymyksen johdatteluna oppilaat päätyivät vertaamaan menneisyyttä ja nykyisyyttä. Yksinkertaisista kysymyksistä laajempiin etenevä metodi sai oppilaat tutkijoiden mukaan ajattelemaan historiallisesti ja tuottamaan mielenkiintoisia vastauksia. Lisäksi kuvien järjestely oli oppilaista hauskaa. Barton ja Levstik havaitsivat, että oppilaat kokivat mielekkääksi kehittää omia ideoita ja näkemyksiä kuviin liittyen, koska niitä arvostettiin ajattelun tuotoksina, eikä varsinaisesti vastauksina historian kysymyksiin. (Barton & Levstik 2004, 14.)

Foster, Hoge ja Rosch (1999, 190–214) tutkivat monikulttuurisen oppilasryhmän taitoa tulkita historiallisia valokuvia. Alakouluikäisten havaittiin pystyvän sijoittamaan kuvat menneisyyteen, mutta vain harvat oppilaat pystyivät kuvan avulla perustelevaan sitä, mikä kuvassa paljastaa sen, milloin kuva on otettu. Aikamääritys oli usein ”vähän aikaa sitten, kauan sitten” tasoista. Lisäksi alakouluikäiset kokivat vaikeaksi selittää, miksi valokuvat oli otettu. Yläkouluikäiset oppilaat pystyivät yleensä sijoittamaan valokuvat historian eri aikakausiin, lisäksi yli puolet vastaajista pystyi päättämään kuvan ottamisen tarkoituksen. Lukioikäisillä kuvien ajoittaminen oli tarkinta, ja erona muihin ryhmiin oli se, että lukiolaiset eivät käyttäneet juuri lainkaan epämääräistä ajoitusta, vaan pyrkivät tarkkaan ajankohdan määrittämiseen. Lukiolaisissakin oli vielä runsaasti niitä, jotka perustelivat kuvien ajoitusta vain vetoamalla teknisiin seikkoihin, kuten siihen, että kuvat ovat mustavalkoisia. Lukioikäisten erona nuorempiin verrattuna oli yleisesti se, että he kiinnittivät huomiota paitsi kuvan ottamisen tarkoituksiin myös siihen, kenelle kuva oli tarkoitettu.

Kysyttäessä, mitä kuvat kertoivat niissä olevien ihmisten elämästä, alakouluikäisten vastaukset olivat vielä usein historiattomia. Yläkouluikäinen osa tuotti samanlaisia ilmisisältöä referoivia selityksiä kuin alakoululaiset, mutta yli puolet osasi selittää kuvien sisältöä historiallisesti. Lukioikäinen kolmasosa osoitti vastauksissaan huomattavaa historian kontekstuaalinen tiedon laajaa käyttöä selittäessään kuvia. Koska tutkittava ryhmä oli monikulttuurinen, tutkijat pystyivät havaitsemaan eroja empaattisessa suhtautumisessa valokuviin. Tutkijoiden tulkinnan mukaan afroamerikkalaiset oppilaat lähestyivät jokaisessa ikäryhmässä kuvia eurooppalaistaustaisia oppilaita empaattisemmin. Koska kaikki tutkimuksen valokuvat käsitelivät mustien amerikkalaisten elämää, eurooppalaistaustaisilla oppilailla oli vaikeuksia ymmärtää kuvien maailmaa. Tulos viittaa siihen, että historiaa katsotaan valokuvissa kulttuurisidonnaisen suodattimien läpi. (Foster et al. 1999, 190–214.) Oppilailla voi lisäksi olla vaikeuksia ymmärtää muiden kulttuurien tuottamaa kuvamateriaalia niiden vieraaksi koetun symboliikan ja värikkyyden seurauksena. (Barton & Levstik 2001, 174–176.)

Historian kuvien ymmärtäminen näyttäisi liittyvän niiden kokemiseen omaksi historiaksi tai muiden historiaksi. Kuvien erilaiset tulkinnat liittyvät myös esimerkiksi oman maan historian erilaiseen kokemiseen. Niille, jotka ovat eläneet tietyn aikakauden, emotionaalinen lähestyminen on luonteenomaista. Wineburg havaitsi Yhdysvaltalaisen teini-ikäisten, jotka eivät olleet kokeneet Vietnamin sodan aikakautta, pitävän omaa kuvatulkintaansa sodasta kertovien kuvien kohdalla objektiivisempänä kuin vanhempien, koska he tulkitsivat ajallisen etäisyyden lisäävän puolueettomuutta. Lisäksi lukioikäiset tulkitsivat kuvia niin, että he hakivat kuvista vasta-argumenttia yleistäville stereotyyppioille, kuten käsitykselle amerikkalaisista sotilasta vastuuttomina pahantekijöinä, joiden he katsoivat loukkaavan sitä amerikkalaisuutta, jota he oman tulkintansa mukaan edustavat. (Wineburg 2000, 317.)

Werner (2002), Barton ja Levstik (1997; 2001; 2004), Cooper (1995ab) sekä Stradling (2001) muistuttavat kuvatulkinnan harjoittelussa ohjauksen tarpeellisuudesta oppimistilanteissa, joilla tutkimuksessa tarkoitetaan pääasiassa esimerkiksi historian opiskelua luokkahuoneessa. Vuorovaikutteisessa oppimistilanteessa kysymykset ohjaavat tulkintaa. Tulkitsija ohjataan huomaamaan, mihin hänen tulisi huomio kiinnittää, lisäksi kysymyksiä voidaan täydentää luontevilla jatkokysymyksillä. Cooperin mukaan kuvatulkinnan taidollisesta, eikä ikään liittyvästä kehityksestä ole vielä kattavasti tutkimustietoa (Cooper 1995a, 86). Tutkimuksellisen tiedon perusteella yläkouluikäisiltä voidaan odottaa historian kuvien tulkinnassa viittauksia kuvien historialliseen ajoittamiseen, kuvien lähettäjän intentioihin ja kuvan sanoman ymmärtämiseen. Kirjallisen tehtävän kohdalla testitilanteessa jatkuvan ohjauksen mahdollisuus on kuitenkin rajoittuneempaa kuin tavanomaisessa luokkahuoneen oppimistilanteessa.

12.3 Tutkimuksen kuvatulkintatestit

Historian kuvallisista lähteistä päättelyä tutkittiin siirtolaisuushistorian kohdalla kahden historiallisen siirtolaisvalokuvan avulla. Intiaanien historiasta oppilaat tekivät päätelmiä maalauksesta ja aikalaisten painamasta julisteesta, kansallissosialismia arvioitiin pilakuvan kautta. Kaikki lähteet olivat aikalaislähteitä, joita koskeviin kysymyksiin oppilaat vastasivat samassa testitilanteessa kuin tekstilähteisiin. Kuvatulkintatehtävät olivat viimeinen osa jokaista testitilannetta, mikä merkitsi osalle vastaajista hieman vähemmän ajan käyttämistä kuvatulkintaan, koska tekstilähteiden tehtävät veivät monella vastaajalla suuren osan ajasta.

Siirtolaisvalokuvien kohdalla voidaan ajatella kuvattavien omalla olemuksellaan, pukeutumisellaan tai kuvan asetelmallisuuden kautta, määrittävän sanomaa. Lisäksi siirtolaisten Suomeen lähettämät kuvat heijastavat sekä kuvattavien halua näyttää asioiden sujuneen odotetusti että kuvaajan ymmär-

rystä tämän toiveen suhteen. Intiaanien ja valkoisten suhteita kuvaavasta maalauksesta ja piirroksesta voidaan tulkita kuvantekijöiden tavoitteita, mutta myös historiallista muutosta, johon liittyy historiallisen ajan ja kronologian tiedostaminen. Historialliset pilakuvat avaavat tien pilapiirtäjän ajatusten tulkitsemiseen, mutta myös laajemmin ihmisten ajatusten tulkitsemiseen, sillä pilakuvat on usein suunnattu suurelle yleisölle, esimerkiksi tietyn sanomalehden lukijoille, joiden yhteiskunnallisesta suuntautumisesta piirtäjä tekee oletuksia. Pilakuvien tulkinta mahdollistaa usein historian ennakkotietojen yhdistämisen omaan kuvatulkintaan. Pilakuvien hauskuuden ymmärtäminen vaatii kuitenkin taitoa ymmärtää historiallinen tilanne ja pilakuvan yhteys siihen. Piirtäjät ovat usein tarkoituksellisesti puolueellisia, eivätkä välttämättä yritäkään esittää tasapainoista näkemystä kuvastaan asiasta. Pilakuvan piirtäjä liioittelee ja tekee karikatyyria, positiivista tai negatiivista. Kehittyneen kuvatulkinnan voidaan lisäksi ajatella sisältävän oivalluksen siitä, miksi pilakuva on omassa ajassaan kenties herättänyt hilpeyttä tai suuttumusta. (Stradling 2001, 109–125.) Natsi-Saksassa esiintynyttä yli-ihmisajattelua pilkkaava pilapiirros tarjoaa mahdollisuuden tarkastella paitsi kuvaa ja sen sanomaa, myös lähettäjän motiiveja. Lisäksi kuvan sisältämän ironian ymmärtäminen on mahdollista, jos tulkitsijalla on selvä näkemys siitä, mitä kansallissosialismin rotuoppi oli.

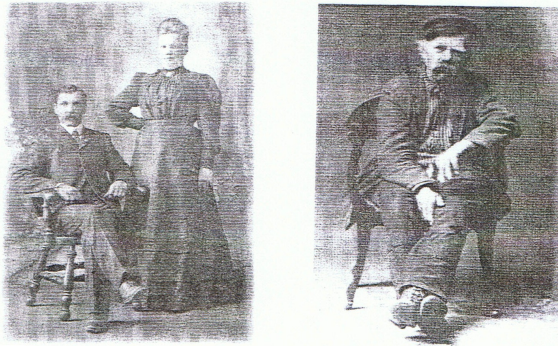
Kuvatulkinnan analyysissä tarkastellaan, miten oppilaiden historiallinen päättelytaito tulee esille kuvia tulkitessa. Tulkinnasta arvioidaan jokaisen testin kohdalla oppilaiden vastauksia seuraaviin kysymyksiin: (1) miten kuvien sanoma ymmärretään, (2) miten aiemmin omaksuttaja historian tietoja yhdistetään kuvien tulkinnassa ja (3) miten kuvan tuottamisen motiiveja arvioidaan. Kuviin liittyvät kysymykset ohjaavat oppilaiden tulkintaa, ja myös vaikuttavat siihen, että siirtolaisuuden ja intiaanien historian kohdalla kuvien ilmisällön selittäminen, sanoman ymmärtäminen ja historiatietojen yhdistäminen omaan tulkintaan on pääosassa. Kansallissosialismille irvailevan pilakuvan tulkinnassa kaikki kolme kysymystä ovat yhtä tärkeitä arvioinnin kohteita.

12.3.1 Siirtolaisvalokuvien tulkitseminen

Historialliset valokuvat ovat visuaalisia jälkiä historiasta, ihmisistä ja tapahtumista. Ne voivat herättää katsojassa emotionaaliseen tuntemuksen menneisyydestä. Kuvia katsottaessa niitä on tulkittava ja luettava, niiden selittäminen itselle tai muille on aina tulkintaa. Mitä valokuvia tutkittaessa pitäisi ottaa huomioon? Historialliset valokuvat ovat olleet intensiivisen muokkauksen kohteena monella tasolla; kuvaaja ja kuvattavat ovat vaikuttaneet valokuvan rakenteeseen ja asetelmallisuuteen. Valokuvat reflektoivat usein oman aikansa konventionaalisia tapakulttuurin muotoja ja odotuksia. Esimerkiksi työntekijöiden pukeutuminen pyhäpukuun valokuvissa oli tyypillistä 1900-luvun alussa, silloinkin kun heitä kuvattiin työnteossa. Lisäksi valokuvat ovat alusta alkaen olleet helposti mani-

pulloitavissa. Retusointia on käytetty sairauksien merkkien poistamiseen, kauneuden korostamiseen, poliittiseen valtapeliin, sekä muihin tarkoituksiin. Kuvien jälkikäteinen manipulointi on tavallista, valot ja varjot sekä kuvien taustat voivat olla yhtä hyvin aitoja kuin jälkikäteen luotuja elementtejä kuvassa. Myös kuvien historiallisia tilanteita lavastetaan, tästä syystä olisi aina kuvia katsoessa kysyttävä, miksi valokuvaaja oli paikalla. (Stradling 2001, 109–125.)

Lähde 1



- a) *Vertaa kuvia 1 ja 2. Kuvaile niiden henkilöitä. Pohdi, mitä kuvat kertovat siirtolaisten menestymisestä Yhdysvalloissa?*
- b) *Miksi siirtolaiset halusivat lähettää kuvan 1 kaltaisia valokuvia sukulaisilleen Suomeen?*

Oppilaiden tulkitsemat siirtolaiskuvat kuvaavat siirtolaispariskuntaa, jonka menestys on ilmeinen, ellei kuva ole lavastettu. Vanhan miehen kuva muodostaa kontrastin menestyneelle pariskunnalle. Kuvan sanoman selittäminen edellyttää viittaamista siihen, että kaikki siirtolaiset eivät menestyneet ja osa palasi takaisin Suomeen. Valokuvien tulkintaa ohjaavat kysymykset ohjasivat vastaajia erojen havaitsemiseen kuvissa esiintyvien siirtolaisten välillä, sekä siirtolaishistorian tietojen yhdistämiseen kuvien sanomaa selitettäessä. Siirtolaisvalokuvien sanoman selittäminen onnistui kaikilta vastaajilta, lisäksi kaikista vastauksista löytyi viittauksia siirtolaishistoriaan. Taulukossa 32 oppilaiden kuvatulkinnat on jaettu niissä havaittujen selitysmallien perusteella kolmeen ryhmään: historiatietoa yksityiskohtaisesti kuvatulkintaan liittäviin, historiatietoa yleistäen käyttäviin ja pelkästään sisällön kuvailuun keskittyviin.

Taulukko 32. Siirtolaisvalokuvien tulkitseminen

Vastaajat	Historiatiedon käyt- tämisestä on viittei- tä tulkinnassa	Kuvien ilmisältö on tulkinnan keskeinen kohde	Kuva on vihje historia- tiedon esittämiselle	Kuvan tulkinta ja historia- tiedon käyttö täydentävät toisiaan
		Näyttämisen halu, oman suvun intressi, raataminen loppuu, viesti omille sukulaisil- le	Mainostaminen, töitä, maata, parempi palkka, ri- kastuminen ahkeruudella – viesti kaikille suomalaisil- le	Maa, palkka, siirtolaisuuden aallot, siirtolaisten määrä, viesti ja vastaanottajat sel- keästi esillä
Kaikki 41/43	41	8	26	7
Pojat				
S1 8	8	1	6	1
S2 14	13	4	6	3
Tytöt				
S1 10	9	1	7	1
S2 11	11	2	7	2

Historiatietoa yksityiskohtaisesti käyttävissä vastauksissa erotettiin toisistaan kuvien sanoma ja tarkoitus omana aikanaan. Kuvaa käsiteltiin historiallisena jäänteenä, johon viitaten yritettiin usein selittää siirtolaishistoriaa laajemmin. Näissä vastauksissa tukirakenteena käytetty historiatieto oli yksityiskohtaista, konkreettista viittaamista aiemmin omaksuttuihin tietoihin siirtolaisuudesta. Yksityiskohtaista historiatietoa vastaamisen tukena käytti noin 20 % oppilasta. Kuvien sanomaa selitettäessä viitattiin siirtolaisuushistorian eri aihealueisiin, kuten siirtolaisten määrän kasvuun, ilmaiseen maahan, palkkaeroihin, matkalippujen hintaan, laivamatkaan tai köyhyden jatkumiseen Suomessa. Vastauksissa esiintyi myös suoraa muistitietoa aiemmin luetuista lähteistä, joka liitettiin omaan tulkintaan.

”Kuvassa 1 on varmasti suomalainen siirtolaisperhe.... Kuvassa 2 voisi olla suomalainen, joka on jäänyt asumaan Suomeen. Hän voisi olla esimerkiksi talonpoika...

Oli tärkeää, että Amerikkaan muuttaneet siirtolaiset lähettivät kotimaihinsa kirjeitä ja kertoivat kuinka hyvin asiat olivat. Myös valokuvia lähetettiin. Siirtolaistulva alkoikin vasta kun ensimmäiset siirtolaiset olivat asettuneet aloilleen ja lähettivät kirjeitä ja kuvia kotimaihinsa kertoen kaiken olevan hyvin.” (19ts2)

”Toinen kuvista kuvaa rikastunutta pariskuntaa... sen voi päätellä tuolista. Toisessa kuvassa on myös siirtolainen, mut-

ta hänelle ei ole käynyt yhtä hyvin. Hänkin yritti hankkia omaisuutta, mutta ei onnistunut, sen voi päätellä vaatteista ja kuvassa olevasta tuolista. Voi tietysti olla, että kuvassa 2 kuvan 1 miehen isä, joka lähti siirtolaiseksi... .. jotkut lähettivät laiva- tai jumalipun verran rahaa, että saisivat sukulaiset matkustamaan. Muuta: eräs erittäin tarttuva tauti oli silmäluomien sisäpuolella, sen kansankielinen nimi oli ”silmapasko”. Lääkärit käänsivät silmäluomet koukulla väärinpäin jo tullissa, jos oli ”silmapaskoa” lähetettiin takaisin tai laitettiin karanteeniin.” (10ps2)

”Kuva yksi kertoo, että ne ovat tulleet ennen kuin kuvan kaksi (henkilö) ja silloin saatiin hyvä palkka. Mutta kun niitä tuli hirmuisesti (siirtolaisia) ei voinut antaa paljon palkkaa, koska ei riittänyt kaikille. Ne lähetti (kuvan) koska ne näytti että Amerikassa eletään niin hyvin että sinne kannattaa tulla nopeasti. Ja sitten kun niitä tuli niin paljon, rikkaita oli meren laidalla ja kielsi niitä enää tulemasta Amerikkaa.” (21ps2)

Kuvatulkinnassa tehokkaat ja historiatietoa laseasti käyttävät vastaajat muodostivat toisen ryhmän. Vastauksissa historiatieto oli ”suurten linjojen” lisäämistä omaan kuvatulkintaan. Historiatietoa laseasti käyttävät selittivät kuvien sanoman vaivattomasti. Kuvia tulkittiin tässä ryhmässä usein viestinä kaikille suomalaisille, jolloin kuvien tulkinnassa yksityiskohdat unohdettiin ja sitä tarkasteltiin pelkästään viestinä kaikille suomalaisille. Laseasti kuvia tulkinneiden joukossa oli myös niitä, joissa kuvien yksityiskohdat nousivat selittämisessä historiatiedon käyttämistä tärkeämmäksi kohteeksi. Laseasti historiatietoja kuvien selittämisen tukena käytti 60 % vastaajista.

”Kuvassa 1. on pariskunta joka on rikas, heillä on hienot vaatteet, hiuksetkaan eivät ole sotkussa. Naisella on hieno mekko ja miehellä hieno ”jakku”. He ovat kuvassa ylpeitä ja he nostavat leuan pystyyn. He ovat rikkaita, koska asuvat Yhdysvalloissa. Kuvassa 2. on köyhä mies ja hän on vanha. Hän ei hymyile tai näytä yhtään iloiselta, koska hän on köyhä, hänellä ei ole sellaisia vaatteita kuin pariskunnalla. Hän näyttää kauhean kalpealta ja sairaalta. (Lähtevät kuvia) Siksi että he näkisivät millaista on Yhdysvalloissa, että he ovat rikkaita ja siellä on mukavaa, että ne, jotka asuvat Suomessa tulisivat myös siirtolaisiksi, että siellä on töitä, eikä köyhää kuten Suomessa. He halusivat, että suomalaiset näkisivät, että siellä on paremmat oltavat.” (10ts2)

”Kuva 1. Siirtolaiset ovat pärjänneet paremmin Yhdysvalloissa, koska Amerikassa sai enemmän palkkaa ja hyvät mahdollisuudet toteuttaa unelmansa. Yhdysvalloissa asuneet suomalaiset lähettelivät kuvia Suomeen tuttavilleen, koska halusivat heidät Yhdysvaltoihin. He halusivat lisää suomalaisia Yhdysvaltoihin.” (11ps2)

”että näyttävät että yhdysvallat ovat sellaisia niin kuin väitettiin että saatiin työtä helpolla, vaikka se ei ehkä ollut niin.” (15ps2)

Vastauksista noin 20 % oli melko selkeästi ilmisällön selittämiseen keskittyviä, jolloin historiatiedon käyttämisestä oli vain heikkoja viitteitä siellä täällä. Näissä vastauksissa nousi esille yleensä kuvan henkilöiden halu näyttää omaa menestystä hieman itsekkäästi Suomeen jääneille tuttaville ja sukulaisille, mikä osaltaan kertoo kuvan tulkitsijan keskittymisestä ainoastaan kuvaan, historiatietojen unohtuessa.

"... että he näkevät kuinka asiat ovat siellä, että meilläkin menee hyvin, meillä on paljon rahaa, tulkaa tekin jos haluatte sama elämä kuin minulla. He päättelivät kuvan perusteella että toihan on miljonääri: Mäkin poikkean hakemas vähä rahaa ja maata." (14ps2)

"Kun köyhät lähtivät Yhdysvaltoihin niistä tuli rikkaita ja saivat perheen. Ne halus näyttää kuinka rikkaita niistä on tullut. Tai lähettää rahaa omille sukulaisille." (17ps2)

Ajattelivatko oppilaat historiallisesti kuvien viestejä ja ilmisälttöä tulkitessaan? Yksityiskohtainen historiatiedon käyttö oman tulkinnan tukemisenä voidaan nähdä taitona yhdistää opiskeltua tietoa konkreettiseen ongelmanratkaisutilanteeseen, miksi kuvat ovat erilaisia ja miksi kuvat lähetettiin. Laveassa vastaamisessa historiatieto on vastaajan ydintietoa aiheesta, johon hän tulkintansa perustaa. Toteava, yleensä pelkästään pariskunnan näyttämisen halun reflektioiva vastaus voidaan päätellä kuvasta ilman historiatietojakin, ja vaikka tähän vastaamisstrategian käyttämiseen päätyneiden oppilaiden vastauksissa oli viittauksia historiatietoon, se tulee esiin sivutuotteena. Suurin osa oppilaita valitsi lavean vastaamistavan, molempia ääripäitä edustavaa vastaamista, yksityiskohtaisesti tietoja yhdistelevää ja toteavaa, nousi esille kaikista vastaajaryhmistä. Tyttöjen ja poikien välillä eroa oli siinä, että kuvien ilmisälöllön selityksissä tytöt sekä S1- että S2-ryhmässä selittivät kuvien yksityiskohtia poikia tarkemmin, mutta yksityiskohtien selittäminen ei muuttanut vastauksia instrumentaalisiksi kuvareferoinneiksi.

Empatia ohjasi sekä yksityiskohtaisesti että laveasti kuvia selittäneiden vastaajien argumentointia. Kuvia pidettiin argumenttina menneisyydestä, mutta argumentti hyväksyttiin melkein aina sellaisenaan, siihen assosioitiin sitä tukevaa historiatietoa. Ulkoista lähdekritiikkiä kuvien osalta ei esitetty lainkaan, niitä ei epäilty väärennöksiksi tai manipuloiduiksi. Vanhan miehen kuva aiheutti joillekin vastaajille tiedollisen ristiriidan, koska kuva ei vastannut käsitystä siirtolaisesta, jolloin hänet siirrettiin siirtolainen-käsitteen ulkopuolelle, ja jätettiin sananmukaisesti köyhään Suomeen (19ts2). Valta-virrasta poikkeavan tarinan alkulähteillä olivat myös ne oppilaat, joiden vastauksissa kuvat niputettiin yhteen; henkilöillä eri kuvissa oli jotain henkilökohtaista tekemistä keskenään; vanha mies oli nuoremman isä (10ps2).

Stradling (2001) pitää tärkeänä valokuvien tuottamiseen liittyvien manipulatiivisten elementtien havaitsemista. Oppilaiden vastauksissa ei esiintynyt epäilyjä kuvien väärentämisestä tai vaikkapa epäilyjä siitä, että rikkaalta näyttävä pariskunta olisi esiintynyt lainavaatteissa. Kuvia tulkittiin sellaisen historiatiedon pohjalta, jossa siirtolaisuus historian ilmiönä ja siirtolainen käsitetasolla ymmärrettiin melko stereotyyppisesti, rikastuminen oli itsestään selvää. Käytettyjen kuvien viestit olivat osin ristiriitaisia, mutta molemmat sovitettiin vallitsevaan siirtolaisuuden skeemaan melkein kai-

kissa vastauksissa.

12.3.2 Historiallisen muutoksen havaitseminen intiaanikuvista

Intiaanien historiaan liittyvä kuvatehtävä käsitti maalauksen ja julisteen, joihin liittyvät kysymykset ohjasivat kuvatulkintaa. Kuvien sanoman selittäminen oli mahdollista esimerkiksi arvioimalla kuvien erilaisuutta niiden tekijöiden erilaisten tavoitteiden kautta. Lähettäjiä erilaisten intentioiden huomaaminen puolestaan edellyttää sen ymmärtämistä, että historian kuvallinen lähde on kuvan tekijän kannanotto samaan asiaan, mutta kyseessä ovat eri tekijät eri aikoina. Kuvien erilaisuutta voi selittää historiallisesti myös assosioimalla aiemmin opittua historiatietoa vastauksiin. Historiatietojen assosiointi vastaamisessa, mutta kuvan tekijän unohtaminen johtaa kuitenkin helposti siihen, että historia itsessään selittää muutosta kuvissa, jolloin kuva muuttuu rekvisiitaksi. Molempia edellisiä vastaamisen malleja voidaan luonnehtia historian huomioon ottavaksi. Edellisten lisäksi on mahdollista selittää kuvia pelkästään keskittyen siihen, mitä kuvissa tapahtuu. Oppilaiden käyttämät erilaiset kuvatulkintamallit on esitetty taulukossa 33.

Lähde 1



Lähde 2



Kerro mitä kuvissa tapahtuu.

Vertaile kuvia 1 ja 2. Miten niiden näkemykset intiaanien ja valkoisten suhteesta eroavat toisistaan?

Mitä syitä oli sille, että intiaanien ja valkoisten suhde on esitetty uudempaa aikaa kuvaavassa kuvassa erilaiseksi kuin vanhempaa aikaa kuvaavassa?

Taulukko 33. Intiaanien historian kuvallisten lähteiden tulkitseminen

Vastaajat 40/41	Lähettäjän intentiot havaitaan historian muutoksen osana	Historia selittää muutosta kuvissa	Kuva selittää tapahtumien kautta muutoksen
Kaikki	8	20	12
Pojat			
S1 8	3	2	3
S2 13	1	7	4
Tytöt			
S1 9	2	6	1
S2 11	3	5	3

Kuvatulkinnassa 20 % vastaajista lähestyi intiaanien historiaan liittyviä kuvia selittämällä niiden erilaisuutta lähettäjien intentioihin vedoten. Vastaamisessa huomioitiin silloin eksplisiittisesti kuvien tekijöiden tarkoituksellinen pyrkimys kuvata intiaanit joko rauhallisina tai väkivaltaisina. Vastauksissa saatettiin esimerkiksi viitata valkoisten haluun kuvata ensin itsensä ja intiaanit rauhantah-
toisina ystävinä ja myöhemmin ”intiaanit haluttiin kuvata pelkurimaisina murhaajina.” (09ps1)

”Kuva 1 antaa intiaaneista mukavan ja vaarattoman kuvan. Kuvassa 2 intiaani käy valkoisten kimppuun. Kuva 1 kuvaa valkoiset suvaitsevaisiksi ja intiaanit mukaviksi. Kuvat kertovat eri ihmisten ajatusmaailmoista. (Mikä selittää kuvien eroja?) Ihmisistä nyt tulee koko ajan tyhmempiä, ehkä intiaanit todella muuttuivat vihaisiksi villoiksi tai valkoisten käsitys muuttui. Suurin osa valkoisten vihasta intiaaneja kohtaan pohjautui pelkoon, joka luultavasti vain lisääntyi 1800-lu-
kuun mennessä.” (05ts1)

”(Kuva) 1 intiaanien mielestä he ovat rauhantahtoisia ja halusivat olla samaa sukua(?), (kuva) 2 valkoisten mielestä intiaanit ovat tappajia ja kidnappaajia. (Ero kuvien välillä johtuu) Valkoiset halusivat intiaanien alueet itselleen.” (03ps1)

Hieman yli puolet vastaajista yhdisti intiaanien historiasta oppimaansa tietoa kuvatulkintaan. Tapahtumien kuvaaminen, ajallisen muutoksen ymmärtämisen osoittaminen ja muutoksen selittäminen perustui historiatietojen käyttämiseen. Assosioivassa vastaamisessa historiatietojen käyttö oli usein laajaa, mutta kuviin kohdistettiin silloin vähemmän huomiota, eikä kuvan tekijän tarkoitusta aina muistettu pohtia. Kuvien selittämisessä muutoksen tiedostaminen intiaanien ja valkoisten välillä tuotiin selkeästi esille, tämä ilmeni esimerkiksi kuvien ajoittamisella aikakausiin, joihin ne kuvien ilmentämän historian perusteella sopivat.

”Kuvassa 1 kaikki ovat tyytyväisiä keskenään, ja ei ole vihamielisyyttä. Kuvassa 2 intiaani todennäköisesti kostaa valkoisille uhkaamalla tappaa valkoisen naisen ja lapsen. Hän kostaa vain siksi, että valkoiset sotilaat ovat saattaneet tappa hänen kylästään naiset ja lapset. Suhtautuminen muuttui, 1600-luvulla ei ollut vihamielisyyksiä... 1800-luvulla vihamielisyyksien jälkeen intiaani kostaa valkoisille hyökkäämällä suojattomien lapsen ja äidin kimppuun, sillä hänen maansa ja heimonsa on siihen mennessä jo riistetty, ja valkoiset riistivät ne.” (05ps1)

”Molemmissa kuvissa valkoiset ja intiaanit kohtaavat. Toisessa sovussa ja toisessa tappomiehellä. Kuvassa yksi intiaanit ja valkoiset elävät vielä sovussa. He tapaavat rauhan merkeissä ja ovat mukavia toisilleen. Kuvassa kaksi sopu on mennyt. Intiaani on jo riistämässä hengen valkoiselta. kaikki sopimukset sovusta ollaan hylätty. Intiaanit ja valkoiset elivät ennen sovussa. Valkoiset kuitenkin rikkoivat sopimuksen siitä, että intiaanit saisivat pitää maansa. Intiaanit tietysti raivostuivat ja sodat lähtivät käyntiin, sekä erimielisyydet.” (01ts1)

Oppilaiden vastauksissa historiaa tulkittiin yleensä intiaanien näkökulmasta. Oppilaat lähestyivät kuvien sanomaa myös moraalisesti kantaa ottaen. Historiatiedolla viitattiin intiaaneille annettujen lupauksen pettämiseen (2), intiaanisotiin (1), yhteistyön puuttumiseen (1), intiaanien maan viemiseen ja eläinten tappamiseen (18), intiaanien kokemaan pelkoon (4), edellisistä aiheutuneeseen koston (4), reservaatteihin (3), epätietoisuuteen toisen aikeista (2), valkoisten etniseen suvaitsemattomuuteen ja ylimielisyyteen (1), sairauksiin vihan aiheuttajana (2), intiaanien villiin luonteeseen (1) ja valkoisten väkivaltaan vastaamisen tarpeella (1).

”Kuva 1, intiaanit pelkäävät valkoisia, koska he ovat hyvin varustettuja, vaetetettuja. Kuva 2, koska valkoiset tekivät intiaaneille pahaa ja sen jälkeen intiaanit halusi tappaa heidät.” (22sp2)

”Intiaanit aluksi tekivät yhteistyötä ja molemmat aluksi kunnioittivat toisiaan, mutta kuva 2 kertoo kuinka yhteistyö loppui, valkoiset riistivät intiaanien maan ja tappoivat heidän biisoneitaan, ja intiaanit suuttuivat, halusivat tappaa valkoisia. (Ero johtuu) Valkoiset eivät enää kunnioittaneet intiaaneja ja intiaanit eivät kunnioittaneet valkoisia.” (19ps2)

”Kuva 1:ssä intiaanit ja valkoiset ovat onnellisesti yhdessä ja tulevat toimeen, kuva 2:ssa ... vihaavat toisiaan ja yhdessä olo on mahdotonta. (Syy kuvien eroon) on valkoisten asutuksen leviäminen länteen, intiaaneilla ja valkoisilla oli eri käsitys elämästä.” (02ts1)

”Kuvassa 1 intiaani antaa jotain valkoiselle naiselle ja koittaa varmaan sopia rauhaa, mutta kuvassa 2 näyttää siltä, että se ei onnistunut ja intiaanit hyökkäävät valkoisten kimppuun.(Kuvien ero johtuu) Intiaanit halusivat varmaan kostaa, koska 1800-luvulla intiaanit väheni ja valkoiset vain hyökkäsivät koko ajan intiaanien kimppuun.” (15ps2)

”Kuva 1 intiaanit ja muut ihmiset ovat sovussa kun taas 2:ssa intiaani luultavasti ta(p)ppaa valkoiset, yhteistyötä kuvassa 1 jota olisi tarvittu. (Kuvien ero johtuu) Eri mielipiteet, huhut, että intiaanit ovat huonompia ihmisiä, pelkääminen, uhkarohkeus.” (13ts2)

”A – kuva kertoo että kun 1600 luvulla valkoiset tulivat sinne ja he olivat ystävällisiä heidän kanssa ja he tarjosivat intiaaneille ruokaa ja alkoholia, mutta valkoiset toivat myös sairauksia heidän kanssa ja jotkut intiaanit rakastuivat valkoiset ja menivät naimisiin, mutta sitten kun valkoiset ja intiaanit tekivät sopimuksia ja rikko, intiaanit hermostuivat.

Kuva 2 kertoo että kun intiaanit tiesivät että valkoiset huijasivat heitä ja valkoisten määrä lisääntyi sitten intiaanit alkoi tappaa kaikki valkoiset jotka he näkivät ja ne ketkä meni naimisiin niin intiaanit tappoi heidän perheen ja lapsi ja lopuksi 1800-luvulla intiaanit tappoi kaikki ketkä he näkivät... ..Myöhemmin valkoisten määrä lisääntyi ja he halusivat ostaa intiaanien maat mutta intiaanit sanoivat että näitä maita ketään ei omistanut... .. he tekivät sopimuksia että siirretään intiaaneja pois heidän alueelta. Intiaanit siirtyivät koko ajan mutta kun he näkivät että valkoiset huijasivat heitä siksi he alkasi tunte valkoiset heidän vihollisia, ...” (21ps2)

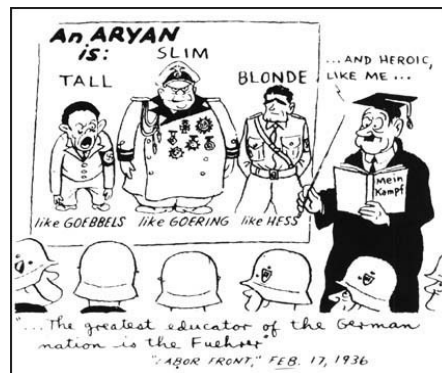
Millaista historian tulkintaa oppilaiden vastaukset ilmentävät? Kuvan valikoiva katseleminen perustuu aktiiviseen informaation poimintaa, jota ohjaavat havainnoijan tieto siitä, mitä kuvassa on tapahtumassa. Mitä paremmin jokin tapahtuma ymmärretään, sitä kehittyneempi on sitä koskeva skeema, ja sitä helpompaa on poimia valikoivasti sitä koskevaa informaatiota ja jättää muu informaatio huomioimatta. (Rauste et al. 2003, 111.) Niiden oppilaiden, joiden vastauksissa perustelut olivat joko lähdekriittisiä tai historian tiedoilla kuvien muutosta selittäviä, voidaan tulkita vastauksissaan ilmentävän historiallista päättelyä ja ajattelua. Lähteitä tulkitsti kriittisesti 20 % vastaajista ja 50 % selitti muutosta historiatiedoilla. Tulos on suunnilleen sama, kuin Boothin (1987) historian kuvien linkittämistehtävässä, jossa yhdistelyä pidettiin abstraktin historiallisen ajattelun ilmentymänä. Aiemmin monikulttuurista ryhmää tutkittaessa (Foster et. al.1999) havaittiin hieman yli puolet yläkoululikäisten kuvatulkinnoista historiallista ajattelua ilmentäväksi, mikä tarkoitti pelkästään historiatietojen yhdistämistä kuvatulkiintaan.

Intiaanikuvien tulkinnessa osa oppilaista siirtyi tasolle, jossa kuvia ei enää nähdä pelkkänä historian kuvituksena, vaan kannanottoina, joita voidaan selittää, jos ymmärretään muutos intiaanien ja valkoisten keskinäisessä historiassa. Siirtymistä intentioiden selittämiseen tapahtui kaikissa ryhmissä, eikä S1- ja S2-kielisten oppilaiden tulkinta eronnut toisistaan. Osa molempien ryhmien oppilaista ei vielä tavoittanut kriittistä näkökulmaa, jos sillä viitataan vain lähettäjän intentioiden havaitsemiseen. Historia selittää kuvia -tulkinnoissa oppilaat tarkastelivat kuvien sanoman muutosta historian suurten linjojen kautta, mistä he suoriutuivat taitavasti. Osa oppilaista näyttää siirtyvän ilman kysymysten suoraviivaisia vihjeitäkin kriittisen arvioinnin tasolle, mutta taidoissa vaatimattomampien vastaajien kohdalla suuremmin kriittisyyteen ja kuvantekijän tarkoituksia arvioimaan ohjaavien kysymysten vaikutus voisi olla positiivinen. Kriittisen ajattelun esittämisen tai historiatietojen yhdistämisen kohdalla on huomattava kirjoittamiseen liittyvä rajoitus. Kirjallisen esittämisen ongelma on siinä, ettei kirjoittaminen välttämättä ilmennä sellaisenaan ajattelua vaan sitä, miten oppilas viestii ajatteluaan muille ja mitä hän odottaa muiden haluavan kirjoituksilta (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 156). Joudumme toisinaan kysymään, ymmärsinkö kaiken, mitä oppilas halusi kuvasta kertoa.

12.3.3 Pilakuvan sanoman kriittinen ja kriittikön ymmärtäminen

Kuvatulkinnan kolmas testi oli kansallissosialismin yli-ihmisajattelua pilkkaavan pilakuvan sanoman selvittämisen sekä erityisesti pilakuvan piirtäjän intentioiden havaitseminen. Kriittisen näkökulman ottaminen edellyttää kuvan lukijalta kansallissosialistien rotuteorian perusideoiden ymmärtämistä sekä kuvan sanoman tiedostamista. Tehtävää voidaan pitää selkeästi kriittiseen kuvanlukemiseen oppilaita haastavana edellisiin tehtäviin verrattaessa, mitä voidaan perustella odotuksilla oppilaiden edistymisestä historian taitojen kohdalla. Taulukossa 34 on esitetty oppilaiden vastausten jakautuma pilakuvan sanoman ja lähettäjän intentioiden ymmärtämisen osalta.

Lähde 1



Vaughn Shoemaker, 1936

(Goebbels, Goering ja Hess ovat natsijohtajia. Hitler pitää oppituntia. (tall=pitkä, slim=laiha, blonde=vaalea, heroic=sankarillinen)

Mitä mieltä pilakuvan piirtäjä on natsien rotuopista? Vastaa viittaamalla pilakuvan sisältöön

Taulukko 34. Pilakuvan tulkintatavat

Vastaajat	Piirtäjän esittämä kritiikki on ymmärretty	Piirtäjän kritiikkiä tai pilakuvan sanomaa ei ymmärretä
Kaikki 39/41	27	12
Pojat		
S1 8	4	3
S2 13	8	4
Tytöt		
S1 9	8	1
S2 11	7	4

Vastaajista 72 % tulkitsi Vaughn Shoemakerin pilakuvan sanoman oletettavasti pilakuvan tekijän toivomalla tavalla ja oivalsi piirtäjän suhtautuvan kriittisesti natsien rotuoppiin. Pilakuvan tulkin-
nassa suurin osa oppilaista päätyi kriittiseen, lähettäjän intentiot omassa tulkinnassa huomioivaan
kuva-analyysiin. Molemmissa kieliryhmissä yli puolet oppilaista onnistui selvittämään paitsi pila-
kuvan sanoman myös kuvantekijän tarkoituksen. S1-poikien ryhmässä siirtymä intentiot havaitse-
vaan suuntaan oli vaatimattomin, huolimatta kysymyksen suorasta vihjeestä. Pilakuvan idean ym-
märtäminen ei kuitenkaan ollut kaikille yhtä helppoa, sillä 28 % kaikista vastaajista ei ymmärtänyt
sanomaa tai ei pystynyt kirjallisesti viestimään selkeästi, millä tavalla kuva arvostelee rotuoppia.
Sanoman ymmärtäneiden tapa selittää kuvan ironiaa vaihteli, osalle kuva avautui siitä havaittavien
hyvinkin erilaisten yksityiskohtien kautta, tulkintaan saatettiin lisäksi liittää omaa tietoa rotuopin
yksityiskohdista, esimerkiksi juutalaisten tai mustalaisten syrjinnästä (23ps2) syrjimisestä. Selkeästi
kuvan piirtäjän tavoitteisiin viittaavissa tulkinnoissa keskeinen ero muihin vastauksiin verrattaessa
oli niiden suora viittaaminen piirtäjään. Pilakuva ymmärrettiin tekijän henkilökohtaiseksi kannan-
otoksi.

*”Kuvassa näkyvät henkilöt ovat päinvastaisia kuin tekstit, eli Hess oli tummahiuksinen, mutta häntä oli kuvassa kutsut-
tu vaaleahiuksiseksi. Tämä johtaa siihen että Hitler joka osoittaa kuvaa sanoisi itsestään päinvastoin” (06ps1)*

*”Piirtäjä ajattelee että rotuoppi vääristelee asioita. Esim. Goeringin yläpuolella lukee laiha mutta kuvassa hän on pak-
su ja muutkin hahmot ovat päinvastoin kuin otsakkeissa. Samalla piirtäjä pilkkaa natsseja.” (10ps2)*

*”Piirtäjä ei pidä rotuoppia reiluna eikä ainakaan todenmukaisena. Hän on ilmeisesti tiennyt, miltä natsijohtajat näytti-
vät, hiukan korostanut ”ei arjalaisia piirteitä” ja tehnyt toimivan pilakuvan, jonka mukaan natsijohtajakaan eivät vas-
taa Hitlerin kuvaa puhdasverisestä ja täydellisestä arjalaisesta.” (05ps1)*

"Pila kuvan piirtäjä on piirtänyt kaiken päinvastoin mitä Hitlerin rotuopissa sanottiin → pitkä = lyhyt(kuvassa), laiha on läski, vaalea on tumma ja sankarillinen on pelkuri. Hitler oli sitä mieltä että natsisaksalaiset olivat niitä ylimpiä koska he olivat vaaleita. He olivat myös tummia vastaan. vaikka Hitler itse kirjoitti rotuopista kirjaansa -Minun Taisteluni - missä luki että piti olla vaaleat hiukset ja vaalea ja pitkä ja laiha sunmuuta, ei tainnut Hitler huomata että oli itsekin tummahiuksinen." (17ts2)

Jotkut vastaajista nousivat tulkinnassaan kokonaan kuvan yläpuolelle ja arvioivat rotuoppia yleistävästä näkökulmasta, toisinaan näissä vastauksissa pohdittiin myös piirtäjän kansallisuutta natsivihamielisen asenteen selittäjänä. Tyypillisesti näissä vastauksissa viittaaminen kuvaan itseensä jäi vähäiseksi, sanoma pelkistettiin ydinasioihin tai se ohitettiin kokonaan, jolloin selitettiin vain kansallissosialistien rotuoppia ilman kuvaan viittaamista.

"... piirtäjä piti rotuoppia jonakin vitsinä, piirtäjä voi hyvinkin olla juutalainen" (s1t2)

"Englantilaiset kehtasivat vitsailla natsien kanssa eli kuvassa on Hitler joka oli pitkä mutta kuvassa on lyhyt ja muut kuvatkin on toisiin päin läski on laiha vaalea on tumma eli kuvassa vitsailtiin arjalaisten kanssa." (13ps2)

"Arjalaiset pitivät itseään muita ylempinä. He olivat "ylivertaisia" muihin rotuihin nähden. Siksi natsien "luonnollisiin oikeuksiin" kuului maailman hallitseminen. Juutalaiset olivat Hitlerin rotuopin mukaan alhaisin ihmisrotu." (01ps1)

"Natsit luulee että he ovat parhaimpia että heillä on lupa hallita maailmaa mutta se ei ole niin" (16ps2)

Pilakuvan sanoman ymmärtäneet oppilaat summasivat vastauksissaan pilakuvan idean tavalla, johon piirtäjä on oletettavasti pyrkinyt. Oppilaat myös käyttivät esiyymmärrystään hyväksi selittäessään historiaa, ymmärsivät pilakuvan puolueellisuuden, eikä valtaosalla ollut ongelmia ymmärtää aikakauteen liittyvää huumoria. Historian yksityiskohdat, esimerkiksi heille melko tuntemattomat natsijohtajat, eivät myöskään estäneet heitä ymmärtämästä kuvan yleistä viestiä (vrt. Stradling 2001, 109–125), koska heidän tietonsa kansallissosialismin historiasta mahdollistivat kuvan sanoman ymmärtämisen. Kirjoitustaitoon liittyvät ongelmat voivat tehdä sanoman esittämisen joskus vaikeaksi, mutta ei ylivoimaiseksi.

"Että he ei ovat mitään kovia eikä sankarillisia niistä tehtiin pilakuva koska ne on tehnyt niin paljon paha. Goebbels = lyhyt ja siitä on tehty pilaa että on pitkä, Göring = on lihava ja pila on laiha, Hess = tumma ja pila on vaalea. Jokaisella oli jotain pilaa ja ainoa jolla ei ollut mitää/ Hitler se on sankari." (20ts2)

Historian opetuksessa pilakuvia käytetään runsaasti, mikä viittaa siihen, että niiden käyttö koetaan palkitsevaksi oppimistilanteessa. Historian pilakuviin liittyy usein myös ongelmia: niissä esiintyvät hahmot ovat usein hävinneet historian hämärään, oppilaiden on vaikea tunnistaa henkilöitä, elleivät nämä ole tulleet tutuiksi muun oppimisen yhteydessä. Oppilaiden mahdollisuus päästä aidosti sisään

pilakuvien maailmaan on toinen kuin aikalaisten tai vaikkapa historian harrastajan, joiden aiheeseen liittyvä tieto kattaa usein arvion kohteena olevan aiheen yksityiskohtaisesti. Oppilaiden voi arvioida tuottavan itsenäisesti rikkaita historian selityksiä esimerkiksi pilakuvien analyysissä silloin, kun historian aihe on tullut oppimisen kautta ymmärretyksi tai jos kuva-analyysia tuetaan riittävällä taustatiedolla ennen kuvatulkintaa. Kansallissocialismin yli-ihmisajattelua pilkkaavan pilakuvan analyysi osoitti, että monikulttuurisessa ryhmässä kaikkien ryhmien oppilaista pääosa on historian päättelytaidoissa riittävän taitavia yltääkseen kriittisen kuvanlukemisen asteelle, jos heidät asetetaan tehtävän eteen riittävillä historian taustatiedoilla varustettuna.

12.4 Kokoavia päätelmiä kuvien tulkimisesta

Siirtolaiskuvien kohdalla oppilaat tulkitsivat kuvat vielä pääosin rekonstruktioiksi, historian kuviksi, joita voidaan selittää ja joiden päälle voidaan kertoa historian tarinaa. Historiatietoja yhdistettiin siirtolaiskuviin eritasoisesti, vaihdellen yksityiskohtaisesta tietojen käyttämisestä yleistävään lähestymistapaan. Kuvat olivat oppilaille viestejä menneisyydestä ja niiden intentiot yleensä havaittiin. Intiaanikuvien kohdalla osa oppilaista siirtyi tasolle, jota voidaan pitää selkeästi kriittisenä kuvanlukuna. Kuvat eivät enää olleet yksinomaan kuvia historiasta, vaan kuvantekijöiden viestejä omassa ajassaan. Natsien rotuoppia tarkasteli jo suurin osa oppilaista kriittisen kuvanluvun keinoin. Historian yksittäisenä taitona kuvanlukemisessa tapahtui kehittymistä.

Siirtymä kohti kriittistä kuvanlukua johtuu testissä mahdollisesti osittain ohjaavien kysymysten rakenteen muuttumisesta, eikä voida ajatella oppilaiden vastaisuudessa tutkivan kaikkia historian kuvia kriittisestä näkökulmasta. Lisäksi ajatus kriittisyydestä, sekä kuvantekijän intentioiden havaitsemisesta kuvatulkinnan päämääränä, on ongelmallinen. Historiallista päättelytaitoa ei osoita pelkästään epäily lähteen tai sen sanoman aitoudesta, puolueellisuudesta tai manipuloinnista, vaan myös taito asettaa kuvamateriaali historian kannalta järkevään kontekstiin ja ymmärtää kuvien kautta historian muutosta, sekä historian aikakausille tyypillisiä piirteitä. Pelkän kriittisyyden vaaliminen voi jättää varjoonsa myös muut mahdollisuudet käyttää kuvallista lähdettä historian oppimisen tukena. Kaikelle pohdinnalle, myös ilmisällön ihmettelemiselle, pitäisi olla oma aikansa. Oppilailta voi kuluu usein runsaasti aikaa pelkästään sen ymmärtämiseen, mitä kuvassa on. Vielä enemmän aikaa, mutta historian oppimisen kannalta hyödyllisesti kuluttettua, voi mennä kuvan esiintyvien ihmisten, rakennusten, esineiden ja muiden asioiden vertaamisessa omaan aikaamme.

Selittäessään historian kuvan kautta historiaa yläkouluikäiset ovat siirtyneet useimmiten yksityisestä yleiseen selittämisen tavassa, siirtymä tähän vaiheeseen alkaa jo alakouluvuosina (Harnett 1998, 71). Kuvien sisältö, ihmisten eleet ja ilmeet, eivät sellaisenaan ole referoinnin kohteita, vaan histo-

ria selittää kuvaa ja asettuu historiaan, jonka avulla kuva tulee ymmärrettäväksi. Tyttöjen ja poikien mahdollisesti erilaisesta tavasta tulkita kuvamateriaalia oli heikkoja viitteitä siirtolaisvalokuvien valokuvien kohdalla, mutta vain muutamien oppilaiden osalta. Muutamien tyttöoppilaiden siirtolaiskuvien vastauksissa kiinnitettiin huomiota menestyneen pariskunnan huoliteltuun ilmeeseen, kamppauksiin ja vaatetukseen (*10ts2, 17ts2*), mikä poikien vastauksissa jäi kokonaan pois. Eroja tulkinnaassa on havaittu kuitenkin muissa tutkimuksissa (Wineburg 2001; Cooper 1995a).

Monikulttuurisuuden näkökulmasta kuvallisiin lähteisiin vastaaminen ei nostanut esille näkyviä eroja vastaamisessa S1- ja S2-oppilaiden välillä. Niin S1- kuin S2-ryhmissä kriittisesti kuvia tulkitsevien määrä kasvoi samassa suhteessa tehtävien myötä. Kuvatulkinnassa sekä S1- että S2-ryhmissä oli oppilaita, joille sanoman ja lähettäjän intentioiden selittäminen tuotti vaikeuksia, mutta kysymys voi yhtä hyvin olla viestin muotoilemisen vaikeudesta kuin vaikeudesta yhdistää historiatietoa tulkintaan tai haluttomuudesta vastata (ks. Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 156). Bartonin (2005) pohjoisirlantilaisille ja yhdysvaltalaisille lapsille tekemässä kuvatestissä päätelmä lasten rikkaista tulkinnoista tehtiin yksilöhaastattelujen perusteella, kirjallisen tuottamisen ongelma kuvatulkinnassa voi kasaantua heikosti tekstiä tuottaville oppilaille. Kulttuurisidonnaisuuden vaikutus oppilaiden vastaamisessa voi toisaalta olla epäsuoraa, oppilaat pyrkivät ehkä vastaamaan odotuksien mukaan tai jättivät vastaamatta, eivätkä osoita oikeastaan sitä, mitä ajattelevat. Monikulttuurisen ryhmän kuvatulkinnassa on aiemmin havaittu vaikeuksia tulkita kuvia, jotka eivät ole oman kulttuurin näkökulmasta merkittäviä tai koetaan muiden historiaksi (Foster et al. 1999; Levstik 1997, 48-51).

Tutkimuksen kuvatulkintatehtävien ensisijainen tarkoitus ei ollut nostaa esiin erilaisia kulttuurisidonnaisia tulkintoja, vaan tutkia miten monikulttuurisen ryhmän oppilaat tekevät päätelmiä historian kuvamateriaalista ja millaisia historian taitoja he tulkinnassaan osoittavat. Historian taitoja voidaan harjoittaa millä tahansa lähteillä. Cooperin (1995b; 1998) mukaan myös kuvien käyttö on kokonaisuudessaan osa systemaattista historian taitojen harjoittelua, jolla on samat tavoitteet kuin kaiken muun lähdeaineiston käyttämisellä opetuksen yhteydessä. Tavoitteena on oppilaiden syvällisempi lähteistä päättelämisen taitojen kehittäminen. Suhteessa tähän tavoitteeseen oppilaiden eteneminen kohti kriittistä historian kuvien tulkintaa on osoitus taitojen kehittymisestä.

Sopiiko kuvatulkinta kirjalliseksi tehtäväksi yläkoulussa? Vuorovaikutteinen oppimistilanne koulussa mahdollistaa joustavan tulkintatilanteen ja tilannekohtaisesti tarkoituksenmukaisen ohjauksen, mutta ongelma on toisaalta sama kuin kirjallisen tuottamisen kohdalla. Oppilaiden vahvuudet vaihtelevat, yhdelle sopii kirjallinen vastaaminen ja toiselle suullinen vastaaminen. Vuorovaikutteisen ti-

lanteen puolesta puhuu kuitenkin seikka, joka vaikuttaa tutkijan mielestä koululaisen suoritukseen aina. Vuorovaikutus ilman arvioitavaksi joutumisen painetta johtaa usein oppimisilmapiirin stressitömyyteen, koemainen tilanne puolestaan lisää suorituspaineita. Kuvatulkinnan perustamista esimerkiksi yhteistoiminnallisen keskustelun varaan voidaan perustella myös sillä, että kuvien ainutkertaisuus erottaa ne historian yleisestä diskurssista, mikä puolestaan voi johtaa kiinnostavuuden heräämiseen ja vilkkaaseen keskusteluun luokkahuoneessa (Fasulo, Girardet & Pontecorvo 1994, 147). Historian kuvien pohtiminen liian vakavahenkisesti, niiden todistearvoa pelkäämään lähdekriittisesti tulkiten, lähettäjän intentioita alleviivaten tai voi johtaa päinvastaiseen tilanteeseen. Kuvien tulkinnasta tulee ennalta arvattavaa, eikä niihin liity sellaista elämyksellisyyttä, mitä parhaimmillaan.

13 HISTORIAN KIRJOITELMIEN KOKONAISKUVA JA YHTEYS LÄHTEISIIN

13.1 Miten historian kirjoitelmia on tutkittu?

Kirjoittamisen katsotaan liittyvän verbaaliseen lahjakkuuteen, jota jokaisella oppijalla on johonkin asteeseen saakka. Kaikessa historian oppimiseen liittyvässä kirjallisessa tuottamisessa on yhtenä kasvatuksellisenä tavoitteena kunnioittaa tätä lahjakkuutta ja ohjata sitä eteenpäin. Kirjoittaminen voidaan jakaa esimerkiksi suostuttelevaan, ekspositoriseen ja narratiiviseen. Suostuttelevassa pyritään vakuuttamaan lukija vaikkapa historian tietojen osaamisesta, ekspositorisessa voidaan esimerkiksi selittää jotain historian yksittäistä käsitettä. Narratiivisessa kirjoittamisessa kerrotaan historiaa tarinana tai tapahtumien kuvauksena, joka historiassa usein on rakennettu kronologisesti. (Drake & Nelson 2005, 191–195.)

Historiassa tavanomaisesti käytettyjä laajoja kirjoitustehtäviä ovat esimerkiksi tutkielmat, esseet, historian kertomukset ja erilaiset raportit. Kirjoitustapahtuman aikana oppija harkitsee oletettavasti ajatuksiaan tarkemmin kuin suullisessa vastaamisessa. Keskustelua muodollisempi rakenne ohjaa kirjoittajaa parhaimmillaan selkeään ajatteluun, ajatusten organisointiin ja johdonmukaisuuteen. (Dominowski 2002, 98.) Kirjoittaminen vahvistaa käsitteiden ymmärtämistä, jos käsite ymmärretään idean rakenteeksi. Kirjoittaminen mahdollistaa myös käsitteiden käyttämisen harjoittamisen eri yhteyksiin liittyen, mikä puolestaan laajemmin liittyy käsitteellistämiseen, taitoon ajatella abstraktilla tasolla mitä tahansa ideaa. Selittäessään ajatuksiaan itselleen ja muille kirjallisesti, oppija joutuu usein liittämään uutta tietoa omiin vallitseviin skeemoihinsa. Kirjoittaminen tukee ajattelun taitojen kehittymistä, mitä puolestaan on pidetty kaiken uuden oppimisen perusta (Heller 1999, 182).

Historian kirjoitelmien arviointi on usein oppilaiden tiedollisten ja taidollisten metataitojen arviointia. Kirjoitelmista selviää usein heidän tapansa jäsentää kirjoitusta, historian syy- ja seuraussuhteiden ymmärtäminen ja taito verrata historian ilmiöitä suhteessa eri aikakausiin ja ilmiöihin. Taidot ovat osittain yleisiä, kirjoittamista koskevia taitoja ja toisaalta ainespesifisistä osaamista vaativia. (Virta 2004.) Kirjoittamista on harjoiteltava kirjoittamisen yleisten jäsenysperiaatteiden oppimiseksi. Historiaa on puolestaan opiskeltava tietääkseen, mitä kirjoittaa. Kirjoitelmien arviointikriteereinä voidaan Tuckmannin (1988, 91–93) mukaan käyttää esimerkiksi sisältö-, jäsenyneys- ja prosessikriteerejä. Sisältöä tarkastellaan silloin vastausten sisältämän tietoainekseen pohjalta, jäsenyneysyyttä sisällön etenemisen ja argumentoinnin pohjalta, prosessikriteerillä paneudutaan ajatteluprosessien esittämisen tulkitsemiseen.

Virta (1995) analysoi ylioppilasesseitä käyttäen laatukriteereinä oppilaiden esseevastausten tietorakenteita. Aineiston perusteella vastaajat luokiteltiin profiililtaan hyviin ja heikkoihin vastaajiin. Oppilaiden kirjallisia esseenomaisia kirjoituksien kahdeksi arvioinnin päälinjaksi Virta nimeää globaalin ja analyttisen arvioinnin. Globaali arviointi on oppilaan tuotoksen kokonaisvaltaista laadullista arviointia. Analyttinen arviointi painottaa kvantitatiivisia seikkoja silloin, kun mitataan vastausten sisältämiä tiedollisia elementtejä. Analyttinen arviointi voi olla myös laadullista, silloin vastauksista tutkitaan myös niiden jäsentyneisyyttä ja laadullisia elementtejä. (Virta 1995, 46–47.)

Kirjoitelmien arvioinnissa voidaan käyttää myös kognitiivista tai konstruktivistista lähestymistapaa. Kognitiivisen arvioinnin kohdalla painottuu tiedon jäsentyneisyyden ja tietorakenteen arviointi. Kognitiivisessa arvioinnissa pyritään parhaimmillaan arvioimaan kriittistä ajattelua ja kykyä valita tietoa ja käyttää sitä päättelyn ja ongelmanratkaisun perustana. (Virta 1995, 49.) Konstruktivistinen arviointi perustuu osin perinteisiin tapoihin, mutta edellyttää oppilaan prosessien ja tietorakenteiden laadun huomioon ottamista. Arvioinnissa tulisi siis hyväksyä oppilaiden tuotosten erilaisia tulkinta ja ratkaisumahdollisuuksia. Konstruktivistinen metodi ei arvioinnissa merkitse virheellisen tiedon käymistä todesta, mutta kylläkin oppilaan tuotoksen näkemisen laajemmassa oppimiskehyksessä, jossa oppilasarviointi ei ole ainoastaan kirjallisen lopputuotteen tietojen tai johdonmukaisuuden arviointia. (Virta 1995, 49; Golden 2000, 227; Levstik & Barton 2000, 160.)

Mitä ansiokkaalta historian kirjoitelmalta voidaan odottaa? Virta (2004) jakaa esseet kategorioihin, joissa kehittynein kirjoitelma on luonteeltaan holistinen, kokonaisvaltainen, syvälinjainen ja relevantti vastaus, joka ottaa huomioon kysymyksenasettelun. Heikommin rakennetuissa kirjoitelmissa esiin nousee kirjoitelmien pinnallisuus, aiheen keskeisen tietorakenteen puutteellinen hallinta ja kysymyksen heikko huomioon ottaminen. (Virta 2004, 73–74.) Historian kirjalliset oppilastyöt on usein kirjoitettu arviointia varten paineen alla, eikä niiden tuottaminen muistuta aitoa kirjoittamista. Kirjoitelmien käyttäminen oppilaan ajattelun arvioimisessa on lopputuotokseen sidoksissa, jolloin niiden kautta ei voida välttämättä hahmottaa ajatteluprosessia tuotoksen takana. Kokonaisuutena kirjoittaminen on vaativa kognitiivinen prosessi, jossa kirjoittaja purkaa pitkäaikaisesta muistista havaintoja, kokemuksia, tietoja ja ajatuksia, seuloa ja jäsentää niitä ja muuntaa ne kirjoitetuksi kieleksi. (Virta 1995, 60–61; 2002, 47)

Tutkittaessa tekstistä oppimista, tiedon valintaa, yhdistämistä, sekä tiedon uudelleenmuotoilu kirjoitelmissa on havaittu oppilaiden eri-ikäisinä painottavan erilaisia tiedon yhdistämisstrategioita. Atomistinen irrallinen tietojen integrointi ja meristinen osakokonaisuuksien integrointi ovat hallitsevia vielä 14-vuotiailla, mutta siirtymä kohti holistista tekstin kokonaisnäkemyksen ymmärtävää tulkin-

taa voimistuu lukioikään tultaessa. Tietojen yhdistämisstrategia vaikuttaa myös oppilaiden tiedon muuttamisstrategioihin, joissa valtaosa yläkouluikäisistä käyttää reproduktiota. Tietoja ei vielä välttämättä transformoida, vaan toistetaan. Transformoivan strategian käyttäjä yhdistää kirjoituksiinsa tietoja omaan maailmaansa ja kokemuksiinsa, ja nousee tulkinnassa tekstin idean yläpuolelle. (Vauras 1991, 29, 36–41.)

Tämän tutkimuksen yhtenä osana oli historian aineenomaisten kirjoitelmien tuottaminen jokaisen lähdetestin jälkeen. Kirjoitelmien arvioinnissa haluttiin selvittää, miten lähteiden käyttäminen näkyy tietorakenteissa ja ilmentävätkö kirjoitukset historian ilmiöiden kokonaiskuvan hallintaa. Kokonaiskuvalla tarkoitetaan oppijan itsensä luomaa näkemystä siitä, mikä aiheessa on tietämisen arvoista. Kokonaiskuvan potentiaalisia rakennusaineita ovat silloin käytettyjen lähteiden tiedot, sekä niiden pohjalta oppimistilanteissa luotu käsitys keskeisestä historian tiedosta aiheiden osalta. Lukiolaisen historian kirjoittamista koskeva tutkimustieto ja yläkoululaisia koskeva metakognitiivisia taitoja koskevat päätelmät muodostavat arvioinnissa vertaamiselle perustan, kun arvioidaan kirjoitusten jäsenyneyttä tai historian kokonaiskuvan esille tuomista. Lähteiden vaikutusta kirjoituksissa arvioitaessa lähestymistapa on induktiivinen, materiaalista nouseva. Tarkastelun kohteena ovat silloin lähteiden tiedot kirjoitelmissa.

13.2 Historian kirjoitelmien tulkintakriteerit

Miten historiatietoa käytetään ja vaikuttiko lähteiden käyttäminen historian oppimisessa konkreettisesti oppilaiden kirjoituksiin? Oppilaiden kirjoitelmia tutkittiin kognitiivisen lähestymistavan mukaisesti arvioitaessa niissä esille nousevaa lähteistä suodatettua historiatietoa. Ainekohtaisin kriteerein tutkittiin historian lähteiden tietojen käyttämistä kirjoitelmissa, niistä etsittiin selkeitä viittauksia oppimisen aikana käytettyyn lähdeaineistoon. Konstruktivistisesta näkökulmasta tutkittiin historiatiedon erilaisia tulkitsemisen tapoja ja sitä, miten oppilaiden lähteistä suodattamaa tietoa oli käytetty oman historianäkemyksen tukirakenteena. Kirjoitelmat jaettiin arvioinnin jälkeen niissä havaittavissa olevan historian kokonaiskuvan ymmärtämisen perusteella lopuksi taulukossa 35 esitettyjen kategorioiden mukaisiin ryhmiin.

Taulukko 35. Kirjoitelmien tulkintakategoriat

Yhdistelevä – kokonaiskuva historian ilmiöstä on selkeästi luettavissa, konkreettisia viittauksia aikaisemmin käytettyjen lähteiden tuottamiin tietorakenteisiin, kriittisyys oman ajattelun ilmentymää
Selittävä – kirjoitus ilmentää historian kokonais kuvan ymmärtämistä ilman selkeitä konkreettisia viittauksia aiheen oppimisessa käytettyyn aineistoon
Toteava – kirjoitelmasta välittyy ainoastaan sirpaleinen kuva historian ilmiön ymmärtämisestä, mahdollisia viittauksia käytettyjen lähteiden tuottamiin tietorakenteisiin, mutta asioiden jäsentäminen viittaa vielä kehityksessä olevaan historian ilmiön hahmottamiseen
Ei sovi mihinkään edellisistä kategorioista – kirjoitelmasta ei välity historian kokonais kuvan hahmottamista

13.3 Lähteiden historiatietojen käyttäminen kirjoitelmissa**13.3.1 Lähteiden tiedot siirtolaiskirjoitelmissa**

Siirtolaisuushistoriassa valittiin tehtävänannoksi kirjemuoto, koska se mahdollistaa henkilökohtaisen lähestymistavan, minkä oletettiin auttavan historiatietojen yhdistelemissä kirjoittajia, joille aineellinen kirjoittaminen historiassa oli kokonaan uutta. Ohjeistuksen johdatteleva rakenne toimi lisäksi tukirakenteena kirjoitelmaa jäsenettäessä. Tehtävänanto oli seuraava:

”Kuvittele olevasi siirtolaisena Amerikassa. Kirjoita sukulaisillesi Suomeen kirje. kerro kirjeessä syistä, joiden vuoksi olet lähtenyt siirtolaiseksi. Kuvaile matkaasi ja matkareittiäsi. Kerro mihin olet asettunut asumaan ja missä työskentelet. Oletko kohdannut mitään ongelmia? Muista päiväys.”

Oppilaiden oli lähteiden tutkimisen perusteella mahdollista yhdistellä kirjeessä esimerkiksi seuraavia historiatietoja:

- kirjeen ajoittaminen siirtolaisuuden suurten siirtolaisuusaaltojen aikaan
- valikoiva lähteistä nouseva syiden esittäminen siirtolaisuudelle
- lähteistä hahmotettu matkareitti Yhdysvaltoihin
- asuinpaikan sijoitus historiallisesti oikeille alueille
- työhön liittyvät vaihtoehtoiset ammatit
- siirtolaisten kohtaamat vaikeudet

Taulukossa 36 on laskettu oppilaiden kirjoitelmissa esiintyneet viittaukset siirtolaishistorian opiskelussa tutkittuihin tietoihin.

Taulukko 36. Siirtolaiskirjoitelmien viittaukset lähteisiin

Ryhmä	Syyt	Matka	Asuinpaikka	Työ	Ongelmat
Kaikki 41	37	35	25	38	25
S1	15	15	10	15	10
S2	21	20	15	23	10
Pojat					
S1 8	6	7	2	6	3
S2 13	12	12	9	13	8
Tytöt					
S1 9	9	8	8	9	7
S2 11	9	8	6	10	7

Kaikkia lähteiden avulla opiskeltua historiatietoa oli liitetty kirjeisiin. Tietojen käyttäminen oli kuitenkin selkeästi valikoivaa, eikä kirjoittajilla ollut tarvetta purkaa kaikkea tietämäänsä kirjoitelmiin. Vähiten oli kommentoitu siirtolaisten ongelmia, mikä voi selittyä tehtävän rakenteella. Kuka haluaisi kirjoittaa samaan kirjeeseen ”Amerikan kultamaasta” ja heti perään ongelmista, joita siirtolaisuus toi mukanaan. Kirje on henkilökohtainen ja eläytyminen rooli voi johtaa siihen, että tietoisesti myös jätettiin pois sellaista historian tietoa, joka saa kirjoittajan siirtolaisuuden vaikuttamaan epäonnistuneelta ratkaisulta. Oma menestys ja hyvä työpaikka, paremmalla palkalla kuin Suomessa oli eniten esille nostettu seikka, joka kirjeissä tuotiin esille. Kaikkiaan 80 % kirjoittajista liitti mukaan historiallisesti ajoituksen, joka täsmää siirtolaisuuden ensimmäisten suurten aaltojen kanssa.

13.3.2 Lähteiden tiedot intiaanikirjoitelmissa

Oppilaiden tehtävänä oli kirjoitelmassa vastata kysymykseen: ”Mitä jokaisen pitäisi tietää Pohjois-Amerikan intiaaneista?” Kirjoitelma mahdollisti itsenäisen tietorakenteiden jäsentämisen strategian valinnan, ja oli tiedon valikointiprosessia korostava. Oppilaiden harkinnan varaan jäi, mitä he pitivät tärkeänä ja millaisen rakenteellisen muodon he kirjoitelmaansa valitsivat. Mahdollisuudet käyttää historiatietoja olivat edellistä tehtävää laajemmat, samoin narratiivisen kertomusrakenteen ja mahdollisen kronologiaan perustuvan kirjoittamisen vaihtoehtona oli esimerkiksi aiheen temaattisen jäsentäminen kirjoitelmissa.

Intiaanikirjoitelman kohdalla oppilaiden oli mahdollista viitata ainakin seuraaviin lähteistä päätel-

tyihin historiatietoihin:

- intiaanien Amerikan mantereelle saapumiseen viittaavat teoriat
- heimorakenne
- uskontoon liittyvät seikat
- luontosuhde ja sen vertaaminen valkoisten luontokäsitykseen
- elinkeinot eri alueilla
- asumismuodot ja niiden vaihtelu eri alueilla
- intiaanien arkipäivä
- erimielisyydet valkoisen väestön kanssa
- intiaanisotien syyt, valkoisten ylivoiman selittäminen ja sotien seurauksien arviointi
- intiaanien olot reservaatteissa ja määrän väheneminen
- ajoitus eri yhteyksissä

Taulukossa 37 on laskettu oppilaiden viittaukset intiaanien historian opiskelun aikana tutkittuihin tietoihin.

Taulukko 37. Intiaanikirjoitelmien viittaukset lähteisiin

Ryhmä	Teoriat al- kuperästä	Heimorakenne	Uskonto	Luontosuhde	Elinkeinot	Asuminen	Sodat	Ajoitus
Kaikki 41	23	28	33	33	33	38	70	16
Pojat								
S1 8	3	6	5	6	7	8	16	2
S2 13	13	11	12	11	11	12	21	5
Tytöt								
S1 9	3	7	6	8	6	8	16	6
S2 11	4	4	10	8	9	10	17	3

Vallitseva rakenteellinen ratkaisu oli temaattinen lähestymistapa, jolloin jokaisesta aiheen osasta kirjoitettiin erillisiin kappaleisiin se, mitä aiheesta katsottiin relevantiksi tuoda esille. Temaattisen

lähestymistavan valinta johti siihen, että viittaaminen historian aikakausiin tai kronologiaan jäi vähäiseksi kaikissa muissa paitsi S1-tyttöjen ryhmässä. Lähteistä omaksuttuja historiatietoja käytettiin intiaanikirjoitelmissa huomattavan valikoivasti: kaikissa ryhmissä eniten käytetyt historian tiedot viittasivat intiaanisotiin, niiden syihin ja seurauksiin. Uskontoon viittasivat melkein kaikki S2-pojat ja S2-tytöt. Myös intiaanien alkuperään viittaamisessa ilmeni hajontaa, kaikki S2-pojat viittasivat alkuperää koskeviin teorioihin, mutta muissa ryhmissä viittaaminen intiaanien alkuperään oli vähäisempää. Tietojen valikoiva käyttäminen viittaa todennäköisesti kulttuurisidonnaiseen lähestymistapaan, jolloin kirjoitelmissa esille nostetaan se tiedon osa, jonka kirjoittaja arvioi merkitykselliseksi omasta kulttuurisesta kontekstistaan käsin. Tutkimusryhmän koko on kuitenkin niin pieni, ettei lähteiden tietojen käyttämistä voi tulkita ehdottoman kulttuurisidonnaiseksi. Syynä intiaanien uskonnollisten tapojen selittämiseen voi olla myös niihin liittyvä outouden herättämä kiinnostus, viittaukset liittyivät erittäin usein juuri uskonnollisiin rituaaleihin.

13.3.3 Lähteiden tiedot kansallissosialismia käsittelevissä kirjoitelmissa

Kirjoitelman tehtävänannossa oppilaita pyydettiin ottamaan lehtimiehen rooli ja kirjoittamaan sanomalehteen artikkeli, jossa selvitetään aiheen kannalta oleelliset asiat suomalaisille lukijoille ”pari vuotta Hitlerin valtaannousun jälkeen”. Oppilaat eivät kuitenkaan kirjoituksissa roolista välittäneet, vaan kirjoittivat pääosin selkeästi esseenomaisia tietokirjoitelmia, unohtaen lehtimiehen roolin. Miten oppilaat yhdistelivät historiatietoja natsi-Saksaa koskevissa kirjoitelmissa? Lähteiden käsitteet, kieli ja niissä esitetyt asiat olivat kokonaisuutena arvioiden monimutkaisempia ja vaikeammin omaksuttavissa kuin siirtolais- tai intiaanihistorian kohdalla. Kirjoitelmissa oppilaiden oli mahdollista aiemmin opiskellun historiatiedon perusteella yhdistellä ainakin seuraavia historiatietoja kirjoitelmiinsa:

- kansallissosialistisen liikkeen synty ja ideologia natsien valtaannousun taustalla olevien historiallisten selitysten arviointi; esimerkiksi ideologiset, talouteen liittyvät ja ulkopoliittikkaa koskevat näkemykset
- kansallissosialistien valtaannousu ja sen seuraukset
- aiheen keskeisen historiakäsitteistön selittäminen: esimerkiksi natsismi, kommunismi, inflaatio, lama, propaganda, demokratia, diktatuuri, totalitarismi
- valtion totalitaarisuus eri asiayhteyksiin liitettynä: kasvatus, opposition kohtelu, vähemmistöjen syrjintä
- vertailevan tiedon esittäminen asiayhteyteen liittyen
- historiallisen aikaperspektiivin käyttäminen

Taulukossa 38 on laskettu oppilaiden kirjoitelmien viittaukset Saksan historian opiskelun aikana tutkittuihin tietoihin.

Taulukko 38. Saksan historiaa käsittelevien kirjoitusten viittaukset lähteisiin

Ryhmä	Ideologia	Valtaannousu	Käsitteiden avaaminen	Valtion rakenne	Vertailevan tiedon käyttö	Aikaprospektiivi
Kaikki 41	34	34	41	33	12	31
Pojat						
S1 8	6	7	8	7	0	5
S2 13	13	13	12	13	1	10
Tytöt						
S1 9	8	8	12	8	6	7
S2 11	7	6	13	5	5	9

Kansallissosialismia koskevilla kirjoitelmissa kaikissa ryhmissä viitattiin melko yhdenmukaisesti kaikkeen siihen historiatietoon, johon oppimisen perusteella oli mahdollista viitata. Pelkkä viittausten määrä kertoo, että oppilaat olivat pääosin tiedostaneet opiskelunsa perusteella, mitkä asiat ja historiatiedot ovat mahdollisesti keskeisiä aiheen käsittelyssä. Viittausten määrä ei itsessään tietenkään kerro, kuinka syvällisesti ja jäsentyneesti historiatietoja kirjoitelmissa käytettiin, ja miten lähteiden historiatiedot vaikuttivat kirjoitelmiin. Historian lähteiden tiedot mahdollistivat myös monen konkreettisen asian kohdalla vertaamisen lähteiden tietojen ja omien tietojen välillä. Vertailua oman ajan ja menneen välillä käyttivät pääasiassa tytöt, joiden kirjoitelmissa lähteistä muistettuja historian esimerkkejä käytettiin esimerkiksi arvojen vertaamisessa.

13.4 Vieras, kummallinen ja käsittämätön lähteiden tieto kirjoitelmissa

Kaikkien aiheiden kohdalla oppilaiden kirjoitelmat heijastivat laajaa erilaisten lähteiden tietojen yksityiskohtaista muistamista. Muistitieto yhdistettiin kirjoitelmissa kokonaisuutta tukeväksi konkreettiseksi esimerkkimateriaaliksi. Valtaosassa kirjoituksia viittaamista lähteisiin voidaan pitää onnistuneena ratkaisuna, joka täydentää ja parhaimmillaan tekee kirjoitelmista sisällöllisesti rikkaita, mutta mikä ohjaa oppilaan lähteistä muistamien ja omaksumien tietojen valintaa? Esimerkkien valinnassa voimakkaita mielikuvia synnyttävät tiedot, lähteestä paljastuvan ilmiön vieraus, kummallisuus sekä vaikeasti ymmärrettävissä olevat järkyttävät historian tapahtumat

näyttäisivät vaikuttavan oppilaan valintaprosessiin. Mitä erikoisempi historian yksityiskohta tai tapahtuma lähteissä oli mainittu, sitä todennäköisemmin se nousi vastaamisessa esille.

Siirtolaiskirjeissä viitattiin esimerkiksi usein terveystarkastukseen Amerikkaan saavuttaessa: *”Siinä käännettiin koukun kanssa silmät ja katsottiin, onko minulla silmäpaskoa ja niillä kellä oli lähetettiin armotta kotiin.”* (16ps2) Intiaanien historiasta useiden oppilaiden mielestä intiaanien historiasta tärkeä tietämisen arvoinen asia oli aurinkotanssi (esim. 11ps2, 12ps2, 13ps2, 06ps1). Tyttöjen (esim. 13ts2, 15ts2) viittauksissa oli usein esillä esimerkiksi tarkka analyysi intiaanien tiipiistä löytyvistä esineistä, mikä poikien kirjoitelmissa jäi vähäiselle huomiolle. Saksan historian kohdalla miltei kaikissa kirjoitelmissa oli muistettu jauhelihavertaus, jota käytettiin selitettäessä 1920-luvun inflaatiota.

”Raha-arvo laski, mutta hinnat nousivat, elämä kallistui. 4-vuoden säästöllä sai omakotitalon, mutta kun inflaation tuli niin 4 vuoden säästöllä sai pelkästään kilon jauhelihaa.” (20ps2)

Järkyttävä ja käsittämätön selittävät myös oppilaiden valintaa. Historian ilmiö, johon viitattiin melkein kaikissa kansallissosialismia käsittelevissä kirjoituksissa, oli juutalaisten joukkotuho. Siihen viittaaminen voidaan ymmärtää, jos ajatellaan oppilaan kirjoittaessaan pyrkivän tuottamaan näkemyksen kokonaisen historian ilmiön ymmärtämisestä. Kirjoittajan näkökulmasta on oletettavasti tärkeämpää tuoda tiettäväksi tämä kansallissosialismiin liittyvä historiatiedon osa, vaikka se merkitsisi jonkun muun tiedon poisjättämistä tai annetun tehtävän unohtamista. Kyse on historiatiedon valikoinnista, tietoisesta karsinnasta ja mukaan ottamisesta. Tarkastajien arvioinnin mukaan 15 oppilasta kirjoitti juutalaisten joukkotuhosta, koska oppilaat kokivat asian historian kokonaisuuden ymmärtämisen kannalta tärkeämmäksi kuin kirjoittamisen rajaamisen koskemaan 1930-luvun syrjintää ja vainoja. Lisäksi 8 oppilaan kohdalla tarkastajat katsoivat kirjoittamisen viittaavaan laajempaan tietojen yhdistelyyn, jossa koulussa opiskeltua yhdistetään muualta omaksuttuun tietoon vainoista. Neljän kohdalla tarkastajat arvioivat syyksi oppilaan halun kirjoittaa juutalaisten joukkotuhosta, koska se historian ilmiönä selvästi järkyttää oppilasta.

Kirjoittaessaan juutalaiskysymyksestä, Hitlerin käsien vapinasta, kasvissyönnistä, Eva Braunista, Hitlerin koirasta, itsemurhasta ja vaikkapa mahdollisista juutalaisista sukujuurista, oppilaat yhdistelivät usein tietoja yli ja ohi aiheen. Kirjoitelmissa viitattiin tietoihin, jotka oli omaksuttu luetusta muistelmakirjallisuudesta, sekä sattumalta ensimmäisen ryhmän testiä edeltävä iltana

televisiossa esitetystä Hitler-dokumentista. Myös toisen maailmansodan historian opiskelu koulussa vaikutti kirjoituksiin, koska aihe ehdittiin opiskella ennen testiä. Parhaimmillaan oppilaat käyttivät uusikin tietorakenteita johdonmukaisesti (esim. 13ts2, 02ts1). Uusi tieto sai kuitenkin muutaman oppilaan kirjoittamaan merkillisyyksiä, sillä muualta omaksutun historiatiedon yhdistäminen aiemmin omaksuttuun ei aina ollut helppoa.

”Sota jatkui kauan Hitler oli piilossa kansainliiton talon bunkkerissa, joka oli maan alla. Venäjä rupesi piirittämään Berliinin pikku-kaupunkeja... Kun Venäjä lähestyi bunkkeria Hitler sanoi sihteereille ja muillekin että olette vapaita lähtemään. Hitler aikoi tehdä itsemurhan sinihappokapselilla ja pistoolilla, kun venäläiset pääsivät bunkkeriin niin Hitler oli jo kuollut.” (03ps1)

13.5 Minun historiaani sopivan tiedon valinta

Tutkimuskirjallisuudessa on viitteitä siitä, että historiaa tulkitaan sukupuoli- ja kulttuurisidonnaisesti. Myös tämän tutkimuksen kirjoitelmista löytyi viitteitä siitä, että lähteiden tulkitseminen ja historiatietojen käyttäminen joissakin yhteyksissä johtaa tyttöjen ja poikien erilaiseen näkökulman valintaan lähteiden tietojen käyttämisen valinnassa. Siirtolaiskirjoitelmissa poikien ammatinvalinta siirtolaisina noudatti lähteistä poimittavissa olevien miehisten ammattien valikoimaa: metsuri, kaivosmies, tehdastyöläinen autotehtaassa, metallimies. Poikien ammatinvalinnoissa erikoisimpia ratkaisuja olivat papin ja hautausurakoitsijan ammatti, mahtuipa mukaan yksi pankkirosvokin. Tyttöjen kohdalla historiatiedon sovittaminen itselle sopivaksi siirtolaisammattien kohdalla oli vaikeampaa. Kaikista tytöistä 25 % valitsi kirjoittaessaan pojan roolin, mikä helpotti historiatiedon muokkaamista kirjoitelmaan sopivaksi. Hieman alle 50 % päätyi ammatinvalinnassa menestyvän uranaisen rooliin; lakinaiseksi tai liike-elämän johtopaikoille. Vajaa 25 % ratkaisi siirtolaisuuden taloudelliset ongelmat menemällä kirjoitelmissa naimisiin, perustamalla perheen tai valitsemalla palvelijan tai kotiapulaisen roolin, joille löytyi vastine lähteistä. Eräs tytöistä kirjoitti kirjeen veljensä puolesta ja tulkitsi satamatöistä potkut saatuaan naisen näkökulmasta, kuinka *”Amerikka ylitti täysin veljeni toiveet, minä sen sijaan maleksin New Yorkissa saamatta mitään aikaan.” (05ts1)*

Oliko siirtolaiskirjoitelmien kohdalla kysymys siitä, että tytöt eivät halua samaistua menneisyyden naisen asemaan, jossa on viitteitä heikommasta asemasta kuin pojilla? Intiaanikirjoitelmissa vain kolme tyttöä ja yksi poika kiinnitti erityistä huomiota naisten ja miesten erilaiseen asemaan intiaaniyhteisöissä. Natsi-Saksan kohdalla tytöt (12) muistuttivat poikia (6) useammin erikseen naisten alistetusta asemasta, joka *”oli aikas huono, naisen tehtävä oli olla valmis synnyttämään, kun miehet olivat valmiita sotimaan.”(09ts1)*

Tyttöjä ja poikia yhdistävä asia natsismia käsitelleissä kirjoitelmissa oli nuorten, lasten ja koululaisten asema, sekä siihen liittyvä kasvattamisen filosofia. Näihin viittaamista oli havaittavissa kaikissa kirjoitelmissa. Kasvatukseen viittaaminen vaihteli syvyysasteeltaan ”nynnyt pois koulusta” - toteamuksesta (09ps1) selkeästi historiallisen empatian asteelle yltäviin näkemyksiin, joissa viitataan nuorten vastarintaan, yhteisön painostukseen ja vanhempien ahdistuksen tunteeseen lasten menettämisestä natsseille (02ts1, 13ts2)). Kirjoitelmissa myös verrattiin menneisyyttä ja nykyisyyttä, mutta olojen vertailu muihin maihin tai nykyaikaan oli havaittavissa lähinnä tyttöjen kirjoitelmissa.

”Tavoitteena Hitlerillä oli kasvattaa saksalaisista nuorista natsisotilaita. Koulukirjoissa tehtävät koskivat sotia ja väkivaltaa. Hitler halusi, että kaikista nuorista kasvaa väkivaltaisia, julmia ja vallanhimoisia kuten Hitler. Samaan aikaan, kun muissa maissa lapset ja nuoret harrastivat erilaisia asioita ja pitivät hauskaa, natsinuoret raatoivat ja tekivät kovaa työtä.” (07ts1)

”Esim. Saksassa annettiin matematiikassa tällaisia esimerkkejä! Kun lentokone lähtee se painaa 7000 kiloa, kun lentokoneessa on niin paljon pommeja, kun kone palasi se painoi vaan 2000 kiloa, koska kone oli käynyt juutalaisten luona kylässä. Kun meillä taas annetaan tällaisia esimerkkejä kun tyttö meni mummolaan, hänellä oli 700 kukkaa kun tyttö palasi hänellä oli kori tyhjä. Näin ihmisistä yritetään saada tosi ystävällisiä toisin kun natsisaksassa yritettiin saada kauheita lapsia ja nuoria.” (01ts1)

Kulttuurisidonnaisuus lähteiden tietojen käyttämisen valinnassa voisi merkitä sitä, että oppilas käyttää kirjoitelmassa omasta näkökulmastaan tärkeäksi kokemaansa tietoa, mikäli siihen on mahdollisuus. Esimerkiksi S1-poikien vähäisempi vuosilukujen käyttäminen, ja toisaalta joidenkin S2-poikaoppilaiden runsasta vuosilukujen sekä ajoittain luettelomaista tietojen esittämistä voi selittää kulttuurinen ero suhtautumisessa tietoon. Muslimioppilaiden on aiemmin havaittu olevan erittäin taitavia muistamista vaativissa tehtävissä. Säljön mukaan tämä voi perustua esimerkiksi muslimikulttuurissa periytyneeseen traditioon, jossa opiskelussa painottuu asioiden tarkka muistaminen (Säljö 2001). S1-poikien kirjoitelmissa tyydyttiin usein yhden yksittäisen vuosiluvun tai ajanjakson toteamiseen (esim. 03ps1, 08ps1, 01ps1, 02ps1, 09ps1). Vuosilukujen runsaan tai vähäisen käyttämisen kohdalla ei voi pelkästään yksittäisen esseen perusteella päätellä, että vuosilukujen käyttäminen korostuisi jonkun vastaajaryhmän kohdalla, sillä esimerkiksi intiaaniessiden kohdalla miltei kaikki tyytyivät vain summittaiseen ajoittamiseen.

Siirtolaiskirjeissä oli havaittavissa historiatiedon syrjäytymistä, mikä ilmeni joidenkin S2-kielisten oppilaiden vastauksissa tulevaisuusorientoitumisena. S2-ryhmässä osa vastauksista ilmensi esimerkiksi ammatti-, asuinpaikka ja asumiskysymyksissä kirjoittajien tulevaisuuteen kohdistuvaa haaveilua. Ammatteina esitettiin mahdollisia omia haaveammatteja talojen suunnittelijasta kampaajaan (esim. 13ps2, 10ts2). Haaveet rakastumisesta, perheen perustamisesta ja onnellisesta elämästä saivat

kaikki pontta nykyajan odotuksista. Myös ongelmien kohdalla historian siirtolaisuudesta antama kuva oli joskus syrjäytynyt lähes tyystin, kuka haluaisikaan kertoa kärsivänsä syrjäytyneisyydestä, alkoholismista tai muista siirtolaisuuteen liittyvistä ongelmista. Todellisista siirtolaisuuteen liittyneistä ongelmista oli usein mainittu kieliongelmat, mutta aina positiivisesti, ylitettävissä olevana asiana.

”... otin mukaan lämmintä vaatetta, minä otin myös vähäsen evästä ja myös sanakirjan, koska en osannut englannin kieltä, mutta nyt osaan vähäsen, kun olen töissä(I love my family) eli rakastan perhettäni.” (20ps2)

Kenties vahvin historiatiedon kulttuurisidonnaiseen käyttämiseen vaikuttava seikka näyttäisi olevan tutkitun ryhmän maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohdalla kokemushistoriallinen. S2-kielisten oppilaiden kirjoitelmat olivat lähteiden tietojen käyttämisessä yleensä pitkälle samankaltaisia kuin S1-kirjoittajien, mutta kirjoituksiin lisättiin toisinaan selvästi omaan kokemushistoriaan perustuvaa tietoa. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kirjoitelmissa viitattiin esimerkiksi erillään oleviin perheisiin tai odotettiin niiden yhdistymistä. Lisäksi kyseisten kirjoitusten yleinen emotionaalinen ulottuvuus oli havaittavampi kuin S1-kielisten oppilaiden kirjoitelmissa (Laurila 2005). S2-ryhmästä kuuden vastaajan siirtolaiskirjoitelma voidaan arvioida lähteistä omaksuttavissa olleen historiatiedon osalta melko vähäisiksi. Näiden kirjoitelmien kirjoittajat olivat kaikki kokeneet henkilökohtaisesti maastamuuton ja pakolaisuuden. Osalle heistä lapsuuden kokemuksiin liittyy pakenemista, pelkoa ja pahimmillaan kuolemanuhkaa. Heidän alle kouluikäisenä kokemansa kotimaasta lähteminen ja historian siirtolaisuusaihe antoivat mahdollisuuden historian ilmiön ja oman historian rinnakkaiseen pohdintaan. Oma menneisyys tai lähipiirin kokemukset voivat selittää kirjoitelmissa esille tuotua ikävää, viittauksia perheenjäsenten eroon toisistaan, mutta myös eräänlaista pakenemista haaveisiin, joissa kaikki on hyvin ainakin tulevaisuudessa. Muutamien kirjoitelmien kohdalla oman elämän itse koetut tai muiden kertomusten kautta omaksutut tieto- ja tunnerakenteet ovat hyvin selkeästi luettavissa.

”1880-luvulla alkoi sota, olot olivat tosi huonot, työt eivät riittänyt ihmisille, jotkut jopa kuoli nälkään sen takia koska ei ollut rahaa ei työtä ei mittään. Ihmiset yrittivät taistella mutta lopulta väsähti(suurin osa). Lähdettiin hangosta-hulliin hullista-Göteborgiin-Amerikkaan matkustime...”

Mihin sotaan ja mihin nälkäkuolemiin oppilas viittaa? Lähteiden pohjalta olisi mahdollista viitata Venäjän ja Japanin sotaan ja Suomen historian viimeisiin nälkävuosiin, mutta yhtä paljon mahdollista on, että oppilas reflektoi kirjoitukseen omia tai läheisten kokemuksia. Omaan elämään siirtolaisena Suomessa saatettiin epäsuorasti myös viitata siirtolaisuuden aiheuttamia ongelmia pohdittaessa.

”Ongelmia on tullut veljen kanssa, sen takia koska hän halusi palata Suomeen, hän ei jaksa olla näitten ihmisten palvelija, enkä minäkään.”(s2)

Vähän ennen toteamustaan kirjoittaja oli todennut pettyneensä *”Amerikkaan”*, jossa myös on köyhiä ihmisiä ja viitannut 5 vuoden työskentelyyn, jonka jälkeenkään ei ole saatu vielä edes omaa tuloa. Lisäksi viittaukset amerikkalaisten kielteiseen suhtautumiseen siirtolaisia kohtaan, *”vaikka ne ovat kokeneet saman jutun”*, voidaan joko tulkita viittauksiksi siirtolaisten kokemuksiin Amerikassa tai omien kokemusten ja henkilöhistorian yhdistämisenä aiheeseen. Seixas (1993) toteaa koulussa opiskeltavan historiatiedon korvautuvan perheen tai yhteisön historialla, jos niiden välillä on ristiriitaa. Tutkittujen kirjoitelmien kohdalla koulussa opiskeltuun historiatietoon sovitetaan omaksi koettua historiaa, jotka sopivat täydentämään toisiaan, mutta joissa on havaittavissa myös ristiriitaa. Miksi siirtolaisiin suhtaudutaan kielteisesti, vaikka *”amerikkalaiset”* ovat itsekin siirtolaistaustaisia. Kirjoitelmassa oppilas pohtii oman historiansa suhdetta menneisyyden ilmiöön yrittäen tehdä siitä selkoa itselleen, minkä merkitystä hänen oman historian tarinansa tai historiallisen identiteetin kehittymisen näkökulmasta ei voida aliarvioida. Erityisesti pakolaistaustaisilla oppilailla, joilla omaan historiaan liittyy traumaattisia kokemuksia, historia voi olla ja pahimmassa tapauksessa jäädä jäsenytymättömäksi kokoelmaksi tiedonpaloja, ellei oppilaalla ole mahdollisuuksia käsitellä ristiriitaistakin historiatietoa (vrt. Virta 2008, 157).

Lähteistä omaksuttuja historiatietoja käytettiin kirjoitelmissa valikoivasti, niiden valinnassa oppilaita ohjaa tietoisuus omasta itsestä, omasta historiasta ja erilaisista rooleista, joihin ihminen on asetettu. Sukupuoli voi määrittää tietojen valintaa ja aiheuttaa ristiriitatilanteita, joissa historian tieto sovitetaan itselle sopivaan muotoon. Samoin oppilaan oma kulttuurinen tietoisuus ohjaa tietojen valintaa, säilyttää kirjoitelman itselle sopivaan ja tärkeäksi koettuun muotoon. Siinä missä joillekin S1-oppilaille siirtolaisuus oli hilpeä seikkailu, se oli samaan aikaan joillekin S2-oppilaille vakava yritys sovittaa oma historia ja koulussa opiskeltu historia yhteen. Historian aiheen erilainen kokeminen ei välttämättä johda erilaisten tietojen valintaan historiaa selitettäessä, mutta johtaa ilmeisen usein erilaiseen tulkintaan. Historiatieto, joka on perspektiivistä riippumatta yhtä vieras tai kaukainen tai neutraali suhteessa omaan historiaan, voi johtaa myös päinvastaiseen tietojen valikoivaan käyttämiseen. Oppilaiden näkökulma esimerkiksi intiaanikirjoitelmissa oli kaikkien kirjoittajien kohdalla selkeästi heikomman osapuolen asemaan asettumista heijastava, oikeudenmukaisuutta korostava. Historiatiedon valikointi ja soveltaminen omiin tarpeisiin voi olla sekä roolisidonnaista, kulttuurisidonnaista että kulttuurirajat ylittävää.

13.6 Lähteiden tiedot käsitteiden selittämisen tukena

Historian käsitteiden ymmärtämistä ei voi selittää viittaamalla pelkkien historian lähteiden tutkimisen tuloksena kehittyneeseen käsitteiden ymmärtämiseen. Kaikki vuorovaikutus oppimistilanteessa, käsitteiden käyttäminen ja selittäminen muissa oppiaineissa, kotona ja erilaisissa arkipäivän tilanteissa ohjaa oppilaiden lopullista ajatusta siitä, mitä kaikkea yksittäiseen historian käsitteeseen liittyy. Kirjoitelmissa oppilaiden käsitteiden selittäminen heijastaa heidän sen hetkistä ajatustaan siitä, mikä on tärkeää tuoda käsitteen yhteydessä esille, mutta myös sitä, mihin historian konkreettiseen esimerkkiin he ovat käsitteymmärtämisensä ankkuroineet. Käsitteiden selittämisen arvo historian kirjoitelmissa on siinä, että niiden kautta voidaan reflektoida oppilaan historian ymmärtämisen laajuutta selitettävän asian suhteen. Oppilaiden käsitteymmärtämisen arvioinnin pitäisi olla suhteessa siihen, miten käsitettä on siihen mennessä rakennettu historianopetuksen yhteydessä, ja millaisia esimerkkejä lähteet tarjoavat käsitteiden ymmärtämisen kehittämiseksi.

Miten lähteiden ja muun materiaalin avulla opiskeltu käsitteistö oli ymmärretty ja selitetty oppilaiden kirjoitelmissa? Siirtolaishistorian ja intiaanien historian kohdalla ainespesifistä käsitteistöä, joka voidaan tulkita vain historian ilmiöstä nousevan sisällön ymmärtämisen avulla selittäväksi olevaksi, oli vähän. Oppilaiden tulkinta ja käsitteymmärtäminen eivät kuitenkaan olleet yhdenmukaista tai odotetun kaltaista. Siirtolaishistoriassa käsite siirtolainen tulkittiin yleensä vapaaehtoista maastamuuttoa tarkoittavaksi ilmiöksi. Poikkeuksen muodosti kaksi S2-oppilasta (22ps2, 10ps2), jotka tulkitsivat siirtolaisuuden olevan myös pakon edessä tapahtuvaa maastamuuttoa. Siirtolaisuus-käsitteen ja pakon edessä tapahtuvan maastamuuton yhdistäminen tulkinnassa johti ristiriitaan, koska yksi kirjoitelmien tarkastajista arvioi siirtolaisuuden sananmukaisesti tarkoittavan vain vapaaehtoista maastamuuttoa. Kyseessä on yksinkertainen esimerkki siitä, kuinka arvioijan vallitseva historianäkemyks voi estää toisenlaisen tulkinnan hyväksymisen, mikä taas on käsittämätöntä kirjoittajalle (22ps2).

Kansallissosialismin historia piti sisällään runsaasti politiikkaan ja talouselämään liittyvää käsitteistöä, jota voidaan pitää aikasidonnaisena historian ilmiötä selitettäessä, mutta samalla käsitteiden yhteydet nykyisyyteen ovat vahvat. Käsitteiden selittämiseen kansallissosialismista kirjoittaessa pyrki toistuvasti kaikista 41 oppilaasta 26. Ryhmien välillä oli vaihtelua, S1-tytöt selittivät avainkäsitteitä muita ryhmiä enemmän. Molempien poikaryhmien sekä S2-tyttöjen kirjoitelmissa selittävään historian käsitteiden avaamiseen pyrki johdonmukaisesti noin puolet oppilaista. Kansallissosialismista kirjoittaessaan oppilaat yleensä selittivät usein seuraavia käsitteitä: inflaatio, rotuoppi, elintila, demokratia, diktatuuri, propaganda, totalitarismi.

”Liittyttyään NSDAP:iin(Kansallissosialistinen Saksan työväenpuolue) Hitler ja hänen toverinsa yrittivät vallankaappaukselta vuonna 1923. Yritys epäonnistui ja Hitler joutui vankilaan. Siellä ollessaan Hitler kirjoitti kirjan nimeltä Mein Kampf eli taisteluni. Siinä hän määritteli natsismin pääpiirteet. Niitä olivat kommunismin vastustaminen, isänmaallisuus ja vahvan johtajan korostaminen, väkivallan ihannointi ja heikkouden halveksiminen. Hitler esitti myös rotuopin ja elintilaopin. Rotuopin mukaan oli olemassa ali- ja yli-ihmisiä. Saksalaiset olivat yli-ihmisiä ja slaavit sekä juutalaiset ali-ihmisiä...” (19ts2)

”1923 Hitler meni vankilaan, vankilassa hän kirjoitti Taisteluni kirja(n). Se kirjoitti yli-ihmisistä ja ali-ihmisistä. Ali-ihmiset olivat juutalaiset ja yli-ihmiset olivat arjalaisia, rotuopit. Yhtäkkiä Saksassa iski lama, natsit lupasivat lopettaa sotakorvausten maksamisen, ne lupasivat antaa työtä, leipää ja toimeentuloa.” (13ts2)

Käsitteiden selittämisen syvyyttä voidaan arvioida myös vastaajien taidolla selvittää historian sisältöä joko abstraktilla tai konkreettisella tavalla käsitteitä käyttäessään. Konkretiaan sitomista voidaan pitää kirjoittajan vakavana yrityksenä selittää historian tilanne järkevällä tavalla, vaikka kirjoitus viittauksineen vaikuttaa kenties yksinkertaistavalta. Aukikirjoitetut käsitteet havainnollistavat, vaikka kirjoittajalla voi joskus olla vaikeuksia asiaan liittyvän käsitteistön kaikkien yhteyksien ymmärtämisessä tai ainespesifien historian käsitteiden muistamisessa, mutta samanaikaisesti on havaittavissa käsitteiden selkeä oikeansuuntainen käsittely kirjoituksessa.

”Ja vuonna 1929 iski Eurooppaan lamakausi. Niinpä Hitler näki, että tämä on tilaisuus hänelle niinpä hän lupasi heille työtä ja leipää. Hän mainosti ja kertoi valetta juttuja muille eli propagandaa. Sitten hän halusi hänestä tulee itsevaltiainen niinpä hän syytti ne jotka ovat hänen tiellä syytti heitä polttaneen eduskuntatalo. ... Sen jälke hän hankkisi itselleen itsehallitsija sillä hän voi hallita ja muuttaa lakeja.”(15ts2)

”Natsi-Saksassa NSDAP lupasi järjestää olot Saksassa. Vuonna 1932 Hitler syytti sosialisteja eduskuntatalon polttamisesta ja seuraavana vuonna Hitleristä tuli pääministeri ja sitten Hitleristä tuli diktaattori jolloin hän sai päättää kaikesta ja Hitleristä tuli fyryer jolloin kukaan ei saanut sanoa hänestä mitään.” (22ps2)

”Mutta ihmiset ovat tyhmiä kuin pajupuut! He nimittäin valitsivat v. 1933 Hitlerin kansleriksi joka sai päättää koko Saksan asioista. Ne jotka eivät kannattaneet diktatuuria vaan demokratiaa joutui usein hirteen. Onneksi(kuva/Smile) Hitler kuoli ja vastustajat, pilkkaajat voittivat.” (17ts2)

”Pari vuotta sitten täällä Saksassa pistettiin demokratia totaalisesti sivuun, ja maa on nykyisin diktatuuri. Tämä tarkoittaa sitä, että yksi mies, itävaltalais-syntyinen Adolf Hitler, päättää kaikesta. Ei yleistä äänioikeutta, eikä myöskään tasa-arvoa kaikkien ihmisten välillä. Hitler ja hänen puolueensa NSDAP(natsit) ovat vallassa.” (05ps2)

Historian käsitteiden selittäminen yläkouluikäisten kirjoitelmissa on harvoin täysin vakuuttavaa. Selityksissä historia usein pelkistyy, yksinkertaistuu ja konkretisoituu. Oppilaiden käsitteellinen ymmärtäminen voi myös näyttää historiattomalta, koska historian erityinen käsitteistö korvataan omasta ajasta nousevilla käsitteillä. Historian eksaktien käsitteiden korvaaminen oman ajan käsitteillä,

esimerkiksi kansleri pääministerillä tai valtiopäivätalo eduskunnalla, ei toisaalta estä oppilaita osoittamasta historian ilmiön ymmärtämistä. Kenties tärkeämpää kuin yhteyteen sopivien käsitteiden eksakti käyttäminen on käsitteyhteyden liittyvän historiallisen viitekehysten oikeasuuntainen ymmärtäminen, mikä edistää myöhemmin uuden tietoa-aineksen liittämistä ilmiön tai käsitteen yhteyteen. Lähteiden käyttämisen hyöty käsitteiden selittämisessä liittyy niiden tarjoamaan konkreettiseen esimerkkiaineistoon, mikä antaa oppilaalle mahdollisuuden tehdä mistä tahansa historian käsitteestä itselleen ymmärrettävän sen hetkisten omien oppimisen edellytystensä pohjalta. Oppilas voi lähteiden konkretian kautta luoda yhtä vahvoja mielikuvia historian käsitteistä kuin perinteinen opetus. Lapsenomainen käsitteiselittäminen aikuisen näkökulmasta voi oppijalle olla turvallinen perusrakenne, jonka muistaa ja joka toimii perustana myöhemmälle uuden oppimiselle.

Käsitteiden ymmärtämisen tulkitseminen ei ole yksinkertaista, sillä se mitä odotetaan, ei ole yhteismitallista oppilaiden tulkinnan kanssa. Koulukirjoitelmissa opettajan toleranssi hyväksyä erilaisia näkemyksiä ja tulkintoja voi vaihdella. Opettajan näkemys oikeasta asiasisällöstä ja kertomuksen rakenteesta määrittää kuitenkin helposti arvioinnin suunnan (Golden 2000, 81, 85–85). Historian käsitteiden ymmärtämisen ja liittäminen kirjoitelmiin, niiden aukikirjoittaminen ja ymmärtämisen osoittaminen on 7.–8.-luokkalaiselle yksi historian taito, jota harjoitellaan. Tästä näkökulmasta oppilaiden kirjoitelmissa esittämiä käsitteiden selityksiä ei voida arvioida mistään ehdottoman oikeaoppisesta määräytyksestä käsin. On tulkintakysymys, mitä kaikkea edellyttämme historiatiedon pitävän sisällään käsitteyymmärtämisen osoittamisen kohdalla.

13.7 Kriittisyys lähteiden tietojen käyttämisen ohjaajana

Kriittisyyttä lukioikäisten kirjoittajien kertomuksista tutkinut Aho (2002) jakoi kertomukset sen mukaan, millaista kertomustraditiota ne edustivat. Kriittisen kertomuksen kirjoittajien suhtautuminen historiaan oli jossain määrin paradoksaalista, anarkistista tai jopa historiakielteistä. Geneettisen kertomuksen kirjoittajat ilmensivät kirjoituksissaan nykyhetken ja menneisyyden välistä linkittämistä. Geneettisen tarinan kirjoittajat pyrkivät synteetin luomiseen, jolloin kertomus yhdistää historian positiiviset ja ongelmalliset kohdat kertomukseksi ihmiselämästä. (Aho 2002, 52–55, 66–83.) Kriittisyys ei ole pelkästään asiantilojen arvostelua, vaan taitoa tehdä vertailua menneen ja nykyisyyden välillä (Barton & Levstik 2004). Oliko tämän tutkimuksen oppilaiden kriittisyys kirjoitelmissa anarkistista historian tuomitsemista vai tarkoituksenmukaista asioiden punnitsemista? Tutkittujen kirjoitelmien perusteella kriittisyys ilmeni perusteltuina kannanottoina konkreettisiin historian ilmiöihin ja tapahtumiin. Lähteiden konkreettiset esimerkit mahdollistivat joko avoimen protestoivan kriittisyyden tai toteavan kriittisyyden kirjoitelmissa, jolloin kriittisyyttä pystytään perustelemaan viit-

tauksin historian tarjoamiin erilaisiin esimerkkitapauksiin. Kriittisyys ei ole vain yleistä paheksuntaa tai ihmettelyä yleisellä tasolla, vaan aidolla historiatiedolla tuettua historian tulkintaa.

Siirtolaiskirjoitelmien kohdalla vain harva oppilas lähestyi aihetta selkeän kriittisesti, jolloin viitattiin tasa-arvon puutteeseen, rasismiin mustaa väestönosaa kohtaan ja uusia siirtolaisia kohtaan (05ts1, 01ts1, 11ts2). Intiaanikirjoitelmien kohdalla kriittisyyden viitteitä ilmeni erityisesti valkoisten toimien kyseenalaistamisena. Kirjoitelmissa oli usein mukana myös kriittistä suhtautumista ”valkoisten” harjoittamaa intiaanipoliittikkaa ja intiaaneihin kohdistettuja ennakkoluuloja kohtaan. Erityisesti intiaanistien seurauksien arvioinnissa oppilaiden arvoinnit ovat paitsi kriittisiä myös selkeästi historiatietoon tukeutuvia. Kannanottoja oli yleensä tuettu konkreettisesti lähteiden esimerkkeihin viittaamalla (25), käytännössä kaikki lähteistä omaksuttavissa olevat ajatukset olivat löytäneet pohdintamuodossa tiensä oppilaiden kirjoitelmiin.

”... he olivat niin erilaisia, eivät paljon edes käyttäneet farkkuja(farkkuja) Ja he metsästivät biisoneita ainoastaan jos heillä ei ollut ruokaa tai talvisin, koska saivat siitä hyvää ruokaa tai nahkaa, intiaanit eivät ymmärtäneet miksi valkoiset sanoivat heitä villeiksi koska valkoiset tappoivat biisoneita ihan turhaan ja kutsuivat vielä intiaaneja villeiksi, mitä he sitten ovat...” (18ps2)

”Valkoisten määritelmä intiaaneista oli, että he olivat pakanoita, paholaisen palvojia. Tämä johtui intiaanien uskonosta. He palvoivat luonnonvoimia ja kunnioittivat luontoa, he uskoivat että jokaisella elävällä olenolla on sielullinen olemus. Intiaanit hävisivät... ja nykyäänkin ne jotka eivät ole tutustuneet intiaanien uskontoihin ja tapoihin ja historiaan luulevat että valkoiset olivat oikealla asialla.” (10ps2)

”Intiaanien nykytilannekin on surkea. Kaikilla ei ole edes nimeä. Heillä ei ole sähköä, ei juoksevaa vettä, lapset juovat tuppullostaa Coca colaa, koska se on halvempaa kuin maito. Valkoisten olot ovat paljon paremmat. Tähän johti kaikki heidän erimielisyytensä.” (01ts1)

”Intiaanit haluttiin sopeuttaa valta-yhteisöön. Tästä oli seurauksena kansan murha. Biisonit kuolivat sukupuuttoon ja intiaanien kulttuuri katosi.” (09ts1)

Saksan historiaa tulkitessaan oppilaat löysivät kritiikin aiheita kaikesta kansallissosialismiin liittyvästä. Avoin protestoiva kriittisyys oli vallitsevaa kansallissosialismia käsiteltäessä. Protestoiva kriittisyys ilmeni lähinnä voimakkaana mielipiteinä, joissa epäoikeudenmukaista ja rasistista valtiojärjestelmää ei hyväksytty. Kriittisyys kirjoitelmissa kuvasti useiden kirjoittajien kohdalla toisaalta eräänlaista historian tuomitsemista, koska kansallissosialismiin liittyvä historia on omaan kokemusmaailmaan verrattaessa käsittämätön. Historiassa vallinneen järjestelmän taustalla olevan erilaisen arvomaailman vaikutusta omaan aikaan ei tiedosteta, vaikka arvojen erilaisuus suhteessa omaan aikaan havaitaan. On esitetty, että ammattimaisen ja eriytyneen historian selittämisen erottaa novii-

sin tulkinnasta viittaaminen aikakauden arvoihin, asenteisiin ja uskomuksiin, toimintaa selitetään aikalaisten kokemuksiin perustuen ja omaan aikaan verraten. Historiallisuus näkyy eriytyneessä selittämissä myös kielen historiallisuutena. Kriittisyyden kehitys noviisista eriytyneeseen historian selittämiseen merkitsee vertaamisen perspektiivin syvällistä tiedostamista, mikä ilmeni tämän tutkimuksen kohdalla kuudessa kansallissosialismia käsitelleessä kirjoitelmassa. (Barton & Levstik 2004, 145–146, 164–165.)

Vaativuudellakin kriittisyyttä perustelevien kirjoitusten kohdalla kysymys on kuitenkin myös näkökulman valinnasta, historiaa ei kerrota ilman ymmärrystä siitä, mikä on inhimillisesti ottaen oikein tai hyväksyttävää. Historian eri aikakausien arvojen pohtiminen on kirjoittajille joka tapauksessa hyödyllistä. Historiattomilta näyttävät, vaatimattomasti tiedollisesti tuetut, kannanotot ovat kirjoittajan kohdalla usein laajoja kokonaispohdintoja, joissa esitetty pohdinnan tulos on osoitus oppilaan itsenäisestä historiallisesta ajattelusta. Oppilas kirjoittaa historiaa lopultakin itseään varten, tärkeämpää kuin erilaisten historian taitotasojen saavuttaminen on kirjoittajan itselleen luoma ymmärrys siitä, mitä hän pitää hyväksyttävänä, oikeudenmukaisena tai väärytenä.

”Natsi-Saksa on huono maa, sillä natsit hallitsevat Saksaa. Natseilla on rotuoppi joka on paras rotu johon ei kuulu roskaihmiset. Natsit vihaavat juutalaisia, koska mukama juutalaiset voivat tehdä ei natseista orjia ja että ne valtaavat maailman, mutta se ei ole tosi.”(16ps2)

”Tuona aikana Hitler kirjoitti kirjan Taisteluni. Kirjassa hän kertoi saksalaisten(eli arjalaisten) olevan luonnostaan muita parempia. Se oli typerää ja pohjatonta, mutta ei estänyt Hitleriä nimeämästä juutalaisia ja Itä-Euroopan slaavilaisia kansoja muita huonommiksi.”(05ts1)

Yläkoululaisen historian ja oman ajan ymmärtäminen on tasolla, jossa syvällistä historian vertaamista esimerkiksi eri aikakausien välillä ei voida odottaa itsestäänselvytenä. Kriittinen näkökulma voi ulottua vain siihen, minkä oppilas tietää ja tiedostaa. Kansallissosialismia koskevissa kirjoitelmissa ei esimerkiksi verrattu oloja Stalinin ajan Neuvostoliittoon tai nykyajan totalitaarisiiin valtioihin, koska niitä ei lähteiden tutkimisen yhteydessä opiskeltu samanaikaisesti. Oppilaiden pääseminen eriytyneelle historian kriittisen selittämisen tasolle vaatii laajaa historian eri aiheiden ymmärtämistä eri näkökulmista. Kirjoitelmien kriittisyyttä rajoittaa näin oppilaiden historian tietorakenteiden keskeneräisyys, minkä perusteella kriittisyyttä ja historian selittämistä ei aina kannata tulkita noviisien selitykseksi, jossa historian ymmärtäminen on menneisyyden ihmisten toimien ymmärtämätöntä hämmästyä.

Yläkoululaisen kriittisyys on kehittyvää; siihen liittyy kasvava tietoisuus siitä, että menneisyyden ihmisen arvomaailma oli erilainen, mutta tietorakenteiden keskeneräisyyden takia vertaamisen mah-

dollisuus on vielä vähäistä. Analyyttisen otteen vähäisyys ja historian yksinkertaistaminen ”huonoma” asteelle ei aina johdu vertaamisen taidon puutteesta, vaan vertailuun käyttökelpoisen historia-tiedon vähäisyydestä. Päättyessään protestoivan kriittisyyden asteelle oppilaat ottavat kantaa historiaan oikeudenmukaisuuden näkökulmasta. Kannanottoa voi pitää perusteltuna, jos sitä tuetaan relevantilla historiatiedolla. Protestoivan kriittisyyden laajeneminen analyttiseksi ja vertailevaksi on mahdollista, mutta vain silloin, kun historian tietopohjan laajuus antaa siihen mahdollisuuden.

13.8 Lähteiden vaikutus kirjoitelmien johdonmukaisuuteen

Konstruktivistisessa arvioinnissa tutkittiin, kuinka jäsenyneesti oppilaat käyttivät lähteiden historiatietoa kirjoitelmissaan ja millaista historian ilmiön kokonaisvaltaista ymmärtämistä kirjoitukset ilmensivät. Lähteiden tietojen käyttäminen kirjoitelmissa ja päätyminen selittävälle tai tietoja yhdistävälle historiatulkinnan tasolle lisääntyi kaikissa ryhmissä. Tämä viittaa siihen, että oppilaat tiedostivat lähteiden tietojen olevan historian todistusmateriaalia, johon kirjoittaessa voi viitata ja jonka avulla voi perustella omaa kirjoitustaan. Historiatietoja yhdistävä kirjoittaja käyttää lähteiden tietoja tukemaan omaa kirjoitustaan esimerkiksi kuvailevien esimerkkien kautta. Selittävä kirjoittaja referoi lähteiden tietoja, muttei käytä niitä eksplisiittisesti historian selittämiseen, vaan tyytyy mainitsemaan niitä osana tekstiä; joskus enemmän osoittaakseen muistavansa ja tietävänsä kuin tukeakseen historian kokonaiskuvan selitystään. Toteava kirjoitus voi sisältää irrallisia ajatuksia lähteistä ilman havaittavaa yhteyttä historian ilmiön laajempaan ymmärtämiseen, lähteistä poimitut tiedot ovat lähinnä enemmän tai vähemmän asiayhteyteen sopivia anekdootteja.

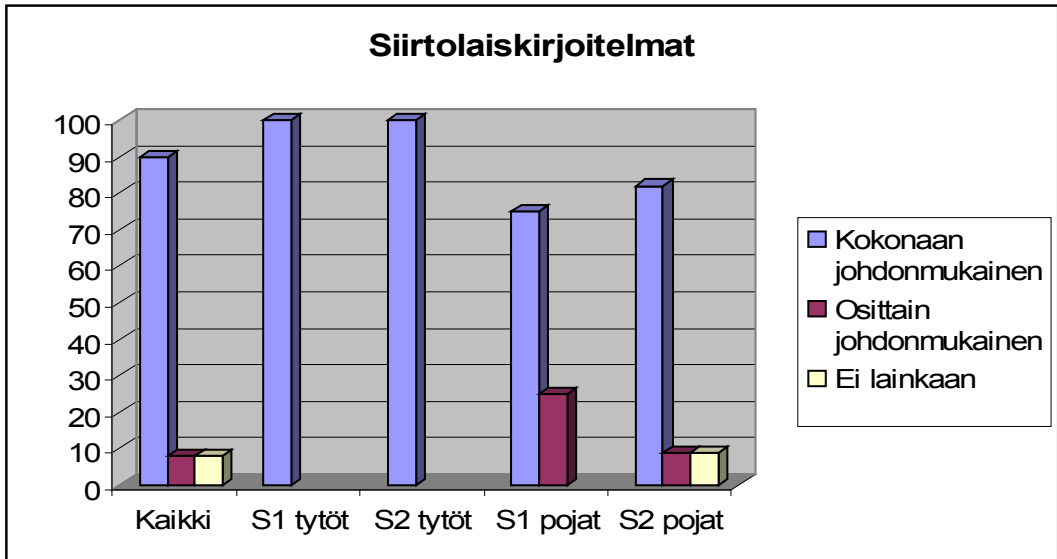
Taulukko 39. Kirjoitelmien historiatietojen käyttämisen erilaiset mallit

	Yhdistävä	Selittävä	Toteava	Ei luokiteltavissa
Siirtolaisuuskirjoitelmat				
Kaikki 41	9	23	10	
S1	0	6	2	
S2	3	8	2	(1)
S1	4	4	1	
S2	2	5	5	(2)
Intiaanikirjoitelmat				
Kaikki 39	17	10	9	3
S1	2	3	3	
S2	5	3	3	1
S1	6	2		
S2	4	2	3	2
Kansallissosialismi- kirjoitelmat				
Kaikki 39	30	32	5	2
S1 8	5	8	1	
S2 13	11	9	1	
S1 9	8	8	0	
S2 11	6	7	3	2

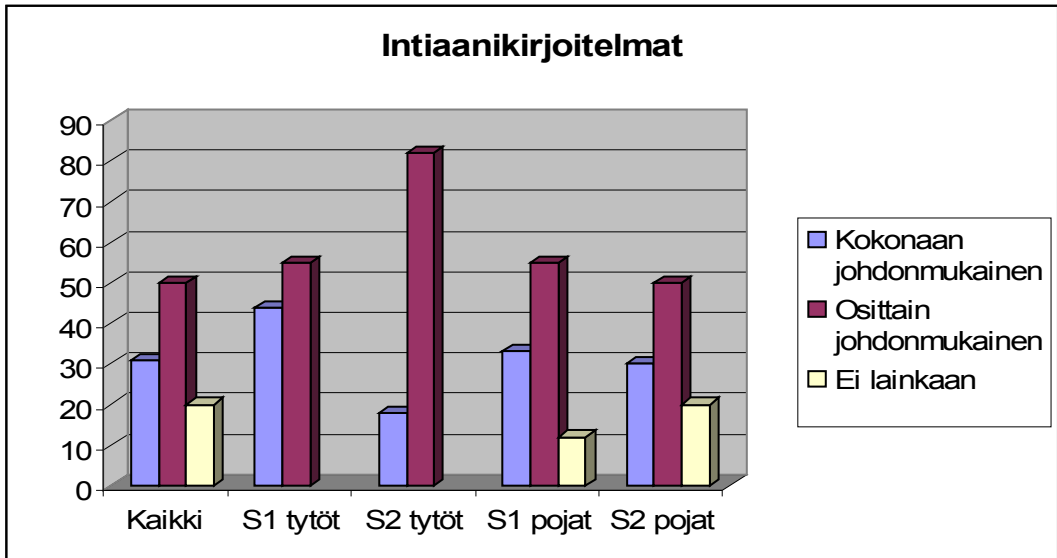
Taulukosta 39 voidaan päätellä, että niiden oppilaiden määrä, jotka siirtyivät tukemaan kirjoitustaan historian lähteistä nousevalla todistusaineistolla, lisääntyi kaikissa ryhmissä. Selittävien ja toteavien kirjoitusten määrän väheneminen viittaa kirjoittamisen muuttumiseen kohti historiallisempaa esitystapaa. Vaikeasti luokiteltavien kirjoitusten kohdalla on kysymys kirjoituksista, jotka eivät sisällä historiatietoja tai ovat hajanaisia kokoelmia yksityiskohtia. Lisäksi tarkastajat arvioivat niiden kohdalla joissain tapauksissa kielitaidon olevan este historiatietojen esittämiselle yksinkertaista tekstiä

vaativammassa muodossa. Näiden vaikeasti tulkittavien vastausten määrä pysyi koko tutkimuksen ajan miltei samana, vaihdellen 2-3 oppilaan välillä. Taulukon sarakkeiden lukujen yhteenlaskettu lukumäärä ei ole kansallissosialismia koskevien kirjoitusten kohdalla lukujen summa. Tämä johtuu siitä, että tarkastajat etsivät kirjoitelmia luokitellessaan viittauksia käytettyihin lähteisiin ja oppimisen aikana käytettyyn materiaaliin, mutta monet oppilaat viittasivat kansallissosialismin kohdalla tietoihin, jotka oli poimittu televisiosta esitetystä dokumentista ja lisäksi viittauksia oli runsaasti rajatun aiheen yli, esimerkiksi juutalaisvainoihin. Tarkastajat kokivat vaikeaksi määrittellä, kumpaan kategoriaan vastaajan kirjoitelma kuuluu ja merkitsivät epäselvissä tapauksissa vastaajan kirjoitelman molempiin kategorioihin kuuluvaksi. Yhdistäviksi merkityissä, kuten selittäviksi merkityissäkin vastauksissa on piirteitä, joiden perusteella ne voisi sijoittaa kumpaan tahansa kategoriaan.

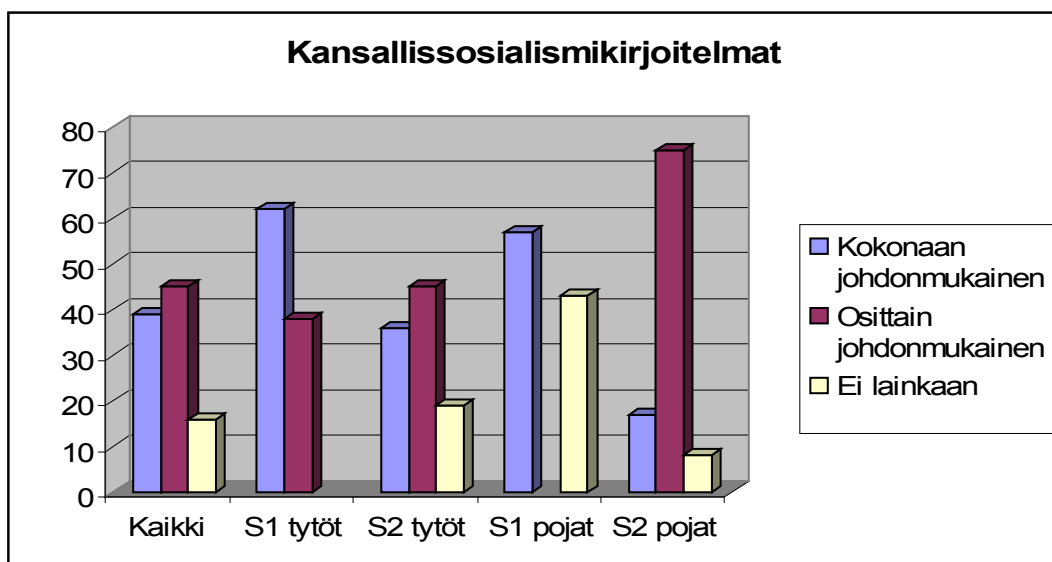
Historian laajojen kokonaisuuksien ymmärtämisen kehittymisen ja lähteisiin tukeutuvan oppimisen välillä on epäilty olevan ristiriita (Stearns 1998). Laajojen historian aiheiden ymmärtämisellä tarkoitetaan jonkinlaista historian kokonaisnäkemystä mistä tahansa historian aihealueesta. Mitä pidämme kokonaisnäemyksenä, ei ole välttämättä yhteismitallista, mutta sen voi olettaa sisältävän joitakin yhteisesti sovittuja, merkittäviksi koettuja historian tietoja. Oppilaan historian kirjoitusten logiikkaa voi olla vaikea tavoittaa (Virta 2004, 78), mutta historian kirjoitelmalta voidaan odottaa parhaimmillaan johdonmukaisuutta historian selittämisessä. Olivatko historian kirjoitelmat johdonmukaisia vai katosiko historian ilmiön kokonaiskuva lähteiden mukana? Kirjoitelmien johdonmukaisuuden arvioivat Turun normaalikoulun vuoden 2006–2007 historian opettajaksi opiskelevat, jotka eivät olleet aiemmin osallistuneet tarkastukseen. Johdonmukaisuutta koskevat päätelmät on koottu harjoittelijoiden tarkastuslomakkeista (liitteet 4–8) kaavioihin 1–3.



Kuvio 1. Kirjoitelmien historiatietojen johdonmukaisuus siirtolaiskirjoitelmissa



Kuvio 2: Kirjoitelmien historiatietojen johdonmukaisuus intiaanien historian kirjoitelmissa



Kuvio 3. Kirjoitelmien historiatietojen johdonmukaisuus Saksan historian kirjoitelmissa

Kaikkien oppilaiden kohdalla tarkastajien tulkinnan mukaan 35 kirjoitelmaa siirtolaisuushistoriasta ilmensi hyvin jäsentynyttä, johdonmukaista historian ilmiön ymmärtämistä kirjeen muodossa. Osittain johdonmukaisen kirjoitelman tuotti kolme oppilasta, yhden kirjoitelma ei sisältänyt tarkastajien mukaan lainkaan historiatietoa. Intiaanikirjoitelmien kohdalla tarkastajien tulkinnan mukaan kirjoittajista 12 tuotti tekstiä, joka viittaa intiaanien historian ilmiön jäsentyneeseen hallintaan. Osittain johdonmukaisen historianäkemyksen tuotti 24 oppilasta. Kolmen oppilaan tuotosta arvioijat pitivät jäsentymättöminä historiakuvas osalta. Johdonmukaisen historiatulkinnan kansallissosialistien valtaannoususta ja Saksasta 1930-luvulla esitti 15 kirjoittajaa, osittain johdonmukaisen esitti 17 oppilasta. Sirpaleisia vastauksia kirjoitti 6 oppilasta, jolloin natsien valtaannoususta ja valtion rakenteesta esitettiin kokoelma irrallisia tietoja. Kirjoitelmien johdonmukaisuus vähenee selvästi siirryttäessä kertomusrakenteisesta kirjoittamisesta esseenomaiseen analyttiseen kirjoittamiseen. Tutkituissa kirjoitelmissa epäjohdonmukaisten kirjoitelmien määrä oli suurimmillaan kansallissosialismia koskevissa kirjoitelmissa. S1-poikien kirjoitelmista noin 40 % tulkittiin epäjohdonmukaisiksi, atomistista asioiden esittämistapaa heijastaviksi.

Lähteiden suora vaikutus oppilaiden kirjoituksissa oli parhaimmillaan tekstiä rikastavaa. Vaikeampi on arvioida niiden suoraa vaikutusta tekstin jäsentämiseen tai johdonmukaiseen rakenteeseen. Perfetti, Britt ja Georgi (1996, 61) päättelivät oppilaiden tuottavan historian tekstien perusteella kolmenlaisia ajatusrakenteita: detaljitetuon perustuvaa, kokonaisvaltaisempaa epäloogista ainesta sisältävää ja viimeisenä rakenteita, joissa pääasiat erotetaan selkeästi epäoleellisesta. Erityisesti hei-

kommilla kirjoittajilla oli vaikeuksia tuottaa pääasiat yksityiskohdista erottavaa tekstiä. Peruskouluikäisten tapaa hahmottaa oleellisia tietoja teksteistä tutkineet Silvén ja Vauras (1986) ja von Wright (1981) havaitsivat 12–14 vuoden iässä voimakkaan siirtymän atomistisesta kohti merististä ja holistista tietojen integrointia, samalla kirjoittamisessa tapahtui parhaimmillaan siirtymä kohti transformaatiota, jolloin kirjoittaja pystyy jo nousemaan tekstin yläpuolelle ja yhdistämään asioita omaan kokemusmaailmaansa. Holistisen rakenteen tuotti näissä tutkimuksissa 20–33 % kirjoittajista, meristiseen strategiaan päätyi 30–70 % kirjoittajista. Atomististen kirjoittajien määrä vaihteli 7–35 % välillä.

Tämän tutkimuksen oppilasryhmässä ilmeni samansuuntainen jakauma. Osittain johdonmukaisten, kokonaisuutta kappaletasolla jäsentävien, kirjoitusten määrä lisääntyi siirryttäessä kertomusrakenteisesta historian tekstin tuottamisesta kohti analyttisempaa kirjoitustapaa. Siirtolaiskirjoitelmien johdonmukaisuus selittyy niiden narratiivisella rakenteella. Intiaaneja ja kansallissosialismia lähestyttiin temaattisesti, eikä johdonmukaisuutta tavoitettu yhtä helposti kuin siirtolaisaiheessa. Valtaosa kirjoittajista kaikissa ryhmissä päätyi silloin osittain johdonmukaisen historian selittämisen tasolle, jolloin tietojen johdonmukaisuus on kappaletasosta, mutta ei koko kirjoitelman mittaista. Historian kirjoitelmien kohdalla muutos sopii suurelta osin aiemmin tutkimuskirjallisuudessa tehtyihin päätelmiin ikäryhmän tavasta käyttää tietoja sekä S1- että S2-ryhmien kohdalla. S1- ja S2-poikien kohdalla tulokset ovat tyttöihin verrattaessa heikompia, mikä on tutkimustuloksena kaikkien aiempien kirjoittamiseen liittyvien tutkimusten kanssa samansuuntainen (vrt. OPH 2008, 105–106).

Historian tekstien pohjalta lukioikäisten tietorakenteiden koostamista tutkittaessa havaittiin tekstirakenteiden johdonmukaisuuden heijastuvan oppilaiden tapaan jäsentää historiatietoa: selkeät tekstit ohjasivat selkeiden kokonaisuuksien hahmottamiseen ja epäjohdonmukaiset tekstirakenteet tuottivat epäjohdonmukaista tietojen integrointia. (Vauras 1991, 91–92.) Historian lähteiden käyttäminen oppimisen perustana tai tukimateriaalina johtaa melko itsestään selvästi siihen, että oppilas kohtaa oppimistilanteessa usein epäjohdonmukaista aineistoa, joka sisältää kokonaisuuden ymmärtämisen kannalta usein myös tarpeetonta tietoa. Lähteiden runsas käyttäminen oppimistilanteissa ei tutkittavan ryhmän kohdalla kuitenkaan aiheuttanut aiempaan tutkimukselliseen tietoon verrattaessa merkittävää muutosta kirjoittamisen johdonmukaisuuden näkökulmasta.

Oppilaat tietävät enemmän kuin tuovat kirjoituksissa esille, joten kirjallisia tuotoksia ei pitäisi arvioida erillisenä osaamisen saarekkeena (Levstik & Barton 2000, 160). Peruskoululaisten kirjoitelmia tarkasteltaessa johdonmukaisuuden ei voida odottaa olevan tasolla, johon esimerkiksi lukiotasolla pystytään. Tutkimuksen kirjoitelmia täytyy lähestyä siitä näkökulmasta, jonka Virta (1995, 64–

66) mainitsee liittyvän ekspositorisen tekstin yhteyteen. Ei ole olemassa yhtä jäsennysmallia, joka olisi yhdenmukaisesti hyväksytty. Kirjoitelmien kohdalla joudutaan myös oppilaiden iän ja koulutuksen pituuden pohjalta ottamaan huomioon se, että kirjoitelmien laatijat luottavat tekstiä jäsentäessään osittain siihen, että lukija tekee yhdistämistä koskevia päätelmiä, vaikka ne eivät suoraan tekstissä ole mukana.

Oppilaat ovat vielä 12–13-vuotiaina arkoja selittämään historian tapahtumia täysin itsenäisesti, kertomaan esimerkiksi mitä mieltä he ovat asioista, koska ovat tottuneet selittämään historian tapahtumia yleisestä selitysmallista käsin (Ahonen 1992, 110). Oppilaiden kirjoittamisessa vaikuttaa myös heidän tiedollisen ymmärtämisensä lisäksi ajatus siitä, mitä heiltä odotetaan diskursiivisen kontekstualisoinnin kohdalla. Heillä on vahva ajatus siitä, mitä koulukirjoitelmalta vaaditaan, se on institutionalisoitu heihin kouluopetuksen myötä. (Säljö 2001, 227.) Ajatus siitä, mitä heiltä odotetaan, voi johtaa esimerkiksi kaiken tiedon kirjoittamiseen silloinkin, kun tiedoista tarvitsee käyttää vain osaa johdonmukaisen kysymysensuuntaisen vastauksen laatimiseksi.

Lukiolaisten esseiden rakenteita tutkiessaan Virta jakoi oppilaiden esseet asteikolla 1-7 niiden arvioidessaan niissä havaittavia historiatiedon esittämisen metataitoja, kuten tietojen organisointia, kausaliteetin ymmärtämistä ja vertaamisen taitoa. Tutkimuksessa päädyttiin tulokseen, jonka mukaan lukiolaisen esseistä löytyy vain harvoin kaikilta osin ehjiä kirjoituksia, joissa aihetta lähestytään holistisesti, relevanteilla tiedoilla tukien. Yleisempää on sirpaleinen kirjoittaminen tai laaja verbaalinen kirjoittaminen ilman asiasisältöä. Lukiolaisistakin osa näyttäisi ohjaavista kysymyksistä välittämättä kirjoittavan kaiken, mitä aiheesta tietävät. (Virta 2004, 69–86) Heikkojen vastaajien ongelmana on tietojen irrallinen yhdistäminen, lyhyt asiaketjuttaminen tai monisanainen sisällötön selittäminen. Yhtä lailla niissä ilmenee tehtävänannosta piittaamattomuutta. Vain pieni osa ylioppilastavastauksista voidaan tulkita konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä käsin jäsentyneiksi tietokokonaisuuksiksi. (Virta 1995, 176–189, 190–195, 205.)

Monikulttuurisessa peruskoululaisryhmässä oppilaiden kirjo on erilainen kuin lukiossa. Joukossa on niitä, joiden kiinnostuneisuus viittaa muuhun kuin lukiokoulutukseen. Eriytyneen tai ammattimaisen historian selittämisen odottaminen ei ole aina realistista kirjoitelmissa. Jäsentyneet vastaukset ilmentävät toisinaan pitkälle edistynyttä historian tulkintataitoa ja kokonaisvaltaista historian ilmiön ymmärtämistä, mutta valtaosassa kirjoitelmia voidaan nähdä viitteitä historian ilmiöiden kesken-eräisestä ymmärtämisestä. Kirjoitelmat heijastavat joka tapauksessa kehittyvää historian selittämistä, jossa menneisyyden ilmiöitä kuvataan, selitetään ja arvioidaan. Menneisyyden tuomitseminen tunneperäisesti tai ihmisten toimien avoin hämmästyminen ei ole harvinaista. Analyttisen ja neutraalin

näkemyksen odottaminen on myös osittain vastoin ikäryhmän luontaista ajattelua, jossa voimakas kannanottaminen puolesta ja vastaan ei ole harvinaista. Kirjoitelmat ovat joka tapauksessa oppijan kannalta hyödyllisiä historian pohdintoja, eikä lähteiden käyttäminen oppimisessa vaikuttanut tutkitun ryhmän kohdalla muuttanut historian kirjoittamia sirpaletiedon kokoelmiksi. Kysymys johdonmukaisuudesta ja historian kokonaiskuvasta on monella tapaa moniulotteinen, se johtaa meidät usein kysymään, kenen historian kokonaiskuvaa kirjoitelmista tarkastelemme?

14 YLÄKOULUN OPPILAAT HISTORIAN LÄHTEIDEN TULKITSIJOINA

14.1 Historian taidot oppilasprofiilien perustana

Pelkästään historiallisen ajattelun eriytyneeseen tarkasteluun sopivien mittausmenetelmien kehittäminen on havaittu erittäin vaikeaksi. Oppilaat tuskin kohtaavat esimerkiksi kouluissa tehtäviä, joista arvioitaisiin vain heidän historian taitojaan historiallisen ajattelun osalta. Oppilaiden tekemiä lähde-tehtäviä ja historian taitojen harjoituksia lähestytään usein yleisempien lukemisen ymmärtämistä ja kirjoittamista koskevien lähtökohtien pohjalta. (Seixas 1999, 107–109.) Kriittisesti ajatusta pelkän historiallisen ajattelun tarkastelusta voidaan pitää psykologista näkökulmaa painottavana. Historiallinen ajattelu voidaan historian oppimisen tutkimisen näkökulmasta ymmärtää myös historian taidoksi, jolloin arvioidaan oppijan erilaisia taitoja tehdä päätelmiä lähteistä, arvioida historiallista tietoa ja argumentoida historian tietoihin viitaten. Historian taidot voidaan tästä näkökulmasta jakaa osa-alueisiin, joissa oppijalla on mahdollisuus demonstroida omaa historian ymmärtämistään erilaisia taitoja painottavissa lähde tehtävissä. Aiemmin tässä tutkimuksessa on viitattu historiallista ajattelua ja ymmärtämistä koskeviin tutkimuksiin, joissa käytettyjen tulkintametodien kohdalla on usein viitattu yksittäisiin historian taitoihin, kuten erilaisten historian ohjaavien käsitteiden ymmärtämiseen, motiivien ymmärtämiseen ja historian tiedonluonteen erityispiirteiden tiedostamiseen. Tarkastelemalla oppilaiden historian taitoja yksittäisten tehtävien osalta voidaan tehdä päätelmiä niiden heijastamasta historiatiedon kokonaisvaltaisemmasta ymmärtämisestä.

Oppilaiden kokonaisarviointi perustuu seuraavassa tämän tutkimuksen kysymyksenasettelun mukaisesti ainoastaan tutkimuksen aikana tuotettuun kirjalliseen materiaaliin. Yksittäinen vastaaja tuotti tutkimuksen aikana 12 erilaista historian taitoja vaativaa tehtävää, joista 9 oli varsinaisia lähde tehtäviä. Yhteensä tutkimuksen empiirinen materiaali käsittää 860 oppilaiden tuottamaa vastausta tai kirjoitelmaa. Oppilasprofiilien hahmottaminen ei ole jakamista toisiaan paremmin menestyviin tai heikompiin oppilaisiin, vaan ainoastaan tutkitussa ryhmässä havaittujen samankaltaisuuksien ja erojen hahmottamista historian taitoja vaativien tehtävien suorittajina. Profiilit kuvaavat pikemminkin sitä, miten oppilas historian tietoon suhtautuu ja miten hän ajattelee kuin miten hän tehtäviin vastaa. Oppilasprofiilien avulla on toisaalta mahdollisuus esimerkiksi kannustavan oppilasarvioinnin näkökulmasta arvioida myös sitä, millaiset lähde tehtävät mahdollisesti sopivat yläkouluikäisille historian opiskelijoille ja tukevat heidän historian oppimistaan parhaiten. Monikulttuurisen ryhmän kohdalla kulttuurisidonnaisuuden tiedostaminen ja erojen havaitseminen eri oppijaryhmien, yksittäisten oppijoiden ja kotikielenään suomea tai muuta kieltä puhuvien välillä on tarkoituksenmukaista, jos tavoitteena on lisätä ymmärrystä siitä, mitkä seikat historian oppimiseen vaikuttavat.

14.2 Oppilaat kirjallisten lähteiden tulkitsijoina

Kirjallisten lähteiden tulkitsemisella viitataan kaikkiin tutkimuksen päättelytehtäviin, joissa päätelmien tekemisen materiaalina oli kirjallinen historian lähde. Oppilasprofiilien yleistäminen kattamaan erilaisia osaamisalueita samanaikaisesti on erittäin ongelmallista, eikä sen perusteella voi tehdä havaintoja kuin kyseisen ryhmän osalta. Oppilasprofiilit kuvaavat oppijan keskimääräisiä historian kirjallisten lähteiden tulkitsemiseen liittyviä taitoja. Niitä voi luonnehtia potentiaaliksi lähtökohdiksi sille, missä oppilas voi itseään kehittää historian taitojen kohdalla. Oppilasprofiileissa on huomioitu vain ne oppilaat, joiden osallistumisesta muodostui katkeamaton kolmen tehtävän kaikki osat kattava sarja. Kattava profiili pystyttiin muodostamaan yhteensä 32 oppilaasta. Oppilaiden asettaminen eri kategorioihin on kooste vastauksia tarkastaneiden henkilöiden kaikista arvioinneista. Taulukossa 40 tutkimukseen osallistuneet oppilaat on jaettu vastaamisen ilmentämien historian taitojen perusteella neljään ryhmään: historiatietoja yhdistäviin ja kriittisiin lähteiden tulkitsijoihin, ajoittain kriittisiin, toteaviin lähteiden tulkitsijoihin ja historiattomiin vastaajiin.

Taulukko 40. Oppilaiden historian taitojen profilointi

Historiatietoja yhdistävät ja kriittiset lähteiden tulkitsijat (44 %)	Ajoittain kriittiset lähteiden tulkitsijat (22 %)
Yhteensä 14 oppilasta/32	Yhteensä 7 oppilasta/32
S1 tytöt 5/7	S1 tytöt 1/7
S2 tytöt 3/8	S2 tytöt 2/8
S1 pojat 3/5	S1 pojat 0/5
S2 pojat 3/12	S2 pojat 4/12
Toteavat lähteiden tulkitsijat (22 %)	Historiattomat vastaajat (12 %)
Yhteensä 7 oppilasta/32	Yhteensä 4 oppilasta/32
S1 tytöt 0/7	S1 tytöt 1/7
S2 tytöt 1/8	S2 tytöt 2/8
S1 pojat 2/5	S1 pojat 0/5
S2 pojat 4/12	S2 pojat 1/12

Oppilaiden historian taitoja kokonaisuutena arvioitaessa voidaan havaita yhteensä 14 (44 %) oppilaan osoittaneen yhtä vahvoja historian taitoja tutkimuksen kaikkien tehtävissä. S1-tytöistä 5, S2-tytöistä 3, S1-pojista 3 ja S2-pojista 3 pystyi osoittamaan kaikkien lähde tehtävien ja kirjoitelmien kohdalla kriittisyyden asteelle yltävää tasapainoista lähteiden ja omien tietojen yhdistelyn taitoa. Koko ryhmästä 7 (22 %) oppilasta ilmensi historian taitoja tavalla, jossa jokin lähteiden tulkintaan

tai kirjoittamiseen liittyvä osa-alue, esimerkiksi kirjoitelmien tuottaminen tai kuvatulkinta, on kirjallisten lähteiden tulkitsemista vahvempaa tai päinvastoin. Tähän ryhmään kuului 1 S1-tyttö, 2 S2-tyttöä ja 4 S2-poikaa. Kaikkiin tehtäviin vastauksia tuottaneiden joukosta 7 (22 %) osoitti historian taitoja vain ajoittain yksittäisten tehtävien kohdalla. Ryhmään kuului 2 S1-poikaa, 3 S2-poikaa ja 1 S2-tyttö. Yhteensä 4 (12.5 %) oppilasta tuotti vastauksia, joiden perusteella on vaikea päätellä mitään oppilaan historian taidoista, ryhmään kuului 2 S2-tyttöä, 1 S2-poika ja 1 S1-poika.

Historiatietoja yhdistävät ja kriittiset lähteiden tulkitsijat ilmentävät lähteistä tekemissään päätelmissä selkeää yksittäisen motiivin havaitsemisen taitoa, syiden ja seurausten valikoivaa erottelua sekä lähteiden erilaisten tulkintojen erottamista toisistaan. Lähteiden tietojen ja niissä esitettyjen historian tulkintojen kriittinen arviointi on tasapainoista, monia näkökulmia huomioivaa. Päätely on yleensä asetetun kysymyksen huomioon ottavaa. Perustellun mielipiteen muodostaminen lähteiden tietojen pohjalta tai niihin viitaten johtaa usein historian tiedonluonteen arviointiin monesta näkökulmasta. Lähteiden tulkitseminen johtaa parhaimmillaan päätelmiin, joissa esiintyy selkeitä lähdekriittisyyden elementtejä. Lähteiden tulkinnassa aiemmin omaksuttuja historiatietoja käytetään täydentämään lähteistä paljastuvia historiatietoja ja näkemyksiä. Tietojen yhdistelyn ja kriittisyyden asteelle päätyneissä on oppilaita kaikista ryhmistä, mikä viittaa siihen, ettei historian lähteiden tulkitseminen taidokkaasti ole ryhmä- tai kielisidonnainen ominaisuus, vaan yksittäisen oppijan yksilöllinen vahvuusalue. S1-tyttöjen muita korkeampi osuus voi viitata osittain vahvaan lukutaitoon ja tekstinymmärtämiseen, mistä on runsaasti viitteitä aiemmissa tutkimuksissa. Lukutaidon ja tekstinymmärtämisen merkitys korostuu kirjallisten lähteiden tulkinnassa. Lähteiden sisällön selkeä ymmärtäminen jättää oppijalle aikaa pohtia kirjoittajan motiiveja, syitä ja seurauksia, tulkintojen erilaisuuden syitä. Lisäksi kehittynyt tekstinymmärtämisen taito antaa mahdollisuuden pohtia aidon kriittisesti lähteiden tiedonluonnetta myös ajallisesti rajatuissa testitilanteissa.

Ajoittain kriittiset lähteiden tulkitsijat päätyvät yksittäisissä osatehtävissä samaan kuin edellisen ryhmän vastaajat. Yksittäisen motiivin selittäminen on sujuvaa, mutta syiden ja seurausten arvioinnin kohdalla huomio ei aina kiinnity kaikkeen lähdemateriaaliin. Lähteiden erilaisten tulkintojen erottaminen toisistaan sekä erojen syiden selittäminen on toisinaan osittaista. Lähteisiin kohdistetaan kriittistä arviota sitä pyydettyä. Ajoittain kriittisyyden asteelle päätyvät vastaajat tulivat kaikista muista ryhmistä paitsi S1-poikien joukosta. Vastaajien joukossa on S2-poikien ryhmästä mukana oppilaita, joiden vastaamista luonnehtii kunnianhimo. Tämä johtaa joskus tilanteeseen, jossa runsas vastaaminen ilmentää myös oppilaan epä tietoisuutta siitä, mikä on vastaamisessa keskeistä. Historian lähteiden sisältöjen ymmärtäminen ja erityisesti erojen omasanainen selittäminen tuottaa tämän ryhmän vastaajille toisinaan ongelmia. Kriittinen näkökulma rajautuu ajoittain edellisen seu-

rauksena lähteiden paljastamiin muotoseikkoihin, kuten esimerkiksi kirjoittamisajankohtaan tai kirjoittajan ammattiasemaan. Ajoittain kriittisen asteelle päätyneet vastaajat on lähetehtävien kohdalla itseensä luottava, tietoja itsenäisesti tulkitseva, mutta esimerkiksi historian tiedonluonteen arvioinneissaan toisinaan pinnallinen.

Toteavat lähteiden tulkitsijat havaitsivat yksittäisen syyn tai motiivin lähteistä vaikeuksista sekä pystyvät perustelevaan valintaansa historian tietoihin viitaten. Laajempien syy-seuraussuhteiden selittäminen, sekä erilaisten tulkintojen erojen selittäminen tuottaa vaikeuksia. Lähteiden tietoja ei yleensä kyseenalaisteta, vaan niistä haetaan oikeaa vastausta. Vastaamisen tapa voi ilmentää oppilaan luottamusta omiin kykyihin ja siihen, että lähteiden sisältö ja niitä koskevat kysymykset ovat ymmärrettäviä. Lähteitä koskeviin kysymyksiin vastataan ydinasioihin tukeutumalla, asioiden laajempaa selittämistä ei aina pidetä tarpeellisena. Toteavat lähteiden tulkitsijat ovat kuitenkin vaikeuksissa vaativampien lähetehtävien kanssa. Päätelmät lähteistä ovat usein odotettuja, mutta niitä ei selitetä, eikä kaikkeen lähdemateriaaliin viitata. Vastaajat tuottivat tarvittaessa vaikeisiinkin lähetehtäviin loogisen vastauksen, mutta usein vailla perusteluja. Toteavien vastausten tuottaminen voi selittyä osittain sekä lähteiden kielen kokemisella vaikeaksi että tekstin lukemiseen ja ymmärtämiseen liittyvillä vaikeuksilla. Historiatiedon luonteen ymmärtämisen näkökulmasta toteavat vastaukset voivat heijastaa myös ajatusta siitä, että oikea tieto on löydettävissä lähteestä itsestään, silloinkin kun se on ristiriitaista aiemmin omaksutun tiedon kanssa.

Historian unohtaneiden vastaajien historian taidot riittävät lähteistä yksittäisen syyn tai motiivin havaitsemiseen. Laajempien syy-seuraussuhteiden yhtäaikainen esilletuominen ja selittäminen eivät aina onnistu. Lähteiden erilaisten tulkintojen havaitseminen, niiden omasanainen selittäminen sekä luotettavuuteen liittyvien arviointien esittäminen tuottaa vaikeuksia. Historian unohtaneiden vastaajien kohdalla oppilaiden suoriutumiseen vaikutti mahdollisesti heidän laskenut koulumotivaationsa. Näiden oppilaiden kohdalla kysymys ei välttämättä ole pelkästä historiaan kohdistuneen motivaation laskusta, luku- ja kirjoitustaitoon liittyvistä oppimisvaikeuksista vaan laajemmista omaan osamiseen liittyvistä tuntemuksista.

Historian taitoja ei voida arvioida ottamatta huomioon yhteyttä oppimisen taitoihin yleisemmin. Yläkouluikäisen historian taitojen osoittaminen on yhteydessä hänen yksilöllisiin oppimisen taitoihin. Pilli (1988, 144–147) havaitsi oppilaiden 6. luokan historian kouluarvosanan ja vastaamiskenteiden vastaavan toisiaan niin, että kouluarvosanan ollessa historiasta kiitettävä oppilaat tuottivat enemmän hierarkkisesti jäsentyneitä vastauksia kuin heikon arvosanan oppilaat. Kokonaisvaltaisesti historian ongelman eri puolia hahmottavilla oppilailla oli usein korkea historian arvosana, irrele-

vantteihin yhteyksiin huomion kiinnittäväillä heikko historian arvosana, sama koski käsitteiden selittämistä. Oppilaat jakautuivat kolmeen oppijatyyppiin: tietoa jäsentäviin kokonaiskuvan muodostajiin, yksityiskohtiin ja osakokonaisuuksiin huomion kiinnittäviin ja yksityiskohtiin huomiota kiinnittäviin. Noin kolmasosa oppilaista ilmensi kokonaiskuvan jäsentämistä. (Pilli 1988, 153.) Kaikissa historian lähde- ja muissa tehtävissä nyt tutkittu ryhmä päätyi hieman korkeampaan tulokseen: historiatietoja yhdistäviä kriittisiä lähteiden tulkitsijoita oli hieman alle puolet kaikista vastaajista. Kaikki vastaajat tässä ryhmässä eivät olleet koulu- tai tehtäväorientoituneita oppilaita (*01ps1, 06ps1*).

Luku- ja kirjoitustaito voivat oppimiseen liittyvinä yleisinä perustaitoina vaikuttaa yläkouluiässä oppilaan mahdollisuuksiin osoittaa historian taitoja lähde- ja muissa historian tehtävissä. Aiemmin on havaittu eroja tyttöjen ja poikien sekä maahanmuuttajataustaisten ja suomea kotikielenä puhuvien välillä. Yleensä tutkimustuloksissa tyttöjen parempi osaaminen on tullut esille (OPH 2008, 102). Historian taitojen arvioinnissa ei voi tehdä samanlaisia yleistyksiä, sillä jokaisessa arviointikategoriassa on edustettuna oppilaita kaikista ryhmistä. Kirjallinen vastaaminen varmasti suosii hyvän luku- ja kirjoitustaidon omaavia S1-oppilaita, mutta kotikieli ei ollut tässäkään aina ratkaiseva tekijä. Kirjallisten lähteiden tulkittamisessa erityisesti S2-oppilas (*19ts2*) edusti taitotasoa, joka kypsytyksessä ja tulkinnan syvyydessä meni kaikkien muiden vastaajien edelle. Toisaalta neljän oppilaan (*06ts1, 07ps1, 11ts2, 14ts2*) kohdalla voidaan lähteiden tutkimista pitää jossain määrin turhana koelunana, joka olisi voitu korvata esimerkiksi eriytettyllä opetuksella.

Eroja on aikaisemmin havaittu myös oppilaiden luottamuksessa omaan taitoon osoittaa osaamistaan; pojat arvioivat omat taitonsa usein korkeammalle kuin tytöt (Niemivirta 2004, 49–50). Vähäinen kirjallinen tuottaminen ja toteava vastaaminen näyttäisivät korreloivan erityisesti poikien lähde-työskentelyssä myös tämän tutkimuksen tuloksien kohdalla. Beck (1992, 19) pohtii, miksi kaikki oppilaat eivät sitoudu toivotulla tavalla esimerkiksi vastaamisessa käyttämään hyödyksi uutta materiaalia, johon vastaamisen ja siihen liittyvän pohdinnan voi sitoa. Hänen mukaansa vaihtoehtoja on kaksi: oppilas voi kokea, ettei hän tarvitse uutta tietoa, koska hän tietää jo vastauksen. Toinen vaihtoehto on, ettei hän ole kiinnostunut, jolloin vastaamisen niukkuus on tavallaan kieltäytymistä toivotunkaltaisesta vastaamisesta. Nyt tutkitun ryhmän kohdalla, huomioitaessa kaikki tutkimuksen yksittäiset vastaukset, S1-poikien (*10ps2, 04ps1, 09ps1*) toteavan vastaamisen voidaan tulkita ainakin ajoittain perustuvan oletukseen siitä, että vastaukset osataan ilman lähteitä. Jonkinlaisen vastarinnan merkkejä kaikenlaista vastaamista kohtaan ilmentävät ajoittain S1-poikien (*03ps1, 07ps1, 08ps1*) vastaukset kaikissa muissa tapauksissa paitsi siirtolaishistorian kohdalla. S2-poikien (*15ps2, 16ps2, 18ps2, 19ps2*) kohdalla toteavan vastaamisen voi tulkita olevan tulosta sekä pojille ominai-

sesta tavasta luottaa omiin kykyihinsä, mutta samanaikaisesti vaikeudesta ilmaista sanottavaa tehokkaasti kirjallisesti. Toteava vastaus ei välttämättä ilmennä historian taitojen vaatimatonta hallintaa, pikemminkin se voi ilmentää yläkouluikäisten poikien tavanomaista vastaamisen tapaa.

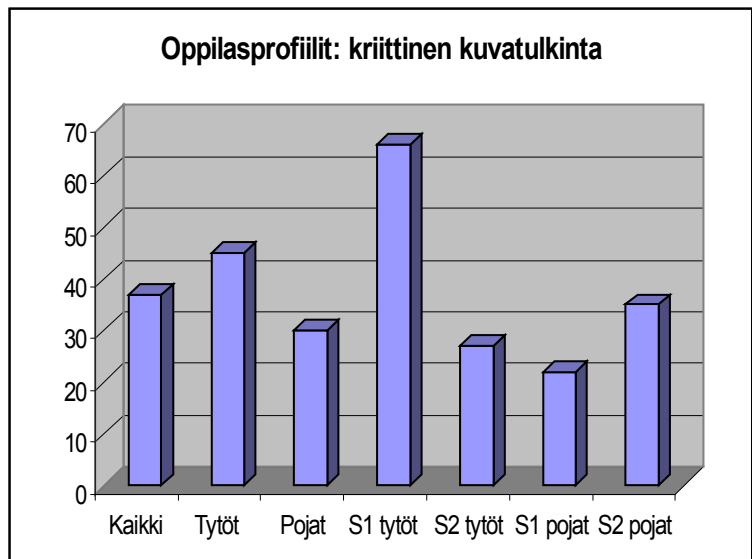
14.3 Oppilaat kuvien tulkitsijoina

Historian kuvien lukeminen ja niistä tehtävät päätelmät tuottivat osittain kirjallisten lähteiden tulkitsemisesta poikkeavan oppilasjakauman. Ainoastaan S1-tyttöjen kohdalla kaikki kirjallisissa lähteissä yhdistävän ja kriittisen tason tavoittaneet oppilaat ylsivät samaan kuvallisten lähteiden kohdalla, muissa ryhmissä tapahtui vaihtelua. Kriittisen tulkinnan tasolle päätyi useampi S2-ryhmien oppilas kuin kirjallisten lähteiden kohdalla. Kuviossa 4 esitetty kuvatulkinna kokonaisarvio on kooste kaikista kuvatulkinntatehtävien vastauksista. Yksittäinen kuvakohtainen arvio tulkinnoista on tehty luvussa 12.

Sanoman ymmärtävät kriittiset tulkinnot: kaikissa kuvatulkinnoissa sanoma ja lähettäjän motiivit on selitetty tasapainoisesti

Yhteensä 16 oppilasta

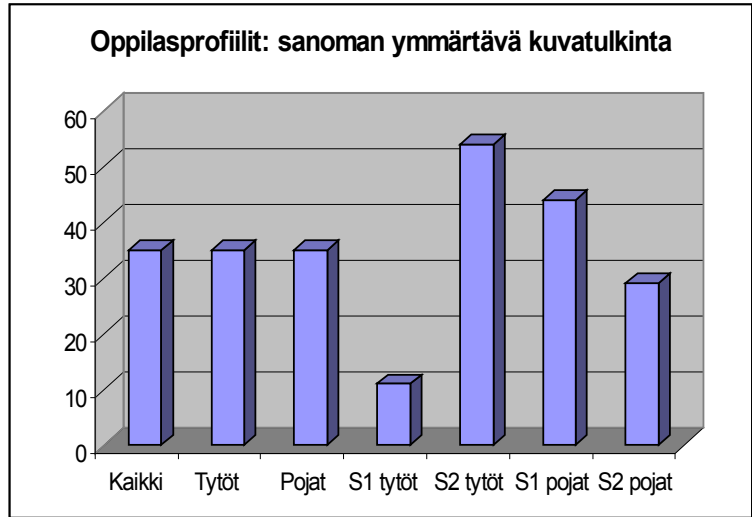
S1 tytöt 5, S2 tytöt 3, S1 pojat 2, S2 pojat 5



Sanoman ymmärtävä tulkinta: tulkin-
nassa sanoma selitetään, mutta lähettä-
jän intentioihin ei kiinnitetä huomiota,
ellei sitä edellytetä.

Yhteensä 15 oppilasta

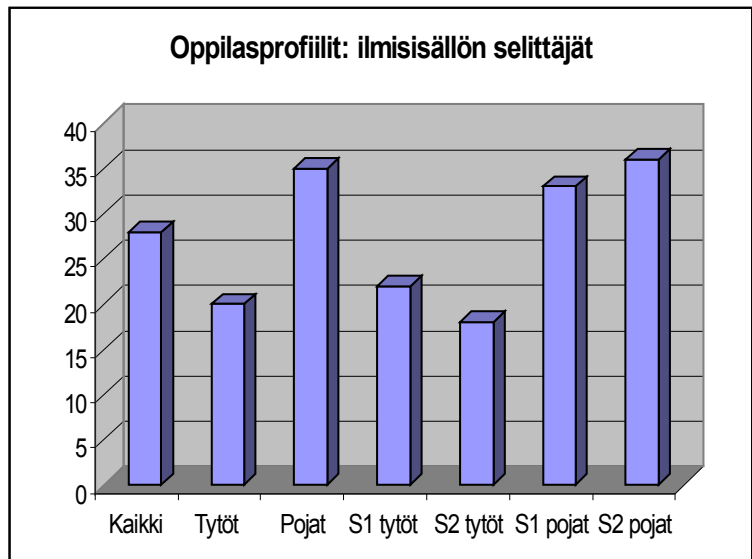
S1 tytöt 1, S2 tytöt 6, S1 pojat 4, S2
pojat 4



Ilmisisällön selittäjät: selittäminen painottaa kuvien ilmisisältöä

Yhteensä 10 oppilasta

S1 tytöt 2, S2 tytöt 2, S1 pojat 3, S2
pojat 5



Kuvio 4. Kuvatulkinnan oppilasprofiilit

Kuvatulkinnassa tytöt osoittautuivat poikia taitavammiksi kuvien kriittisessä tulkitsemisessä ja sanoman ymmärtämisen selittämisessä. Poikien kuvatulkinnassa ilmisisällön kuvaaminen oli hieman vallitsevampaa. Poikien kohdalla kuvien sanoman selittämisen niukkuus ja vähäinen kriittisyys voidaan osittain ymmärtää tiedostamalla kuvallisen lähteen erityisluonne. Kuvan moniulotteinen tulkinta edellyttää usein runsaampaa kirjoittamista, koska lähteen sisältöä joudutaan yleensä selittämään ja kuvailemaan ennen sanoman tai kriittisyyden esittämistä. Vaikka S2-poikaryhmässä ilmeni samanlaista vastaamisen niukkasaisuutta kuin S1-poikaryhmässä, niin S2-ryhmässä kuvien sisältöselittäminen oli runsaampaa, mitä voidaan osittain selittää kuvallisen lähteen kirjallisesta poik-

keavalla luonteella. Kirjallinen lähde voidaan kokea vaikeammin tulkittavaksi, koska lähteen sisältö on olemassa ja sen muokkaaminen omasanaiseksi on haastavaa. Kuvallisen lähteen sisällön selittäminen on alusta alkaen omasanaista, mikä voi vapauttaa vastaajan toimimaan itseensä enemmän luottaen. Kuvalla ei ole muuta kehyskertomusta kuin se, mihin vastaaja sen omien historiatietojensa avulla yhdistää.

Kuvan tulkitseminen osana historian ymmärtämistä on merkittävä historian taito, johon kohdistuu myös paljon odotuksia. Kuvien tulkitsemisen harjoittelulla on luonteva yhteys myös nykyhetken medialukutaitoon, esimerkiksi kriittiseen kuvallisen viestinnän ymmärtämiseen. Tutkitun ryhmän kuvatulkinnot olivat kokonaisuutena pikemminkin pelkistäviä kuin rikkaaseen kuvailuun pyrkiviä. Tulokseen vaikutti kysymysten rakenne: oppilaiden haluttiin ottavan kantaa kuvien sanomaan, niissä havaittaviin muutoksiin ja kriittisyyteen. Tulokset osoittavat, että yläkouluikäisistä vastaajista hieman yli 70 % selvitti kuvanlukemisen joko kriittisesti tai vähintään sanoman selvittäen. Kysymysten muuttaminen vapaan kuvatulkinnan suuntaan olisi mahdollisesti tuottanut laajempia selityksiä. Toisaalta Perkinsin (1992, 424) esittämän ajatuksen mukaan on mahdollista, että lapset murrosiän lähestyessä menettävät jotain siitä vapaasta luovuudesta, joka aikuisten näkökulmasta liittyy heidän tuotoksiinsa ennen kymmenettä ikävuotta. Pyrkimys päästä teknisesti korrektiin aikuismaiseen asioiden esittämiseen tulee leimallisemmin esille. Kuvatulkinnan kohdalla nousee esille myös kuva kulttuurisidonnaisena tuotteena. On kuitenkin hyvin vaikea todentaa nyt käytettyjen yksittäisten kuvatehtävien kohdalla, miten kulttuurisidonnaisuus on konkreettisesti vaikuttanut vastaamiseen. Kuvanlukeminen kulttuurisidonnaisuuden vaikututusta tarkemmin pohtien olisi luonteva jatkotutkimuskohde, sillä nyt tarkasteltiin kuvatulkintaa historian taitojen näkökulmasta eikä kuvilla herätetty voimakkaita reaktioita oppilaissa.

15 TUTKIMUSTULOSTEN POHDINTAA

15.1 Yläkoululaisten historian taidot

Tutkimuksen kysymyksenasettelun mukaisesti päätelmien tekemistä historian lähteistä tutkittiin taitona, jossa oppilasta voidaan kysymyksillä ohjata erisyyyiseen ajatteluun. Yksinkertaisimmissa tehtävissä oppilaiden huomio kiinnitettiin lähteistä tapahtuvaan suoraan päättelyyn, jossa kohteena voi olla esimerkiksi motiivien havaitseminen tai syiden ja seurausten arvioiminen lähteiden avulla. Historian lähetehtävät eivät tutkimuksen ensimmäisissä tehtävissä edellyttäneet historian tietojen yhdistämistä vastaamisessa, vastatakseen sananmukaisesti oikein oppilas saattoi pelkästään poimia oikeaksi kokemaansa tietoa lähteistä, mutta tähän historian lähteiden tulkitsemistapaan tyytyi vain vähemmistö vastaajista. Vastaaminen oli toisinaan kapeaa ja sanallisesti niukkaa, mutta ei historiatonta. Kokonaan historiaton vastaaminen merkitsi lähteiden tietojen toistamista, ilman minkäänlaisen valintoihin kohdistuvien perustelujen esittämistä.

Motiivien havaitseminen siirtolaislähteistä osoittautui kaikille tutkimukseen osallistuneille oppilaille yksinkertaiseksi tehtäväksi. Historialliseen ajatteluun oppilaiden vastauksissa viittasi se, että vastaaminen ei ollut pelkän motiivin esille nostamista, vaan motiivia pyrittiin selittämään omaksuttuihin historiatietoihin viittaamalla ja tietorakenteita priorisoimalla. Oppilaiden vastaukset pitivät sisälleen historiatietoon kohdistuvaa arvovalintaa, motiiveista perusteltiin sitä, joka oman historiatiedon perusteella arvioitiin oleellisimmaksi. Siirtolaislähteet olivat koko testisarjassa oppilaita tasa-arvoisimmin kohtelevia, sillä huolimatta niiden historiallisesta kielestä, historialliseen aikaan sijoittuvista käsitteistä ja sanoista, jotka nykyajan arkikielestä osin tyystin puuttuvat, vastaajat arvioivat molemmissa kieliryhmissä siirtolaisuuden motiiveja pääsääntöisesti historiatiedoilla.

Käytetyt lähteet olivat lyhyitä, sisältörakenteiltaan verraten yksinkertaisia, mutta selkeitä viittaussuhteita sisältäviä. Oppimisen näkökulmasta ne olivat melko yhdenmukaisia kielen oppimisen yleisen viitekehysten rajausten kanssa. Tekstin melko vähäinen määrä ja selkeä sisältö antoivat oppilaille aikaa pohdintaan. Siirtolaislähteet olivat lisäksi helposti lähestyttävää historiaa, sillä niissä historian toimija on yksilö, jonka motiivien arviointi on havaittu aiemmissakin tutkimuksissa helpoimmin lähestyttäväksi historiatiedoksi oppilaiden näkökulmasta. Vastaajien taito tuottaa historian näkökulmasta vakuuttavia ja historiallisia päätelmiä perustui heidän aiemmin omaksumansa historiatiedon käyttöön siirtolaislähteiden motiiveja selitettäessä. Historiatietoa käytettiin myös valikoidusti, luomalla prioriteettirakenteita, joissa useista havaituista motiiveista valitaan ja perustellaan se, mikä aiheen historian ymmärtämisen kannalta on vastaajan itsensä mielestä tärkein. Historiatietojen yhdistäminen lähteiden tietoihin osoitti, että suuri osa vastaajista käytti aiemmin omaksuttuja tietoja

eräänlaisena suurena viitekehyksenä, johon lähteen tietoja sovitettiin. Aiemmissä tutkimuksissa (Dickinson et al. 2000; Levstik & Barton 2001; Schemilt 1987) historiatiedon luonteen ymmärtämisestä on pidetty kehittyneenä, jos historian selittämisessä yhdistetään aiemmin omaksuttua historia-tietoa lähteisiin. Siirtolaihistorian vastaukset osoittavat, että yläkouluikäiset ovat lähteen tietojen käyttämisen suhteen valikoivia, tietoja historiallisesti punnitsevia ja usein taitavia yhdistämään aiemmin omaksuttuja tietoja lähteiden tietoihin.

Pohtiessaan syitä ja seurauksia kahdesta intiaanien historiaa koskevasta lähteestä oppilaat joutuivat käyttämään sellaisia metakognitiivisia taitoja, jotka mahdollistavat päättelyn epäjohdonmukaisesta historian tekstistä. Lisäksi lähteiden tietojen tulkitseminen edellytti kahden historian käsitteen, syy ja seuraus, määrittämistä. Oppilaiden vastausten perusteella näiden käsitteiden ymmärtäminen vaihtelee suuresti, eikä kaikkien oppilaiden voida vielä 7. luokalla odottaa tulkitsevan syitä ja seurauksia johdonmukaisesti tai kaikki yhteydet huomioiden. Esimerkiksi yleisen ja yksityisen erottaminen ei ole vielä kaikille 7.-luokkalaisille itsestään selvää. Syy-seuraussuhteiden selittäminen ja käsitteiden ymmärtäminen viittasi myös ryhmäkohtaisiin eroihin. Syiden ja seurausten kohdalla pojat usein tulkitsivat syiden ja seurausten olevan ajallisesti toisiaan lähellä ja painottivat näin lyhyen aikavälin seurauksia. Molempien poikaryhmien vastaamisen voisi myös tulkita edustavan lineaarista ajattelua, jossa syy ja seuraus ovat toisiinsa kiinteästi liittyviä asioita: erimielisyyksistä seuraa sota. Tutkittavan oppilasryhmän kohdalla tytöt tulkitsivat poikia johdonmukaisemmin seurauksia pitkän aikavälin näkökulmasta. Tyttöjen ja poikien syy-seuraussuhteiden tulkinnan erojen voidaan arvioida johtuvan mahdollisesti myös erilaisesta näkökulmasta historiaan. Pitkän aikavälin tulkinnassa huomio kohdistui perheiden asemaan ja arkeen. Lyhyen aikavälin tulkinnassa viitataan sotaan tärkeänä osana historian selitystä. Oppilaiden syy- ja seuraussuhteiden selittämisessä on runsaasti vaihtelua, ja selitykset onkin nähtävä tuloksena oppilaiden sen hetkisestä historian käsitteiden ymmärtämisestä. Oppilaat päätyvät selityksessään historian näkökulmasta johonkin ratkaisuun, jonka perusteluja emme voi kiistää esimerkiksi oman historian tulkintamme perusteella.

Oppilaan käsitteiden selittäminen antaa konkreettisen lähtökohdan oppilaan historian taitojen kehittämiseksi. Erilaisen syvyysasteen havaitseminen vastaamisessa antaa mahdollisuuden ohjata ja tukea oppilaan metakognitiivisten taitojen kehittymistä esimerkiksi oppilaalle annettavan palautteen yhteydessä. Historian lähteet voivat olla epäjohdonmukaisia, viittaussuhteiltaan monensuuntaisia ja täynnä tuntemattomia käsitteitä, eikä kaikesta saa aina selvää. Historian lähteiden vaikeaselkoisuutta ei tutkijan mielestä voi pitää syynä sille, että vaikeaksi arvioitu historian lähdemateriaali jätetään pois historian oppimistilanteissa. Pikemminkin päinvastoin, sillä juuri pääväittämien ja -argumenttien erottamisen taito edistää oppilaan tiedonkäsittelytaitoja historiassa. Historian taitojen harjoitte-

leminen vain yksinkertaisilla materiaaleilla voi tuottaa oppijalle tyydytystä, koska vastaaminen on helppoa ja osaamista on helppo vahvistaa, mutta ennemmin tai myöhemmin oppilas kohtaa tilanteita, joissa päätelmiä on tehtävä useasta lähteestä yhtä aikaa, ovat ne sitten historian lähteitä koulussa nyt tai muuta informaatiota yhteiskunnasta myöhemmin.

On tärkeää havaita oppilaiden tuotoksista enemmän kuin se, mistä he eivät huomaa selittää tai mistä he eivät saa selvää. Kaikki vastaajat nimittäin pystyivät tekemään selkoa syistä ja seurauksista, vaikka unohtivat tai eivät vielä osanneet testitilanteessa käyttää molempia lähteitä. Historian oppimisen prosessiluonteisuus merkitsee taitojen kehittymistä ohjauksen myötä. Yhtä lailla S1- kuin S2-oppilaiden kohdalla on historian taitojen ohjaamisen näkökulmasta tyydyttävä aluksi vaatimattomiinkin päätelmiin kuin tavoitella sellaista historian tietojen ja taitojen yhdistävää osaamista, johon vain vahvat yleiset oppimisen taidot omaavat oppilaat pystyivät tutkitussa ryhmässä. Heikosti luku- ja kirjoitustaidossa edistyneiden S1- ja S2-oppilaiden kohdalla on ajateltava asiaa myös tekstinymmärtämisen taitojen ja S2-oppilaiden kohdalla kielenoppimisen näkökulmasta. Oppiminen on aina myös affektiivinen kokemus, jossa tuntemus omasta osaamisesta saattaa olla hyvin itsekriittinen (vrt. Seikkula-Leino 2002). Oppilaan kokemus historian oppimisesta muuttuu todennäköisesti samalla tavalla itsekriittiseksi tuntemukseksi heikosta osaamisesta, jos lähteistä päättelemiselle asetetaan jo 7. luokalla runsaasti kategorisia osaamiseksi. Sekä S1- että S2-ryhmissä intiaanilähteiden tulkitsemisen strategia oli usein rekonstruktio, jossa historia lähteestä muuttuu ymmärrettäväksi poimimalla sopiva selitys, jota mahdollisesti täydennetään omilla historiatiedoilla. Kyseessä on turvallinen tapa tulkita historiaa; liian monen selityksen liittäminen toisiinsa osoittaisi edistyneisyyttä historiallisen ajattelun näkökulmasta, mutta heikosti tekstiä ymmärtävän ja kirjallisessa tuottamisessa vaikeuksissa olevan oppilaan näkökulmasta lisää epävarmuuden tunnetta.

Luku- ja kirjoitustaidon merkitys tuli uudelleen esille oppilaiden selittäessä omin sanoin kolmen historian lähteen sisältöjen erilaisuutta. Oppilaita erottava tekijä ei ollut itsestään selvästi kuuluminen S1- tai S2-kieliryhmään, vaan pikemminkin luottamus omaan osaamiseen. Lähteiden sisällön selittäminen osoittautui vaikeammaksi kuin lähdekriittisen asenteen ottaminen. Sisällön ymmärtämisen osoittaminen oli helpointa S1-tytöille, S1-poikien vastaaminen kuvasti usein hyvää itseluottamusta, jota täydentää ajoittain erittäin niukka kirjoittaminen. S2-oppilaiden halu osoittaa ymmärtämistä näkyy vastauksissa, jotka ovat runsaita, mutta joissakin tapauksissa ilmentävät myös epätoisuutta siitä, mikä on keskeistä. Erojen selittäminen on tehtävätyyppinä kokoava, siinä missä syiden ja seurausten etsiminen erotteleva. Oppilaiden vastaamisessa kaikissa ryhmissä oli niitä, joille sanoman tiivistäminen oli vaikeaa, joillekin ylivoimaista. Monikulttuurisessa, kuten missä tahansa historian oppimistilanteessa lähteiden sisältöjen ymmärtämisen varmistaminen palvelee koko

ryhmää, sillä useimmat jatkotehtävät tuottavat pinnallisia vastauksia, ellei lähteiden sisältöjä ymmärretä suurimmalta osalta.

Lähdekriittisyyttä voidaan pitää yhtenä keskeisenä historian taitona, ehkä keskeisenä historian ymmärtämiseen liittyvänä historian tiedonluonteen ymmärtämisen osoituksena. Historiatieto lähteissä ei ole aukotonta, eivätkä niissä esitetyt näkökulmat aina vakuuttavia saati totta. Lähteiden luotettavuuden arviointi onnistui hieman yllättäen niiltäkin, jotka eivät pystyneet selittämään lähteiden sisältöjen eroja. Oppilaiden arvioinneissa merkittävä lähteiden sisältöön vaikuttava seikka on kirjoittajan ryhmäsidonnaisuus, jolla viitattiin usein kansallisuuteen tai etniseen ryhmäjäsenyyteen. Viittaamalla ryhmäsidonnaisuuteen oppilaat osoittivat tiedostavansa historian tiedonluonteen tulkinnallisuuden, sillä ryhmäsidonnaisuus ei ollut ehdottoman määräävä tekijä oppilaiden arvioissa myöhemmin lähteiden tietojen luotettavuutta. Luottamusta herättäviä seikkoja olivat lähteen kirjoittajan ammattiasema ja historian omakohtainen kokeminen, erityisesti epäoikeudenmukaisesti kohdelluksi tulleen näkökulma. Viittaamalla uhrin, vierailijan tai historian tutkijan tekstien luotettavuuteen pelkän kirjoittajan aseman perusteella ei välttämättä päädytä kovinkaan syvälliseen historian tiedonluonteen pohdintaa kriittisyyden näkökulmasta. Toisaalta tärkeämpää kuin akateemisesti syvällinen tuotos on kiinnostuksen suuntautuminen oppilaan omin ehdoin. Historian lähteiden tietojen luotettavuus on oppijan itsensä määrättävissä, hän pohtii sitä, mikä vaikuttaa lähteissä esiintyvän historiatiedon luotettavuuteen eri kirjoittajien kohdalla. Historian lähteiden kohdalla voi tutkimuksen tulosten perusteella joskus käydä niinkin, että lähteiden vakuuttavuus syrjäyttää oppilaan aiemmin omaksuman historiatiedon, eikä lähteiden tietoja arvioida lainkaan kriittisesti. Lähdekriittisyyttä edellyttävissä tehtävissä oppilaiden itsenäinen historian tiedonluonteen tulkinta tuli muita tehtäviä selvemmin esille, lisäksi vastaaminen oli moniulotteista ja persoonallista.

Kuvatulkinnassa siirtolaisvalokuvan sanoman ymmärtäminen oli kaikissa vastaajaryhmissä odotusten mukaista, siirtolaisahmot asettuivat helposti siirtolaishistorian kontekstiin, eroja vastaajien välillä löytyi tavassa selittää kuvan sanomaa. Historian tietoja käytettiin tietoja yhdistelevisissä vastauksissa laajasti ilmaisemaan paitsi sanoman myös sitä selittävän historian ymmärtämistä. Ilmisisältöön keskittyvissä vastauksissa kuva puhui puolestaan, eikä vastaamisessa pidetty tarpeellisena tukea sanoman ymmärtämisen selittämistä historian tiedoilla. Sama historian tietojen laaja ja suppea hyväksikäyttäminen ilmeni myös kahdessa muussa kuvatulkinnassa. Intiaanikuvien kohdalla kuvan tekijän intentioihin viittaaminen oli melko harvinaista, historiatiedolla selitettiin lähinnä kuvien muuttunutta viestiä. Natsien rotuoppia selitettiin selkeimmin kuvan tekijän tavoite ymmärtäen, intentioihin viitaten. Kuvallisten lähteiden kohdalla oli havaittavissa myös kuvan pitämistä pelkkänä historian rekvisiittana, vihjeenä, jonka tarkoitus on houkutellessa vastaaja osoittamaan mitä tahansa aiheeseen

liittyviä historiatietoja. Kuvien sisältöjen ymmärtäminen, niiden selittäminen historian yhteydet huomaten eivät olleet oppilaille ylivoimaisia tehtäviä. Eksplisiittisesti kuvia analysoivien ja esimerkiksi yksityiskohtiin huomiota kiinnittävien selitysten osuus oli silti vähäinen, kuvatulkinnassa oppilaat pyrkivät pikemminkin kiteyttämään sanoman ja osoittamaan kriittisyyttä ydinsisältöihin tukeutuen.

Lähteiden käyttämisen yhtenä tavoitteena on oppilaiden oman, itsenäisen, historiallisen ajattelun kehittäminen, päätelmien tekeminen ja historiatiedon itsenäinen konstruointi, minkä voidaan arvioida näkyvän kokonaisuuden ymmärtämistä heijastavissa kirjoitelmissa. Kirjoitelmien arvioinnissa havaittiin, että erityisesti voimakkaita mielikuvia ja kielikuvia sisältävät lähteet jäivät usein oppilaiden mieleen konkreettisina esimerkkeinä. Esimerkit siirtyivät oppilaiden kirjoituksiin, mutta eivät muutaneet kirjoitelmia irrallisten historiatietojen kokoelmiksi. Kirjoitelmien johdonmukaisuus ja historiakuvan esittämisen loogisuus oli erityisen vahvaa siirtolaiskirjoitelmissa, jossa oppilaat kirjoittivat narratiivisen kertomuksen minämuodossa. Johdonmukaisuutta selittää osittain oppimisessa käytetyn lähdemateriaalin rakenne, jossa yksittäiset historian henkilöt selittivät toimintaansa ja kokemuksiaan, historia ei ollut persoonatonta. Intiaanikirjoitelmissa ja kansallissosialismin valtaannousua selvittävässä kirjoitelmissa vallitsevaa oli edelleen lähteiden tietojen konkreettinen käyttäminen, mutta myös siirtymä kohti atomistista ja merististä rakennetta. Kirjoitelmien muuttumista epäjohdonmukaisempaan suuntaan selittää myös historian aiheiden muuttuminen monimutkaisemmaksi. Aiheiden lähestyminen persoonatasolla ei enää ollut samalla tavalla mahdollista kuin siirtolaishistorian kohdalla. Johdonmukaisen tarinan kertomisen sijaan oppilaat joutuivat luomaan historian lähteiden kautta analyttisen historian selvityksen, jossa erityisesti käsitteistön ja viittaussuhteiden ymmärtäminen oli ehjän historiakuvan luomisessa tärkeää.

Vaikuttiko lähteiden käyttäminen historiakuvan muuttumiseen epäjohdonmukaisemmaksi kirjoitelmissa? Yläkouluikäisten on aiemminkin havaittu tuottavan historian tekstien pohjalta epäjohdonmukaisia tai kappaleetasolla johdonmukaisia kirjoitelmia. Lähteiden käyttäminen ei muuttanut tutkittavan ryhmän kohdalla kirjoitelmia tästä jaosta poikkeavaan suuntaan. Historian kohdalla joudumme lisäksi kysymään, mikä on johdonmukainen kokonaiskuva. Oppilaiden kirjoituksia on vaikea arvioida ilman, että joudumme pohtimaan niiden historiakuvan johdonmukaisuutta suhteessa siihen, mitä itse pidämme johdonmukaisena. Oppilaat pystyivät joka tapauksessa tukemaan kirjoitelmiaan konkreettisilla historian esimerkeillä, jotka olivat jääneet heidän mieleensä oppimisen aikana. Lähteisiin viittaava kriittisyyteen yltyvä mielipiteiden esittäminen, kantaaottavuus sekä pyrkimys käsitteiden selittämiseen ovat asioita joihin kirjoittajat myös pystyivät. Kirjoitelmissa oppilaat tuovat usein esille sen, mitä pitävät aiheessa oleellisena. Kokonaisuutta voidaan pitää oppilaan historialli-

sen ajattelun tilapäisenä lopputuotoksena, jolta voidaan odottaa historian aiheiden kohdalla esimerkiksi tiettyjen sisältöjen osaamista ja liittämistä kirjoitukseen. Mitä oppilas pitää tärkeänä, voi sen sijaan vaihdella. Oppilaan historian ymmärtämisessä voi olla tärkeämpää sillä hetkellä yrittää ymmärtää, miksi esimerkiksi kansallissosialistisessa Saksassa esiintyi rodullista rasismia kuin tiedostaa suuren laman vaikutus kansallissosialismin nousuun.

Tutkimuksen keskeinen päätelmä on, että historian lähteet sopivat osaksi yläkoulun historian opetusta ja oppimista myös silloin, kun kyseessä on monikulttuurinen oppilasryhmä. Metodisesti valintaa voidaan perustella oppilaiden historian taitojen itsenäisen kehittymisen näkökulmasta. Tavoitteita ei kenties ole lainkaan tarkoituksenmukaista tarkastella lyhyen aikavälin perspektiivistä, sillä koko historian oppimisprosessin tavoite on kaukaisempi ja liittyy kiinteästi historian oppimisen metatavoitteisiin. Tutkimuksen päätelmät yläkouluikäisten oppilaiden tavasta lähestyä historiatietoa vahvistavat yksittäisten tehtävien kohdalla osittain aiempien tutkimusten tekemiä havaintoja esimerkiksi syiden ja seurausten vielä rajoittuneesta ymmärtämisestä. Tutkimustulosten kokonaisvaltaisen arvioinnin perusteella yläkouluikäisten taito tehdä päätelmiä historian lähteistä ja tulkita historiatietoa eri näkökulmista on monivivahteista, värikästä ja ennen kaikkea itsenäistä tiedontulkintaa. Tutkimuksessa tarkasteltiin yläkouluikäisten oppilaiden historian taitoja yksittäisten historian käsitteiden ymmärtämisen ja historialle luonteenomaisten tehtävien avulla. Niiden avulla voidaan kuitenkin hahmottaa historian taitoja ja oppilaiden historiallista ajattelua vain kapeasta näkökulmasta. Historiassa aiheet vaihtelevat ja lähteet ovat erilaisia, niiden avulla on mahdollisuus tutkia historiaa ja osoittaa erilaisia taitoja eri tilanteissa. Pelkkien motiivien, syy-seuraussuhteiden tai kriittisyyden peräänkuuluttaminen tekee historian lähteiden tulkinnasta kaavamaisista. Historian taitoihin kuuluu myös sosiaalinen ulottuvuus: taito osallistua ja argumentoida historiatiedolla. Monikulttuurisessa koulussa historian oppiminen on oppilaille interkulttuuri kokemus, jonka ohjaamiseen tarvitsemme perustietoa siitä, miten oppilaat historian lähteitä tulkitsevat ja mitä he niistä saavat irti.

Historian taitojen osoittamisen ongelma ei ole pelkästään historian tiedon luonteen ymmärtäminen, vaan myös oppimiseen vaikuttavien metakognitiivisten taitojen hallinta. Oppilaiden historian taitojen tutkimiseen valittu metodi, jossa vastaukset ovat kirjallisia, asettaa erilaiset oppijat lopultakin aina jossain määrin epätasa-arvoiseen asemaan. Toisaalta tutkimustulokset osoittavat, ettei historian lähteiden tulkitseminen, jos etsimme vastauksia siihen mitä oppilas historiasta ajattelee tai lähteistä päättelee, ole yksinomaan vastaajan kielellisen ilmaisutaidon tulosta. Vastauksia historian näkökulmasta tulkittaessa löydämme kaikkien ryhmien vastauksista yhteneviä piirteitä niin motiivien selittämisessä, syiden ja seurausten havaitsemisessa kuin lähteiden luotettavuuden, kuviin kätkeyn sanoman tai kirjoitelmien kohdalla.

Yläkouluikäisten historian päättelytaitojen osalta tutkimustulosten luotettavuutta voidaan arvioida kriittisesti. Tulosten perusteella ei voi tehdä pitkälle meneviä johtopäätöksiä oppilaiden historian taidoista yläkouluiässä. On vaikeaa arvioida, kuinka paljon esimerkiksi kaikki muu historian oppiminen on vaikuttanut oppilaiden historiatiedon luonteen ymmärtämiseen tai näkemyksiin siitä, kuinka lähteiden historiatietoja on mahdollista käsitellä. Kollegiaalisen metodin käyttäminen oppilaiden materiaalin arvioinnissa vahvistaa lähdetestien osalta niissä saavutettujen tulosten luotettavuutta, mutta metodologia voidaan kriittisesti arvioida mekaaniseksi. Se sopii kenties hyvin sellaisten kohteiden tutkimiseen, joissa etsimme vastaamisessa havaittavia yhteisiä piirteitä, mutta laadullista vertailua kollegiaalinen metodi ei tukenut riittävästi. Lopullinen vastuu oppilaiden historian vastausten historiallisuuden arvioinnista jää tutkijalle itselleen, jolloin toisenlaisen tulkinnan mahdollisuus on aina avoin. Tutkimus voi kuitenkin välähdysnomaisesti avata näkökulmia yläkouluikäisen oppimisen ja ajattelun taitoihin historiassa.

15.2 Kulttuurisidonnainen historia ja historian lähteet

Tutkimuksen kohderyhmä oli monikulttuurinen koululaisjoukko, jossa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrä oli aavistuksen suurempi kuin suomea kotikielensä puhuvien oppilaiden. Kohtelivatko tutkimuksen tehtävät oppilaita tasa-arvoisesti? Lisäksi voimme kysyä, missä oppilaiden kulttuurisidonnainen tulkinta tuli esille ja antoiko lähteiden tutkiminen siihen mahdollisuuksia? S2-kielisten vastaajien ja suomea kotikielensä käyttävien vastaajien väliset erot eivät korostuneet historian tietojen osoittamisen tai historian lähteistä tehtävien päätelmien kohdalla siirtolaisuusaiheen kohdalla, mutta eroja oli havaittavissa intiaanien historian ja Saksan historian tehtävien yhteydessä. Osa S2-vastaajista koki vaikeaksi lähteiden ymmärtämistä osoittavat tehtävät, mutta sama ongelma ilmeni myös osalla S1-vastaajista.

Kirjallinen vastaaminen asetti kaikki oppilaat saman tehtävän eteen, mutta vastaamisen lähtökohdat ovat erilaiset. Huolimatta tutkimuksen rajauksesta, jonka perusteella tutkittavat rajattiin kuusi vuotta alakoulua Suomessa käyneisiin, voidaan todeta osan maahanmuuttajataustaisista oppilaista kokeneen kirjallisen vastaamisen vaativaksi. Tutkimuksessa käytetty metodi historian taitojen osoittamisessa asetti tässä suhteessa oppilaat eriarvoiseen asemaan. Toisaalta voimme oikeutetusti kysyä, asettaako mikään historian taitojen osoittamiseen valittu tapa oppilaat täysin tasa-arvoiseen asemaan? Esimerkiksi avoimessa luokkahuonekeskustelussa tyttöjen on havaittu vastaavan vapaaehtoisesti, kun pojat puolestaan vastaavat usein vain pyydettyä (Leiwo 2003, 215). Avoimessa keskustelussa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osallistumista voi rajoittaa esimerkiksi oppilaan epävarmuus, mutta osa oppilaista voi havaintojen mukaan pyrkiä korvaamaan esimerkiksi kirjallisen

esittämisen puutteita aktiivisella tuntiosaamisella (Virta 2008, 112). Opettajilla on usein taipumusta muuttaa keskusteluun perustuvat tilanteet liian nopeatempoisiksi, mikä vaikeuttaa erityisesti S2-kielisten oppilaiden osallistumista (Black & William 1998, 145).

Itsenäisen ajattelun osoittamisessa kirjallinen vastaaminen antaa vastaajalle joka tapauksessa mahdollisuuden tulla huomatuksi omana itsenään. Kysymys on siitä, mistä lähtökohdista kirjallista vastaamista tulkitaan. Jos oletamme, kuten eräs Virran (2008, 81) haastatteleminen opettajista, että *”vastapuolella ei oo kapasiteettia”*, metodilla ei liene väliä. S2-oppilaiden kohdalla historian lähteiden tutkiminen, kirjoittaminen ja lukeminen tukevat samalla tavalla historian taitojen kehittymistä ja muiden metakognitiivisten taitojen omaksumista kuin S1-oppilaiden kohdalla. Kysymys on siitä, miten ymmärtäviäisiä olemme omasta kulttuurisesta näkökulmastamme esimerkiksi kielen osaamisen, käsitteiden selittämisen ja muun ajattelun osoittamisen kohdalla. Oppilaiden pääasiallinen onnistelujen kohde ei olekaan jatkuva historiatietojen ja taitojen osoittaminen vaan oma kasvaminen aikuisuuteen, jonka tukeminen on yhtä lailla tärkeää (ks. esim. Skinnari 2004, 115).

Tutkimuksen kulttuurieroja havainnoivat tulokset ovat laihat, jos halutaan tarkastella eri kulttuuri-taustaisten oppilaiden vastauksissa esiintyviä läpinäkyviä ilmentymiä kulttuurisidonnaisuudesta. Lähdetehtäviä vastaajat lähestyivät melko neutraalisti, mikä tuli ilmi esimerkiksi kansallissosialismin kohdalla luotettavinta lähdetta valittaessa. Kulttuurisidonnaisuus ei ehdottomasti ohjannut valitsemaan tai hylkäämään jotakin lähdetta, tietoa arvioitiin historian tietona, johon suhde voi olla kenties neutraalimpi kuin samoihin asioihin nykyhetkessä (vrt. Porat 2004). Oppilaiden oma historia, itse koettu tai omaksi koettu, löysi tiensä lähdetehtäviä selvemmin kirjoitelmiin, joissa oma historia joskus asetettiin koulussa opiskellun tilalle. Suuri osa S2-vastaajista lähestyi kaikkia aiheita kuitenkin melko samalla tavalla kuin suomea kotikielenä puhuvat. Eri asia on, kuinka he kokivat opiskelun, ja jäikö kulttuurisidonnainen tulkinta puuttumaan esimerkiksi sen takia, että oppilaat pyrkivät vain toimimaan kuten olettavat muiden toivovan, vaikka haluaisivat toimia toisin. Kokivatko oppilaat aiheet mielekkääksi tai mahdollisesti itselleen vieraiksi, jää vaille vastausta, mutta esimerkiksi siirtolaisuutta olisi varmasti voitu käsitellä moniperspektiivisemmin.

Tutkimus tehdään aina rajallisin resurssein, eikä tämän tutkimuksen yhteydessä kiinnitetty tarpeeksi huomiota siihen, että oppilailta olisi ollut mahdollisuus esimerkiksi täydentää vastaamistaan suullisesti. Kulttuurisesti huomioivien ja oppilaiden ajattelua ymmärtämään pyrkivien metodien laajempi käyttäminen, kuten myös sosiokonstruktivistinen näkökulma lähteiden tietojen pohdinnassa olisivat lisänneet tutkimuksen mahdollisuuksia tehdä havaintoja erityisesti kulttuurisidonnaisuuden vaikutuksista historiallisen ajattelun yhteydessä. (Banks et al. 2001.) Tutkimuksen laajentaminen tähän

suuntaan olisi kuitenkin vaatinut kokonaan toisenlaisen lähtökohdan asettamista tutkimuksen tavoitteeksi. Historian taitoja ja historiallista ajattelua koskevien päätelmien kohdalla oppilaiden historian taitojen tutkiminen samoista lähtökohdista ei johtanut yksinkertaistuksiin esimerkiksi S1- ja S2-oppilaiden erojen tai yhtäläisyyksien pohdinnassa. Pikemminkin tulos osoitti oppilaiden jakautuvan historian taitojen osoittamisessa kulttuurisista tai kielellisistä eroista riippumatta erilaisille vahvuusalueille melko tasaisesti.

15.3 Miten lähteistä oppimista voi arvioida kannustavasti?

Historian taitojen arvioinnin kohdalla kysymys progressiivisesta etenemisen arvioinnista on ongelmallinen. Historian ymmärtämiseen vaikuttaa aina aiheesta riippumatta sisällön kokeminen tutuksi, materiaalin määrä, kysymysten rakenne, oppimisen ja opettamisen strategiat sekä oppilaiden sosiaalinen tausta, persoonallisuus ja sukupuoli. Historian ymmärtämisen erilaisten tasojen määrittäminen on vaikeaa, koska oppilaat eivät kehity yhtäaikaisesti tai johdonmukaisesti, vaan yksilöllisesti. (Lomas 1993, 51.) Kysymys siitä, mitä pidämme historian taitoina ja historiallisena ajatteluna on monimutkainen, ja vaatii jatkuvaa tieteellistä keskustelua. Oppilasarviointi puolestaan johtaa kysymään, millaista on oikeudenmukainen arviointi ryhmissä, joissa oppilaat ovat esimerkiksi kielitaidon perusosaamisen kohdalla eriarvoisessa asemassa: arvioinnilla on aina yhteys myös oppilaan henkilökohtaiseen kokemukseen omasta kehityksestään (ks. Virta 2002, 166; Laaksonen 2007, 174). Oppilaiden näkökulmasta kysymys on aina myös siitä, arvioidaanko heidän historian lähteistä tekemiään päätelmiä oikeudenmukaisesti. Kulttuurisesti huomioivan opetuksen strategiat ottavat huomioon oppilaiden taustat. Kyseessä on silloin enemmän kuin etnisten ryhmien yleistävä huomiointi, kulttuurien erilaisuus ja etnisyys muodostaa oppimisen yleisen kehyksen. Erilaisuus on huomioitava erityisesti arvioinnissa, jolloin oppilaille pitäisi järjestää erilaisia vaihtoehtoja demonstroida osaamistaan. Kirjalliset vastaukset ovat vain yksi tapa arvioida oppilaiden taitoja. (Banks et al. 2001.)

Perinteinen normiperusteinen arviointi tekee oletuksia pisteiden jakautumisesta ja niiden perusteella arvioidaan suorituksen laatu maksimipisteisiin verrattaessa. Arviointiin liittyy vahvasti myös käsite ”asiantuntija”, jolla tarkoitetaan esimerkiksi kokeiden laatimiseen oikeutettua henkilöä, joka tietää vastauksen oikean sisällön ja on yksinoikeutettu tietoa arvioimaan (Hashway 1998, 68). Universaalinen ja yleisesti hyväksytyn, ristiriidattoman tulkinnan oletta-
mus on kuitenkin kyseenalainen (Berlak 1992, 13–14). Historian kohdalla ristiriidaton tulkinta voisi kohdistua vain faktatietoihin, ei esimerkiksi oppilaan lähteistä tekemiin päätelmiin, jos ne edellyttävät omaa tulkintaa.

Historianopettajien keskuudessa kaiken osattavan historiatiedon mitattavuuden vaatimusta pidettiin Suomessa arveluttavana jo 1960-luvulla, jolloin normiperusteinen oppilasarviointi oli esillä perus-

koulu-uudistuksen yhteydessä (Virta 1998, 114–115). Standardimaisia testejä ja opetuksen kokonaistavoitteiden suhteen irrationaalisia pikkukysymyksiä on arvosteltu, sillä ne johtavat usein tiedon sirpalemaiseen opiskeluun ja uudelleen tuottamiseen lähinnä toistamalla. Historian ja yhteiskuntaopin osalla tiedon ja ymmärtämisen lisääminen ja tähän liittyen analyysin rakentaminen - yksityisen ja yleisen yhdistäminen ovat vuorovaikutteisia prosesseja, eivät toisistaan irrallisia (Newmann 1992, 59). Uusi arviointikäytäntö, josta on käytetty erilaisia, kuten autenttinen arviointi ja kehityksellinen arviointi, on oppilaan oppimisen tukemisen näkökulmasta kenties sopivampi myös historian lähteistä tehtävän päättelyn arviointiin. Arvioinnissa on mahdollista silloin ottaa huomioon mikä tahansa oppimiseen liittyvä aktiviteetti ja tuotos. Autenttisen arvioinnin periaatteena on jatkuva palaute ja arviointi ovat pikemminkin jatkuva prosessi kuin yksittäinen tapahtuma. (Hashway 1998, 16.) Autenttinen arviointi kunnioittaa kenties aiempaa enemmän oppijan omaa konstruktivistista ja samalla yksilöllistä skeeman rakentamista opittavan asian ymmärtämisessä. Autenttinen arviointi on konstruktivistista, jos sen tavoitteena on selvittää, millaisia ovat oppilaiden tavat konstruoida ja ymmärtää asioita, ei selvittää yksittäisten tietojen omaksumista. Yksilöllisyyden hyväksyminen oppimisprosessissa johtaa myös erilaisten suoritustapojen hyväksymiseen. (Virta 1999, 27–29.)

Autenttisen arvioinnin keskeiset kriteerit sekä oppijan että arvioinnin näkökulmasta ovat tiedon itsenäinen tuottaminen, järjestelmällinen ja tutkimuksellinen ote, syvälinen ymmärtäminen ja tiedon integrointi järkeviksi kokonaisuuksiksi (Newmann & Archibald 1992, 72–73). Opiskeluprosessin dokumentointi ja oppilaskeskeinen arviointi on mukana myös esimerkiksi portfolio-arvioinnissa. (Pollari, Kankaanranta & Linnakylä 1996, 79, 84; Virta 1999, 39). Arvioinnin ja tehtävän suorittamisen ajallinen välimatka ei voi autenttisen arvioinnin kohdalla olla kovin pitkä tai arviointi menettää merkityksensä. Autenttisen arvioinnin etuna perinteisiin kokeisiin verrattaessa on nostettu esille myös oikeudenmukaisuus ja henkilökohtaisuus. Perinteisen arvioinnin epäoikeudenmukaisuus liittyy siihen, että ne asettavat oppilaat paremmuusjärjestykseen, josta oppilaat tulevat tietoisiksi. Tutkimuskirjallisuudessa on viitattu siihen, että epäonnistujat ovat yleensä kulttuurisesti vähemmistöstä tulevia. Yksittäisen oppijan kannustava tukeminen edellyttää arviointikäytäntöjen laajentamista pelkästä omaksutun tiedon mittaamisesta kohti ohjaavaa arviointikäytäntöä, samalla opettajan rooli muuttuu kohti oppimisen ohjaajan roolia (Virta 1999, 27; 2005, 89–93).

Kehittynyttä autenttista arviointia kaikissa oppiaineissa toteuttava esimerkki on Middle Years Programme-ohjelma. Historian kohdalla arvioinnissa käytetään neljää peruskriteeriä: tiedon omaksumista, historian taitojen osoittamista, tietojen jäsentämisen ja organisoinnin taitoa sekä historiallisen ja yhteiskunnallisen käsitteistön omaksumisen kriteeriä. Kriteerejä voidaan muuttaa koulukohtaisesti

sanamuodoltaan tehtäviin sopiviksi, mutta niiden oleellista sisältöä ei voi muuttaa. (MYP Humanities 2004, 53–58.) Ankkuroitu ohjeistus, jossa tutkittavaa tietoa lähestytään aina samalla tavalla tiedontulkintaan useasta näkökulmasta johdatellen, johtaa tiedon käsittelyyn samalla tavalla myös myöhemmin. (Bransford, Vey, Kinzer & Victoria 1990, 408.) Kriteeripohjaisen arvioinnin keinoin on kenties mahdollista toteuttaa oikeudenmukaisempaa oppilaan historian taitojen arviointia, jossa esimerkiksi lähde tehtävissä voidaan havaita oppilaiden suorituksen syvyyttä ajatuksellisena tuotoksena. Silloin kyse ei ole oppilaan absoluuttisen osaamisen arvioinnista, vaan sen hetkisen taitotason havaitsemisesta ja siihen sovitettavasta realistisesta palautteesta. Tässä tutkimuksessa käytettyä oppilaiden vastausten yksinkertaistettua jakamista tietoja yhdistäviin, selittäviin ja toteaviin voidaan pitää yrityksenä jakaa oppilaiden tuottama historian tulkinta syvyysluokkiin, jolloin syvyysluokitus on arvioijalle sopiva työkalu, mutta ei sellaisenaan sovi palautteen antamiseen.

Ylhäältä annettujen peruskriteerien pohjalta toteutettava autenttinen arviointi on myös kritiikille altis. Oppimisprosessi voi muodostua oppilaalle henkisesti ahdistavaksi, jos kaikkea rekisteröidään ja arvioidaan (Virta 2001, 136). Autenttisen arvioinnin soveltuvuudesta monikulttuurisen luokan arviointimetodiksi historiassa on toistaiseksi vain vähän tutkimustietoa (Avery 2000, 372), mutta tutkijoiden mukaan oppilaat olivat sitoutuneempia määrätietoiseen opiskeluun autenttisen arvioinnin yhteydessä. Stradlingin (2003) näkemyksen mukaan olisi hyödyllistä järjestää oppilaille jokaisen historian oppimisjakson yhteyteen mahdollisuus laajempaan tutkimuksenkaltaiseen historian lähde tehtävän suorittamiseen, mikä mahdollistaisi paitsi oppilaan historian taitojen harjoittelun myös laajan oppilaan historian taitojen pohtimisen. (Ks. Virta 2002; Rantala 1996; 1999; 2005.) Perusopetuksessa tutkimuksenkaltaisten mahdollisuuksien järjestäminen on mahdollista, mutta historian taitojen harjoittamiseen voidaan ohjata myös tavanomaisissa oppimistilanteissa, joissa lähteet ovat mukana. Oppilaan näkökulmasta voisi olla hyödyllistä saada myös jatkuvampaa palautetta historian taitojen eri osa-alueiden kehittymisestä, koska yksittäisissä historian taitoalueissa on selviä yhteyksiä muuhun oppimiseen. Arviointi ei ole oppimisen yhteydessä itsetarkoitus, mutta kannustavalla arvioinnilla oppilas voidaan saada tunnistamaan omat taitonsa. Lisäksi kannustavalla arvioinnilla voidaan vaikuttaa oppilaan kokemukseen siitä, että lähteistä oppiminen on hyödyllistä. Oikeudenmukaisuuden näkökulmasta arvioinnin tavoite on lisätä oppilaan tuntemusta jaetusta oppimiskokemuksesta, johon kannattaa sitoutua (vrt. Osler & Starkey 2005, 86).

15.4. Monitulkinnallisuuden idea ja lähteiden käyttämisen haasteet

Historian lähteitä tutkiessaan oppilaat tuottivat yksilöllisiä vastauksia, joita voidaan tarkastella myös moniperspektiivisyyden ja monitulkinnallisuuden näkökulmista. Moniperspektiivisyys antaa

erilaisten lähteiden kautta oppijalle mahdollisuuden havaita useita näkökulmia historiaan. Monitulkinnallisuus on lähteiden tulkitsejan oikeutta päätyä omiin johtopäätöksiin lähteiden tutkimisen tuloksena. Moniperspektiivisyys, monitulkinnallisuus ja lähteiden tutkiminen osana historian oppimista näyttävät täydentävän toisiaan historian oppimisessa. Muuttuuko historian oppiminen koulussa lähteisiin tukeutuessaan aidosti moniperspektiiviseksi ja monitulkinnalliseksi? Huomioiko lähteiden käyttäminen metodina erilaiset oppijat, onko sille sijaa opetussuunnitelmissa ja koulujen historian tunneilla? Historian oppimisessa moniperspektiivisen lähestymistavan pitäisi tavallaan auttaa sovittamaan opetuksellisenä metodina yhteen erilaisia historian oppimiseen liittyviä lähestymistapoja ja korreloida historian opetuksen metatavoitteiden kanssa. Lisäksi sillä on yhteys myös oppimiseen yleisemmin liittyviin odotuksiin, esimerkiksi ajatuksiin oppimisen ongelmakeskeisyydestä ja oppijan aktiivisesta roolista tiedontuottajana.

Historian ymmärtämistä voidaan tarkastella muistamisen näkökulmasta. Muistaminen voi olla paradigmaattista, jolloin tavoitellaan yksiselitteistä ja varmaa tietoa. Lähtökohtana on silloin Sántin (2004, 170–171) näkemyksen mukaan ajatus siitä, että on olemassa jotain yhtäläisesti ja tarkastelunäkökulmasta riippumatonta tärkeää historiatietoa, joka kaikkien on muistettava tietyssä muodossa. Narratiivisen muistamisen yhteydessä yksityiskohtien muistaminen korvautuu kuvauksen juonellisuudella. Ensisijaisena kriteerinä narratiivisessa muistamisessa on uskottavuus. Historiassa korrespondenssin vaatimus ja paradigmaattinen muistaminen on vaikeasti toteutettavissa, muistamisessa on historian kohdalla pikemminkin aina kysymys muistetun mukauttamisesta nykyhetken tarpeisiin (Säntti 2004, 183). Historian oppimisen näkökulmasta joudumme kysymään, mitä pidetään esimerkiksi koulussa muistamisen arvoisena ja tarkoittamme oppimisella esimerkiksi faktojen yhdenmukaista muistamista, johon lähteitä ei tarvita. Lähteiden käyttämiseen ”jokamiehen” oikeutena voidaan toisaalta suhtautua kriittisesti historiatieteen näkökulmasta. Historia on arvokas itsestään perustuessaan järjen avulla tapahtuvaan menneisyyden ammattimaiseen rekonstruointiin. Tämän tulkinnan mukaan ammattilaisten tuottama historiatieto erottaa väärän oikeasta, eikä tiedon tulkinnallisuuden ongelmaa ole. Historian oppiminen voi perustua yhteisen kertomuksen rakentamiseen, jolloin kulttuuriperintö ja tutkimuksellinen tieto siirretään oppilaille. Metodisesti se on perusteltavissa esimerkiksi sen tuottaman sosiaalisen turvallisuuden, koheesion ja yhdenmukaisen historiallisen identiteetin näkökulmasta (Seixas 2000, 25).

Yleisten, oppilaille siirrettävien, totuuksien havaitseminen menneisyydestä on toisaalta postmodernin näkemyksen mielestä miltei mahdotonta. Historiaa tulkitaan aina omien kulttuuristen ja sosiaalisten ”linssien” läpi. Näin historian tulkinta ja sitä koskevat näkemykset ovat aina sidoksissa tutkijaan tai koulussa oppilaan kulttuuriseen taustaan. (Karlsson 2004, 199, Levstik 1997, 48–51.) Post-

modernistinen näkemys ei sellaisenaan ole perustelu koulujen historianopetukselle, koska sen siihen sisältyy ajatus kaiken tiedon relatiivisuudesta (Lowenthal 2000, 71). Seixasin näkemyksen mukaan oppilaiden edun mukaista on kuitenkin tutustua metodisesti historiatiedon rakenteeseen ja tiedon luonteeseen harjoittamalla historian taitoja. Lähteiden käyttäminen aineenoppimisen metodisena ratkaisuna ei itsessään ohjaa oppilaita postmoderniin historian tulkitsemiseen tai edes moniperspektiiviseen historian ymmärtämiseen. Pikemminkin se antaa oppilaille valmiuksia kriittisten analyysitaitojen avulla arvioida muiden historianäkemyksiä. Metodin painottaminen jättää historian kylmäksi, mekaanisesti lähestyttäväksi. Uuden historian koulukunnan historian oppimisen taitojen painottaminen on tästä näkökulmasta kenties liikaa painottunut keinoihin ja unohtanut historian oppimisen päämäärät, joihin kuuluu historian taitojen omaksumisen ohella aktiivisen kansalaisuuden kehittäminen. (Seixas 2000, 25, 34.)

Virran (2008, 168) mukaan historian opetus on ennen kaikkea historian tiedon luonteen opettamista, ei pelkkien historian faktojen tarjoamista. Historian tiedon luonteen opettaminen ei tarkoita ainoastaan sen kognitiivisten piirteiden opettamista. Keskeistä on opetuksessa saada oppilaat tiedostamaan, miten historia on läsnä omassa ajassa ja miten historiaa on käytetty ja käytetään edelleen mitä erilaisimpien pyrkimysten perusteluna. Monikulttuurisuus on tehnyt historian moniperspektiivisen tarkastelun entistä tärkeämmäksi. Opetus on ”viritettävä” eri taajuuksille. Liiallinen opetuksen yksinkertaistaminen tai sisältöjen leikkaaminen ei ole aina oppilaiden etua parhaiten palveleva ratkaisu vaan kenties haitaksi oppilaan kehitykselle (Virta 2008, 81). Moniperspektiivisyys ja oppilaiden oikeus omaan tulkintaan nähdään melko yhdenmukaisesti voimavarana, jolla kaikkien oppilaiden kiinnostusta historiaan ja historian tiedonluonteen ymmärtämisen harjoittelua voidaan tukea.

Moniperspektiivisyyden ja monitulkinnallisuuden yhteensovittaminen ei kuitenkaan ole ongelmantonta. Moniperspektiivisyyttä voidaan tarkastella kysymällä, ovatko kaikki historian tulkinnat silloin hyväksyttäviä, jolloin moniperspektiivisyyden nimissä kaikille historiantulkinnolle, esimerkiksi ”Holocaust is a myth”, annetaan historian oppimisessa tasa-arvoinen asema. Kriittikön kaikkien näkökulmien esille tuominen lähteiden kautta voi johtaa siihen, että oppilas omaksuu lähteistä historiaa koskevia valheellisia väitteitä, jos historian taidot eivät vielä riitä asioiden kriittiseen tarkasteluun. Toinen moniperspektiivisyyteen liittyvä ongelma on monikulttuurisuus, johon liittyy kysymys kulttuurisesti arkojen aiheiden käsittelystä historian oppimisessa. Aito moniperspektiivinen oppiminen vaatii kaikilta oppilailta oman kulttuurisen kokemuksen pohdintaa ja sen vertaamista muiden kulttuurien näkemyksiin. Historian oppimiseen liittyy kriittinen reflektointi, jossa kohteena ovat yhtä lailla oma historia kuin muiden historia. Historiaan liittyvät ennakkokäsitykset ja nykyaikaan saakka ulottuvat vastakkainasettelut eivät ainakaan katoa sillä, että oppimisessa varotaan niiden kä-

sittelyä. Pikemminkin päinvastoin, jos lähteiden tutkimisella ja historian oppimisella ei ole yhteyttä nykyaikaan, oppilaat havaitsevat, ettei koulun historianopetus ole heitä varten tai yhdisty heidän kokemuksiinsa. (Nieto 2002, 268; Ramsay 2002, 17.) Kolmas ongelma, joka liittyy moniperspektiivisyyteen, on historian monimutkaistuminen. Mitä enemmän kerroksia ja perspektiivejä historian selitykset sisältävät sitä kompleksisemmaksi selitysmalli muodostuu. Oppilaat voivat kokea vaikeaksi tehdä päätelmiä, jos historia koetaan liian monimutkaiseksi. Opettajien pitäisikin olla taitavia järjestämään yhteyksien havaitseminen lähteistä konkreettisemmiksi. (Stradling 2003, 21–26.) Historian lähteiden käyttäminen ja moniperspektiivisyyteen pyrkiminen ei tee tarpeettomaksi historian perustietojen opiskelua, sillä ilman perustietoja oppilaat voivat tulkita historiaa vain anakronistisesti: viitaten omaan aikaan, sen moraaliin, kokemusmaailmaan, asenteisiin, ennakkoluuloihin, tunteisiin ja stereotyyppioihin historiaa tulkitessaan.

Onnistuneinkaan moniperspektiivinen historian oppimistilanne ei tee historiasta objektiivista, sillä ei voida olettaa, että lähteiden määrän ja perspektiivien lisääminen itsestään auttaa selittämään täydellisemmin sen mitä on tapahtunut. Pikemminkin päinvastoin, moniperspektiivinen lähestymistapa, erityisesti politiikan ja sosiaalisten konfliktien kohdalla, demonstroi sitä, kuinka vaikeaa historiassa on päätyä ehdottomiin johtopäätöksiin. Stradlingin (2003, 60) mukaan historian lähteiden käyttäminen oppimistilanteissa on toisinaan edelleenkin pelkkää luotettavien ja puolueellisten lähteiden erottelua, mikä on vastoin moniperspektiivisyyden ideaa. Historiasta etsitään sittenkin varmaa tietoa, vaikka moniperspektiivisyys painottaa kriittistä menneisyyden opiskelun harjoittelua, jossa jokainen joutuu havaitsemaan joutuvansa tulemaan toimeen lähteiden ristiriitaisuuksien, tarkoitushakuisuuden, puolitotuksien ja puolueellisuuden kanssa historiaa tulkitessaan.

Historian moniperspektiivisyyden asettaminen oppimisen tavoitteeksi ja lähteiden tuominen luokkaan metodiratkaisuna näyttää asettuvan historian suurten kertomusten yhdenmukaisuuden ideaa vastaan, mutta ei välttämättä kiellä historian narratiivin merkitystä. Nordgrenin mukaan historianopetuksella on mahdollisuus toimia tasapainottajana vallitsevan yhteisen kertomuksen ja fragmentoituneen historian ymmärtämisen välillä, jolloin jokaisella on mahdollisuus itsenäiseen oman historiallisen identiteetin kehittämiseen. Edellytyksenä on silloin kertomuksen avoimuus monille tulkinnoille ja perspektiiveille, mutta myös oikeus havaintojen tekemiseen omasta asemasta käsin. (Nordgren 2006, 171, 184–186.) Historian lähteiden tutkiminen historian oppimisessa kehittää oppilaisissa narratiivin tuottamisen taitoa, mutta myös ymmärrystä siitä, että narratiivi ei ole ehdoton tai sama kaikilla. Historiassa opitut taidot, historiatiedon erityispiirteiden ymmärtäminen ja historian moniperspektiivisyyden tiedostaminen ovat asioita, joilla on myös tulevaisuusarvoa.

Lähteiden avulla harjoitetaan historiallisen ajattelun taitoja, koska perinteinen historian opetus voi vahvistaa oppilaissa naivia menneisyyden tulkintaa, jossa historia on yksi ja sama, pysyvä, taivaista valmiina pudonnut ja historian oppikirjojen tekstit ovat oikeaa historian tietoa. Lähteiden avulla harjoittelu alakoulusta eteenpäin merkitsee pitkää oppimisprosessia, jossa oppijat nuoresta lähtien sitoutetaan lähteiden kanssa työskentelyyn. Oppilaille annetaan mahdollisuus tutustua historiatiedon luonteeseen, eikä historiaa opiskella kumuloituvana faktatietona. Kysymys ei ole siitä, että oppilaisista koulutetaan historiantutkijoita, vaan heidän ohjaamisestaan arvioimaan historian tietoa niin, että he uskaltavat tehdä siitä omia päätelmiä harjoittelemiansa taitojen avulla (Newmann 1992, 107–132; VanSledright 2004; Brown, Ferro & Stone 2003, 327). Historiallinen ajattelu ei ole yksittäisen lähde tehtävän kohdalla tehtävien päätelmien lopputuotos, jonka voimme vajavaisesti arvioida, vaan koko kouluajan kestävä historiatiedon luonteen ymmärtämisen systemaattisen harjoittelun prosessi. Historian lähteistä tehtävien päätelmien tutkiminen on pikemminkin sen havaitsemista, miten analyttisesti ja millaisiin historian taitoalueeseen oppilas missäkin vaiheessa lähteitä tulkitessaan pysyy. Tiedon kerääminen siitä, mitä oppilaat päättelevät historian lähteistä, on myös suuntaa antavan tiedon hahmottamista siitä, miten erilaiset oppilaat ajattelevat.

Historian oppimiseen liittyvien erilaisten tavoitteiden arviointi pelkästään historian oppiaineen näkökulmasta on riittämätön. On lisäksi kysyttävä, kuinka historian oppimisen tavoitteet sopivat oppimisen yleisten edellytysten tukemiseen monikulttuurisissa ryhmissä? Talib (2005) kirjoittaa osan opettajakunnasta sisäistäneen ylemmydentuntoisen, nationalistisen ja jopa egosentrisen asenteen, joka korostaa opetusta maassa maan tavalla, jolloin oppilaille jää ainoastaan assimilaation vaihtoehto oppimisessa. Monikulttuurisuuden tulisi huomioida Talibin mielestä kaikissa opetustilanteissa ja oppiaineissa. Mikäli oppilaiden erilaiset tulkinnat olisivat aidosti läsnä, ne lisäisivät koulun moniarvoisuutta ja oppilaiden tasa-arvoa. (Talib 2005, 111.) Opettajien monikulttuurisen kompetenssin tie on kriittinen ammatillinen reflektio, jossa muutos on aina hidasta aidostikin työstään kiinnostuneen opettajan kohdalla (Talib 2005, 50–51). Virta (2008) havaitsi toisaalta historian opettajien olevan tietoisia tasa-arvoisuuden ideaalista, he pyrkivät kohtelemaan oppilaita samoista lähtökohdista ja osa pyrki myös tietoisesti tukemaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kulttuuri-identiteetin muodostumista, sekä ottamaan erityistiedot ja taidot huomioon. Oppilaiden erilaisuus nähtiin suhteellisena kysymyksenä, oppimisessa haluttiin nähdä, miten oppilas ajatteli ja ymmärsi historiaa. (Virta 2008, 104.)

Kysymys monikulttuurisuudesta koskee myös konkreettisia historian oppimistilanteita. Niiden kohdalla interkulttuuri oppimisen näkökulma ottaa huomioon oppilaiden erilaiset taustat oppimistilanteissa. Monikulttuurisen oppilasryhmän sitouttaminen historian oppimiseen edellyttää myös oppi-

lailta aktiiviseen tiedontulkintaan osallistumista ja erilaisten kulttuurisidonnaisten historian tulkintojen hyväksymistä. Monikulttuurisen ryhmän oppimistilanteen holistinen tulkitseminen kulttuurisidonnaiseksi, ja siitä syystä aina eri merkityksiä erilaisille oppilaille sisältävänä kokemuksena, on toisaalta hyvin yleistävä. Tarkasteltaessa yksittäistä oppimistilannetta historiassa voidaan kysyä yläkouluiäkaisen oppijan kohdalla, miten vakuuttavasti uuden tiedon prosessointi aina liittyy kulttuurisidonnaiseen tiedontulkintaan? Uusi historian tieto on historian tietoinesta, josta oppijalla ei ole aina ole omakohtaista kokemusta tai hänen ennakkotietonsa ovat vain viitteellisiä, mikä voi johtaa myös siihen, että tietoa lähestytään neutraalisti, ilman vahvoja ennakoasenteita. Historian oppimiskokemuksessa interkulttuuri tulkinta on tästä näkökulmasta myös vapautumista kulttuurisidonnaisuuden näkemisestä oppimistilanteiden erityisehtona, johon on jotenkin erityisesti aina ja joka tilanteessa varauduttava erillisin toimenpitein. Kyse on pikemminkin moniperspektiivisyyden tiedostamisesta ja huomioon ottamisesta minkä tahansa historian aiheen kohdalla. Taylorin (1994) transformatiivisen oppimisen mallissa oppiminen etenee uusien oppimiskokemusten kautta kohti laajenevaa tiedostamista, jonka aikana ihminen oppii tutkimaan, kyseenalaistamaan ja tiedostamaan omia asenteitaan, oletuksiaan ja ajatteluaan. Bennettin (1998) teorianomaisissa oppiminen voi kehittyä etnosentrisyydestä integraatiotasolle, jolloin minkään kulttuurin arvot tai normit eivät ole esteenä oppimiselle. Molemmilla teorioilla korostetaan yksilön omaksuman roolin muuttumista kasvuprosessin aikana; sivustaseuraajasta tulee aktiivinen osallistuja oppimisessa. Historian oppiminen voi luoda edellytyksiä oppilaiden monikulttuurisen identiteetin kehittymiselle, jos moniperspektiivisyys ymmärretään laajasti myös oppilasnäkökulmasta, jolloin painotus on oppilaan kasvuprosessissa.

Richterin mukaan interkulttuuri oppiminen ja opetus on lähinnä lähestymistapa, klassisessa mielessä opetuksessa mikään ei ole vierasta ja erilaisuus on jotain, jonka kautta ihmisyiden traditiossa reflektoidaan itseämme (Richter 2001, 87–110). Historian oppimisessa erilaisuus kohdataan kaikessa oppimisessa, luokan sosiaalisessa kanssakäymisessä, keskusteluissa, missä tahansa järkevässä historian oppimisen kontekstissa, joilla kaikilla on oma funktionsa suhteessa historian oppimiseen ja monikulttuurisuuteen kasvussa. Historian oppimistilanteissa lähteiden avulla päätelmien tekeminen on oppimisprosessi, jossa oppilas jäsenytneesti eri yhteyksissä reflektoi ajatuksiaan ja kehittää menneisyyden ymmärtämisen harjoittelemisella valmiuksiaan kohdata arkipäivän historiakulttuuri. Historian lähteet ovat raaka-ainetta ajattelun kehittymisessä, jossa historian lähteiden tapahtumat ja tulkinnat menneisyydestä antavat oppilaille mahdollisuuden osallistua, ottaa kantaa menneisyyteen ja perustella omia ajatuksiaan. Historian tiedonluonteen ymmärtämisen kehittymistä ei voi tapahtua ilman lähteisiin tutustumista. Vain lähteiden avulla harjoittelu auttaa ymmärtämään, miten historiatieto on muodostunut, ja mitä historiatiedon tulkinnallisuus tarkoittaa. Jos lähteiden käyttäminen on

jatkuva prosessi, siihen liittyvät oppimisen metatavoitteet tiedostetaan, se on mielekäs ja itsessään historian ymmärtämistä syventävä, mutta samanaikaisesti monikulttuurista kasvua tukeva.

LÄHTEET

Painetut lähteet

- Adler, P. S. 1998. Beyond Cultural Identity: Reflection on Multiculturalism. Teoksessa M. J. Bennett (toim.) Basic Concepts of Intercultural Communication. Yarmouth (Maine): Intercultural Press, 234–247.
- Aho, E. 2002. Historialliset kertomukset lukiolaisten kirjoittamina. Turun yliopiston julkaisuja C:177.
- Aho, S. 1992. Ali- ja ylisuoriutuminen peruskoulun ala-asteella ja lukiossa. Ali- ja ylisuoriutumisen esiintyminen sekä sen yhteydet oppilaiden moraaliseen kehitystasoon, minäkuvaan, koulumotivaatioon ja sosiaalisiin suhteisiin luokassa. Turun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta, julkaisusarja A: 154.
- Ahonen, S. 2001. Forming a Collective Identity Through Historical Memories. Research Project “The No-History Generation?” Teoksessa J. van der Leeuw-Rood (toim.) History For Today and Tomorrow. What Does Europe Mean For School History? Eustory Series. Shaping European History (2). Hamburg: Körber-Stiftung, 91–108.
- Ahonen, S. 1997. Historia som en kritisk process. Teoksessa C. Karlegård & K-G. Karlsson (toim.) Historiedidaktik. Lund: Studentlitteratur, 115–139.
- Ahonen, S. 2002. Historiakulttuuri, historiallinen identiteetti ja historianopetus. Teoksessa J. Löfström (toim.) Kohti tulevaa menneisyyttä. Historiallis-yhteiskunnallinen kasvatus uudella vuosituhanella. Jyväskylä: PS-kustannus, 66–88.
- Ahonen, S. 1998. Historiaton sukupolvi? Historian vastaanotto ja historiallisen identiteetin rakentuminen 1990-luvun nuorison keskuudessa. Historiallisia tutkimuksia 202. Helsinki: Suomen historiallinen seura.
- Ahonen, S. 2003. Onko historia sittenkin tuomari? Teoksessa A. Virta & O. Marttila (toim.) Opettaja, asiantuntijuus ja yhteiskunta. Ainedidaktinen symposium 7.2.2003. Turun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta, julkaisusarja B:72, 158–162.
- Ahonen, S. 2001. Politics of identity through history curriculum: narratives of the past for social exclusion - or inclusion? Journal of Curriculum Studies 33(2), 179–194.
- Ahonen, S. 1990. The Forms of Historical Knowledge and the Adolescents Conception of It. Department of Teacher Education. Research Report 80. Helsingin yliopisto.
- Ahonen, S. 2005. Tollundin mies. Teoksessa Rantala, J. (toim.) Miten opetan historiaa? Helsinki: WSOY, 8-20.
- Alitolppa-Niitamo, A. 2002. The generation in-between: Somali Youth in metropolitan Helsinki. Intercultural Education 13(3), 275–290.
- Allen, R. F. 1994. Posters as historical documents: A resource for the teaching of twentieth-Century history. Social Studies 85(2), 91–108.
- Analytical Report on Education. 2004. Ihmisoikeusliitto ry, Finnish League for Human Rights. National Focal Point for Finland. Helsinki.
eumc.eu.int/eumc/material/pub/RAXEN/4/edu/R4-EDU-FI.pdf
- Angvik, M. & von Borries, B. 1997a. Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents. Vol. A. Descriptions. Original and Combined Measures for Dimensions in historical Consciousness. Hamburg: Körber-Stiftung.
- Angvik, M. & von Borries, B. 1997b. Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents. Vol. B: Documentation. Original and Combined Measures for Dimensions in historical Consciousness. Hamburg: Körber-Stiftung.

- Arola, P. 2002. Maailma muuttui – muuttuiko opetus? Suomalaisen historian ja yhteiskuntatiedon opetuksen vaiheita. Teoksessa J. Löfström (toim.) Kohti tulevaa menneisyyttä. Historiallis-yhteiskunnallinen kasvatus uudella vuosituhannella. Jyväskylän yliopisto: Gummerrus, 10–34.
- Arthur, J., Haydn, T. & Hunt, M. 2001. Learning to Teach History in the Secondary School: A Companion to School Experience. London: Routledge Falmer.
- Ashby, R. & Lee, P. 1987. Children's Concepts of Empathy and Understanding in History. Teoksessa: C. Portal (toim.) The History Curriculum for Teachers. London: The Falmer Press, 62–89.
- Ashby, R., Lee, P.L. & Schemilt, D. 2005. Putting Principles into Practice: Understanding History. Teoksessa M. S. Donovan & J.D. Bransford (toim.) How Students Learn: History in the Classroom. Washington: National Academies Press, 79–179.
- Avery, P. 2000. Writing about immigration: authentic assessment for U.S. history students. *Social Education* 64(6), 372–392.
- Banks, J. A. 2004. Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives. San Francisco: Jossey-Bass.
- Banks, J. A. 1993. Multicultural education: development, dimensions, and challenges. *Phi Delta Kappan* 75(1), 22–43.
- Banks, J. A. 1998. Multicultural Education: Development, Dimensions and Challenges. Teoksessa M. J. Bennett (toim.) Basic Concepts of Intercultural Communication. Yarmouth (Maine): Intercultural Press, 69–85.
- Banks, J. A., Cookson, P., Geneva G., Willis H.D., Irvine J., Nieto S., Schofield J. & Walter S.G. 2001. Diversity within unity: essential principles for teaching and learning in a multicultural society. *Phi Delta Kappan*, Vol. 83(3), 196–213.
- Barton, K. C. 2005. "Best Not to Forget Them"; secondary students' judgements of historical significance in Northern Ireland. *Theory and Research in Social Education* 33(1), 9–44.
- Barton, K. C. & Levstik, L.S. 2001. Doing History: Investigating with Children in Elementary and Middle Schools. New Jersey: Erlbaum Associates.
- Barton, K. C. 2005. Teaching History: primary sources in history breaking through the myths. *Phi Delta Kappan* 86(10), 745–753.
- Barton, K. C. & Levstik, L.S. 2004. Teaching History for the Common Good. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Barton, K. C. & Levstik, L.S. 2003. Why don't more history teachers engage students in interpretation? *Social Education* 67(6), 358–361.
- Beck, I. L. 1992. Reading and Thinking with History and Science Text. Teoksessa C. Collins, & J. N. Mangieri (toim.) Teaching Thinking: An Agenda for the Twenty-First Century. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 3–23.
- Bedford, T. 2000. Challenges of Sexual Diversity, Homophobia and Heterosexism for Teacher Education. Teoksessa S. Sunari & R. Räsänen (toim.) Ethical Challenges for Teacher Education and Teaching. *Acta Universitatis Ouluensis: Scientia rerum socialium E* 45, 81–90.
- Bennett, J. M. 1998. Transition Shock: Putting Culture Shock in Perspective. Teoksessa J. M. Bennett (toim.) Basic Concepts of Intercultural Communication. Yarmouth (Maine): Intercultural Press, 215–224.
- Berlak, H. 1992. Towards a New Science of Educational Testing and Assessment. Albany (N.Y.): State University of New York Press.

- Bermudes A. & Jamarillo R. 2001. Development of Historical Explanation in Children, Adolescent and Adults. Teoksessa A. Dickinson , P. Gordon & P. Lee Raising Standards in History Education. *International Review of History Education* 3, 146–167.
- Black P. & William D. 1998. Inside the black box: raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan* 80(2), 139–148.
- Booth, M. 1987. Ages and Concepts: A Critique of the Piagetian Approach to History Teaching. Teoksessa C. Portal (toim.) *The History Curriculum for Teachers*. London: The Falmer Press, 22–38.
- Booth, M. 1994. Cognition in history: a British Perspective. *Educational Psychologist* 29 (2), 61–69.
- Borries, B.v. 1998a. Is History Teaching up to Date? Introduction
Teoksessa J. van der Leeuw-Rood (toim.) *The State of History Education in Europe. Challenges and Implications of the Youth and History Survey*. Hamburg: Körber-Stiftung, 103–118.
- Borries, B.v. 2001a. Multiperspectivity – Utopian Pretension or Feasible Fundament of Historical Learning in Europe? Teoksessa J. van der Leeuw-Rood (toim.) *History For Today and Tomorrow. What Does Europe Mean For School History?* Eustory Series. Shaping European History. Volume No.2 Hamburg: Körber-Stiftung, 269–295.
- Borries, B.v. 2001b. Narrating European History. Teoksessa S. Macdonald (toim.) *Approaches to European Historical Consciousness. Reflection and Provocations*. Shaping European History. Volume No. 1. Hamburg: Körber-Stiftung, 152–182.
- Borries, B.v. 1998b. Representations and Understanding in History.
Teoksessa J.F. Voss & M. Carretero (toim.) *International Review of History 2. Learning and Reasoning in History*. London: Woburn Press, 360–377.
- Boudillion, H. 1995. *Teaching History*. London: Routledge.
- Bransford, J. D., Brown, A. L. & Cocking, R. R. (toim.) 2000. *How People Learn: Brain, Mind, Experience and School*. Committee on Developments in the Science of Learning & Committee on Learning Research and Educational Practice. Washington: National Academy.
- Bransford, J., Vey, N., Kinzer, C. & Victoria, R. 1990. Teaching Thinking and Content Knowledge: Toward an Integrated Approach. Teoksessa F.J. Beau & I. Lorna (toim.). *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 381–415.
- Britt, A.M., Mason, R. A., Perfetti, C. A. & Rouet, J-F. 1996. Using multiple sources of evidence to reason about history. *Journal of Educational Psychology* 88(3), 487–493.
- Brooks, R., Aris, M. & Perry, I. 1993. *The Effective Teaching of History*. London: Longman.
- Brown, A., Ferro, M. & Stone N. 2003. *The Use and Abuse of History. Or How the Past Is Taught to Children* Routledge. London: Routledge.
- Bruner, J. 1983. *In Search of Mind: Essays in Autobiography*. New York: Harper & Row.
- Cajani, L. 2007. Citizenship in the Verge of the 21st Century: the Burden of the Past, the Challenge of the Future. Teoksessa L. Cajani & A. Ross (toim.) *History Teaching, Identities, Citizenship*. European Issues in Children's identity and Citizenship 7. Stoke-on-Trent: Trentham.
- Carretero, M., López-Manjón, M. & Jacott, L. 1997. Explaining historical events. *International Journal of Educational Research*, 27(3), 245–253.
- Collingwood, R.G. 1946. *The Idea of History*. Oxford: Clarendon.

- Cooper, H. 1995a. Historical Thinking and Cognitive Development in the Teaching of History. Teoksessa H. Boudillion (toim.) *Teaching History*. London: Routledge, 102–121.
- Cooper, H. 1995b. *History in the Early Years*. London: Routledge.
- Counsell, C. 2000. Historical Knowledge and Historical Skills. A Distracting Dichotomy. Teoksessa A. James & R. Phillips (toim.) *Issues in History Teaching*. London: Routledge, 54–71.
- Cumming, A. 1994. Writing Expertise and Second-Language Proficiency. Teoksessa A. Cumming (toim.) *Bilingual Performance in Reading and Writing*. Ann Arbor: Language Learning, 173–221.
- Cunningham, D. L. 2004. Empathy without illusions. *Teaching History* 114, 24–29.
- Davies, I. 2001. Citizenship Through Secondary History. Teoksessa A. James & R. Phillips (toim.) *Issues in History Teaching*. London: Routledge, 139–148.
- De La Paz, S. & Macarthur, C. (2003). Knowing the how and why of history: expectations for secondary students with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly* 26(2), 142.
- Dickinson, A. K. & Lee, P.J. 1978. *History Teaching and Historical Understanding*. London: Heinemann.
- Dickinson, A., Gordon, P. & Lee, P. 2001. *Raising Standards in History Education*. International Review of History Education 3. Institute of Education. University of London: Woburn Press,
- Dominowski, R. L. 2002. *Teaching Undergraduates*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Drake, F. D. & Brown, S.D. 2003. A systematic approach to improve students' historical thinking. *The History Teacher*. Society for the History of Education 36(4), 465–491.
- Drake, F. D. & Nelson, L.R. 2005. *Engagement in Teaching History. Theory and Practices for Middle and Secondary Teachers*. Upper Saddle River: Pearson/Merrill/Prentice Hall.
- Dufva, H. 1995. Puhutun ja kirjoitetun kielen eroista. Teoksessa J. Hyönä, H. Lang, & M. Vauras (toim.) *Kirjoitetun kielen prosessointi*. Turun Yliopisto: Oppimistutkimuksen keskus, 63–72.
- Duhlberg, N. 2005. The theory behind how students learn: applying developmental theory to research on children's historical thinking. *Theory and Research in Social Education* 33(4), 508–531.
- Duplass, J.A. & Ziedler D.A. 2002. Critical Thinking and Logical Argument. *Social Education* 66(5). 10–19.
- Edwards, A. D. 1978. The Language of History. Teoksessa A. K. Dickinson & P.J. Lee (toim.) *History Teaching and Historical Understanding*. Oxford: Heinemann, 54-71.
- Elio, K. 1988. Historian didaktiikan teorian perusteita. Pääaineena Saksan liittotasavallan ja Englannin historiandidaktinen kehitys. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A: 11.
- Elio, K. 1992. Mitä historian ainedidaktiikka on? Teoksessa M. J. Castren, S. Ahonen, K. Elio & A. Pilli (toim.) *Historia koulussa*. Helsingin yliopisto, 48–73.
- Epstein, T. 2000. Adolescents' perspectives on racial diversity in U.S. history: case studies from an urban classroom. *American Educational Research Journal* 37(1), 185–214.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

- Euroopan neuvosto. 2004. The European Cultural Convention, Wroclaw Declaration.
- Evan, R. 1994. Education Ideas and the Teaching of History. Teoksessa G. Leinhardt, I. Beck & C. Stainton (toim.) Teaching and Learning in History. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 171–207.
- Fasulo, A., Girardet, H. & Pontecorvo, C. 1998. Seeing the Past Learning History Through Group Discussion of Iconographic Sources. Teoksessa J.F. Voss & M. Carretero (toim.) International Review of History Education 2. Learning and Reasoning in History. London: Woburn, 132–152.
- Ferretti, R. P., MacArthur, C. D. & Okolo, C.M. 2001. Teaching for historical understanding in inclusive classrooms. Learning Disability Quarterly 24(1), 59–71.
- Forsander, A. 2004. Maahanmuuton merkitys väestönkehityksen kannalta. Teoksessa Väestökehitykseen vaikuttaminen – tulisiko syntyvyyttä ja maahanmuuttoa lisätä? Tulevaisuusselonteon liiteraportti 3. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 31, 59–107.
- Foster, S. 1999. Using historical empathy to excite students about the study of history: can you emphasize with Neville Chamberlain? The Social Studies, January, 17–24.
- Foster, S., Hoge, J. & Rosch, R. 1999. Thinking aloud about history: children's and adolescents' responses to historical photographs. Theory and Research in Social Education 27(2), 19–214.
- Gehlbach, H. 2004. Social perspective taking: a facilitating aptitude for conflict resolution, historical empathy and social studies achievement. Theory and Research in Education 32(1), 39–55.
- Geneva, G. 1997. The relationship between multicultural and democratic education. Social Studies 88(1), 5-12.
- Ghost, R. 2004. Public education and multicultural education in Canada. International Review of Education 50(5-6), 551–563.
- Golden, J. 2000. Story making in Elementary and Middle School Classrooms: Constructing and Interpreting Narrative Texts. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Grant, S.G. 2001. It's just the facts, or is it? The relationship between teachers' practices and students' understanding of history. Theory and Research in Social Education 29(1), 65–108.
- Grosvenor, I. 2000. History for the nation: multiculturalism and the teaching of history. Teoksessa A. James & S. Phillips (toim.) Issues in History teaching. London: Routledge, 148–159.
- Gunning, D. 1978. The Teaching of History. London: Croom Helm.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen: järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Helsinki: WSOY.
- Hakkari, J. 2005. Suomalaisten nuorten historiakulttuuri. Historian kohtaaminen ja käyttö 8.-luokkalaisten nuorten arkipäivän elämässä. Pro gradu-tutkielma. Helsingin yliopisto. Historian laitos: Suomen historia.
- Halldén, O. 1997. Conceptual change and the learning of history. International Journal of Education Research 27(3), 201–210.
- Halldén, O. 1998. On Reasoning in History. Teoksessa J. F. Voss & M. Carretero (toim.) Learning and Reasoning in History. International review of History Education 2. London: Woburn, 272–278.
- Hammersley, M., Gomm, R. & Wood, P. 2001. Research Methods in Education. Oxford: The Alden Group.
- Harinen, P. 2000. Valmiiseen tulleet. Tutkimus nuoruudesta, kansallisuudesta ja kansalaisuudesta. Helsinki: Nuorisotutkimusseura ry.

- Harnett, P. 1993. Identifying progression in children's understanding: the use of visual materials to assess primary school children's learning in history. *Cambridge Journal of Education* 23(2), 137–149.
- Harnett, P. 1998. Children working with pictures. Teoksessa P. Hoodless (toim.) *History and English in the Primary School: Exploiting the Links*. London: Routledge, 69–87.
- Hashway, R. 1998. *Assessment and Evaluation of Developmental Learning: Qualitative Individual Assessment and Evaluation Models*. Westport: Praeger.
- Hautamäki, J. 2003. Älyllinen kehitys ja koulutus. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan*. Porvoo: WSOY, 219–247.
- Heater, D.B. 2003. *A History of Education for Citizenship*. London: Routledge Falmer.
- Heller, M. 1999. *Reading-Writing-Connections. From Theory to Practice*. Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hentilä, S. 2001. Historiapoliitiikka – Holocaust ja historian julkinen käyttö. Teoksessa J. Kalela & O. Lindroos (toim.) *Jokapäiväinen historia. Tietolipas 177*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 26–49.
- Hirsijärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Honkasalo, V. 2001. ”Nyt mä oon suomalainen ... varmaan”. Nuoret maahanmuuttajat, etnisuus ja rasismi. Pro gradu-tutkielma. Helsingin yliopisto. Humanistinen tiedekunta: Uskontotieteen laitos.
- Hoodless, P. 1998. *History and English in the Primary School: Exploiting the Links*. London: Routledge.
- Husbands 1996, C. 1996. *What is History Teaching? Language, Ideas and Meaning in Learning about the Past*. Buckingham: Open University Press.
- Husbands, C., Kitson, A. & Pendry, A. 2003. *Understanding History Teaching. Teaching and Learning About the Past in Secondary Schools*. Buckingham: Open University.
- Husbands, C., & Pendry, A. 2000. Thinking and feeling pupils' preconceptions about the past and historical understanding. Teoksessa A. James & R. Phillips (toim.) *Issues in History Teaching*. London: Routledge, 125–134.
- Immonen, K. 1996. Historian läsnäolo. *Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu A: 51*.
- International Baccalaureate Organization. 2003. *Diploma Programme History Syllabus Guide*. Genève: IBO.
- Itä-Turku tilastoina. 2001. Itä-Turku –julkaisut (4). Turun kaupungin viestintäkeskus. <http://www05.turku.fi/urban/files/alueanalyysi.pdf>
- Jaku-Sihvonen, R. & Kuusela, J. 2002. Differences between school-specific results in terms of equality in education. <http://www.edu.fi/julkaisut/evaluation11.pdf> (15.5.2003)
- Jeismann, K-E. 1988. Geschichtsbewusstsein als zentrale Kategorie der geschichtsdidaktik. Teoksessa G. Schneider (toim.) *Geschichtsbewusstsein und historische-politische Lernen. Jahrbuch für Geschichtsdidaktik*. Pfaffenweiler: Centaurus.
- Jensen, B. E. 1997. Historiemedvetande – begreppsanalys, samhällsteori, didaktik. Teoksessa C. Karlegård & K-G. Karlsson (toim.) *Historiedidaktik*. Lund: Studentlitteratur, 49-81.

- Kaikkonen, P. 2004. Vierauden keskellä. Vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisen kasvatuksen aineksia. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos.
- Kalela, J. 1993. Argumentaatio ja rekonstruktio tutkimusprosessissa. Turun yliopiston poliittisen historian julkaisuja C:43.
- Kalela, J. 2001. Historiantutkimus ja jokapäiväinen historia. Teoksessa J. Kalela & O. Lindroos (toim.) Jokapäiväinen historia. Tietolipas 177. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 11–25.
- Kansanen, P. 1997. Discussions on some educational issues VII. University of Helsinki Department of Teacher Education. Helsinki.
- Karlsson, K-G. 2004. Historiedidaktik: begrepp, teori och analys. Teoksessa K-G. Karlsson & U. Zander (toim.) Historien är nu: en introduktion till historiedidaktiken. Lund: Studentlitteratur, 21–52.
- Kemppinen, L. 2000. Mallikansalaisesta oppimiskonsultiksi – muuttuvat opettajaihanteet. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: PS-kustannus, 13–52.
- Kennedy, P. 1998. The art of the tale: story-telling and history teaching. *The History Teacher* 31(3), 329–330.
- Kohlmeier, J. 2006. “Couldn’t she just leave?” The relationship between consistently using class discussions and the development of historical empathy in a 9th grade world history course. *Theory and Research in Social Education* 34(1), 34–57.
- Kokkonen, J. 2005. Kosovolaisten oppilaiden kouluasuoriutuminen John Ogbun makrotason mukaan tulkituna. Rovaniemi: Acta Universitatis Lapponiensis 92.
- Koskensalo, A. 2004. Monikulttuurisuus koulun ja työelämän haasteena. *Turun Sanomat* 14.10.2004.
- Laaksonen, A. 2008b. Lukutaidon oppimisen vaikeudet. Koulutusmoniste. Turun normaalikoulu.
- Laaksonen, A. 2008a. Maahanmuuttajalasten kielenosaamisen huomiointi aineenopetuksessa. Kirjallinen haastattelu 02/2009. Turun normaalikoulu.
- Laaksonen, A. 2007. Maahanmuuttajaoppilaat erityiskoulussa. Turun yliopiston julkaisuja C: 262.
- Lahdenperä, P. 1997. Invandrabakgrund eller skolsvårigheter? En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrabakgrund. *Studies in Educational Sciences* 7. Institutionen för pedagogik. Lärarhögskolan i Stockholm. Stockholm: HSL Förlag.
- Lahelema, E. 2002. School is for meeting friends: secondary school as lived and remembered. *British Journal of Sociology of Education* 23(3), 367–381.
- Lappalainen, H-P. 2000. Peruskoulun äidinkielen oppimistulosten kansallinen arviointi 9.vuosiluokalla. Helsinki: Opetushallitus.
- Laurila, A. 2005. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden omien kokemusten näkyminen siirtolaisuus -aiheisissa esseevastauksissa. Julkaisematon opettajan pedagogisten opintojen tutkielma. Turun opettajankoulutuslaitos.
- Lawlor, J. M. 2003. My reward outstanding student projects based on primary sources. *Social Education* 67(7), 405-410.

- Lee, M. 2004. Promoting Historical Inquiry Using Secondary Sources: Exploring the Promise and Possibilities in New Genres of Historical Writing. Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association. University of Michigan: San Diego.
- Lee, P. 2001. Children's Ideas about Historical Explanation. Teoksessa A. Dickinson, P. Gordon & P. Lee (toim.) Raising Standards in History Education. *International Review of History Education* 3. Institute of Education. University of London: Woburn Press, 97–115.
- Lee, P. 1995. Historical Knowledge and the National Curriculum. Teoksessa H. Boudillion (toim.) *Teaching History*. London: Routledge.
- Lee, P. 2005. Putting Principles into Practice: Understanding History Teoksessa M. S. Donovan & J.D. Bransford (toim.) *How Students Learn: History in the Classroom*. Washington, D. C: National Academies Press, 31–74.
- Lee, P. J., Dickinson, A. K. & Ashby, R. 1997. Just another emperor? Understanding action in the past. *International Journal of Educational Research* 27(3), 187–265.
- Lee, P. & Ashby, R. 2000. Progression in Historical Understanding Among Children Aged 7-14. Teoksessa P. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (toim.) *Knowing, Teaching & Learning History. National and International Perspectives*. New York: New York University Press, 195–223.
- Lee, P., Dickinson, A. & Ashby, R. 1998. Researching Children's Ideas About History. Teoksessa J. F. Voss & M. Carretero (toim.) *International Review of History* 2. Learning and Reasoning in History. London: Woburn, 227–252.
- Lehtinen, E. & Kuusinen, J. 2001. *Kasvatuspsykologia*. Helsinki: WSOY.
- Lehtinen, T. 2002. Oppia kieli kaikki. Maahanmuuttajalasten suomen kielen kehitys ja kaksikielisyys peruskoulun ensimmäisellä luokalla. Turun yliopiston julkaisu C:181.
- Lehtonen, P. 2008. Kielenoppiminen alakoulussa. Esitelmä Turun normaalikoulun koulutuspäivillä 01/2008.
- Leinhard, G. 1994. History: A time to be mindful. Teoksessa G. Leinhardt, I. Beck & C. Stainton (toim.) *Teaching and Learning in History*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 209–255.
- Leinhard, G., Stainton, C., Virji, S. Odoroff, E. 1994. Learning to reason in history: mindlessness to mindfull. Teoksessa M. Carretero & J. Voss (toim.) *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 131–158.
- Leiwo, M. 2003. Kouluikäisten kielenosaaminen ja koulun kieli. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan*. Porvoo: WSOY, 202–217.
- Letourneau, J. & Moisan, S. 2004. Young People's Assimilation of a Collective Historical Memory. A Case Study of Quebecers of French-Canadian Heritage. Teoksessa P. Seixas (toim.) *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press, 109–129.
- Levèsque, S. 2003. "Bin Laden is responsible; it was shown on tape: Canadian high school students' historical understanding of terrorism. *Theory and research in Social Education* 31(2), 174–202.
- Levstik, L.S. 1997. Any History is someone's history: listening to multiple voices from the past. *Social Education* 61(1), 48–51.
- Levstik, L. S. 2000. Articulating the Silences. Teachers and Adolescents Conceptions of Historical Significance. Teoksessa P. Stearns & S. Wineburg (toim.) *Knowing, Teaching & Learning History. National and International Perspectives*. New York: New York University Press, 284–305.
- Levstik, L. S. & Barton, K. C. 1997. *Doing History: Investigating with Children in Elementary and Middle Schools*. Mahwah (NJ): Erlbaum.

- Liljefors, M. 2004. Förflyktenhetens Bilder. Teoksessa K-G. Karlsson & U. Zander (toim.) Historien är nu: en introduktion till historiedidaktiken. Lund: Studentlitteratur, 87–100.
- Limon, M. & Carretero, M. 1998. Evidence Evaluation and Reasoning Abilities in the Domain of History: An Empirical Study. Teoksessa J. Voss, & M. Carretero (toim.) Learning and Reasoning in History. International review of History Education 2. London: Woburn Press, 272–280.
- Linnakylä, P. 2000. Lukutaito kielen ja oppimisen yhteiskunnassa.. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) Kieli, diskurssi & yhteisö. Soveltavan kielen tutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto, 107–132.
- Liusjärvi, S. 2007. Näkökulma monikulttuurisuuteen. Kurdistustaisten nuorten historiakäsityksiä Pro gradu-tutkielma. Turun yliopisto: Yleinen historia.
- Lomas, T. 1989. Teaching and Assessing Historical Understanding. Teaching History Series 63. London: The Historical Association.
- Lopez, D. 1996. Understanding Pictures. Oxford: Clarendon Press.
- Lorenz, C. 2004. Towards a Theoretical Framework for Comparing Historiographies. Some Preliminary Considerations. Teoksessa P. Seixas (toim.) Theorizing Historical Consciousness. Toronto: University of Toronto Press, 25–48.
- Lowenthal, D. 2000. Dilemmas and Delights of Learning History. Teoksessa P. Stearns & S. Wineburg (toim.) Knowing, Teaching & Learning History. National and International Perspectives. New York: New York University Press, 63–83.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Nuorille tarkoitettun lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Lyytinen, H. 2004. Sukupuoli ja oppimisvaikeudet. Teoksessa Koulu, sukupuoli - oppimistulokset 2004. Opetushallitus: Helsinki, 21–28.
- Löfström, J. 2003. Historia, antropologia ja historiandidaktiikan antropologinen tulkinta. Teoksessa A. Virta & O. Marttila (toim.) Opettaja, asiantuntijuus ja yhteiskunta. Ainedidaktinen symposium 7.2.2003. Turun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta, julkaisusarja B:72.
- Macintosh, H. 1987. Testing Skills in History. Teoksessa C. Portal (toim.) The History Curriculum for Teachers. London: The Falmer Press, 183–219.
- Martinez-Shaw, C. 1998. Total History and its Enemies in Present-Day Teaching. Teoksessa J. F. Voss, & M. Carretero (toim.) International Review of History 2. Learning and Reasoning in History. London: Woburn, 79–95.
- Marion, F. & Säljö, R. 1979. Learning in the Learner's perspective. III Level of difficulty seen as a relationship between the reader and the text. Reports from the University of Göteborg n:o 78. Institute of Education: Mölndal.
- Mellberg, D. 2004. Det är inte min historia! Teoksessa K-G. Karlsson & U. Zander (toim.) Historien är nu: en introduktion till historiedidaktiken. Lund: Studentlitteratur, 317–329.
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp.
- Middle Years Programme. 2004. Humanities. Geneva: IBO.
- Mikkola, P. 2008. Interkulttuurisuus. Esitelmä Turun normaalikoulun koulutuspäivillä 01/2008.

- Mikkola, P. 2001. Kahden kulttuurin taitajaksi. Maahanmuuttajaoppilaan monikulttuurinen identiteetti, tavoitteet ja toiminta. Turun yliopiston julkaisuja C: 171.
- Mikkola, P. & Heino, L. 1997. Maahanmuuttajalasten sopeutuminen peruskouluun. Turun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta, opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia A:178.
- Milner, H. R. 2005. Stability and change in US prospective teachers' beliefs and decisions about diversity and learning to teach. *Theory and Teacher Education* 21(7), 767–786.
- Milner, H. R. 2003. Teacher reflection and race in cultural contexts: history, meanings, and methods in teaching. *Theory Into Practice* 42(3), 173–180.
- Mushi, S. 2002. Acquisition of multiple languages among children of immigrant families: parents' role in the home-school language pendulum. *Early Child Development and Care* 172(5), 517–530.
- Mushi, S. 2004. 'Multicultural competencies in teaching: a typology of classroom activities?'. *Intercultural Education* 15(2), 179–194.
- Nakou, I. 2001. Children's Historical Thinking within a Museum Environment: An Overall Picture of a Longitudinal Study. Teoksessa A. Dickinson, P. Gordon & P. Lee (toim.) *Raising Standards in History Education*. International Review of History Education 3. Institute of Education. University of London: Woburn Press, 73–97.
- Nash, C. 1997. *History on Trial: Culture Wars and the Teachings of the Past*. New York: A. A. Knopf.
- Niemivirta, M. 2004. Tyttöjen ja poikien väliset erot oppimismotivaatiossa. *Koulu, sukupuoli - oppimistulokset 2004*. Opetushallitus: Helsinki, 84–91.
- Newmann, F. 1992. The Assessment of Discourse in Social Studies. Teoksessa H. Berlak (toim.) *Towards a New Science of Educational Testing and Assessment*. Albany (N.Y.): State University of New York, 23–52.
- Newmann, F. & Archbald, D. 1992. The Nature of Academic Achievements. Teoksessa H. Berlak (toim.) *Towards a New Science of Educational Testing and Assessment*. Albany (N.Y.): State University of New York Press, 53–70.
- Nieto, S. 2002. *Language, Culture, and Teaching: Critical Perspectives for a New Century*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Nordgren, K. 2004. Vad är en god historieläroarbetsutbildning? Teoksessa K-G. Karlsson & U. Zander, (toim.) *Historien är nu: en introduktion till historiedidaktiken*. Lund: Studentlitteratur, 335–355.
- Nordgren, K. 2006. Vems är historien? Historia som medvetande, kultur och handling i det mångkulturella Sverige. *Doktorsavhandlingar inom den Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete nr 3*, Umeå universitet.
- Olkinuora, E. & Mattila, E. 2001. Miten menee peruskoulussa? Kasvatuksen ja oppimisen edellytysten tarkastelua Turun kouluissa. Turun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta, julkaisusarja A: 195.
- Olsen, D. G. 1999. Constructivist principles of learning and teaching methods. *Education* 120(2), 347–355.
- Onatsu-Arviolommi, T. 2003. Pupils' Achievements Strategies, Family Background and School Performance. Helsingin yliopiston psykologian laitoksen tutkimuksia, 23.
<http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/hum/psyko/vk/onatsu-arviolommi/pupilsac.pdf>
- Opetushallitus. 2008. J. Kuusela, A. Etelälähti, Å. Hagman, R. Hievanen, K. Karppinen, L. Nissilä, U. Rönnberg & M. Siniharju (toim.) *Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus - tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistämisestä*. Helsinki: Edita.
- Osler, A. & Starkey, H. 2005. *Changing Citizenship*. Berkshire: McCrawhill Education.

- Paechter, S. 2003. On Goodness and Utility in Educational Research. Teoksessa P. Sikes, J. Nixon & W. Carr (toim.) *Moral Foundations of Educational Research*. Berkshire: McGrawHill Education, 105–118.
- Pearson, D. P. 1990. Reading Comprehension as a Dimension of Thinking. Teoksessa I. Lorna & F. Jones (toim.) *Dimensions of Thinking and Gognitive Instruction*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 209–241.
- Pendry, A., Husbands, C., James, A. & Davison, J. 1998. *History Teachers in the Making Professional Learning*. Buckingham: Open University Press.
- Perfetti, C., Britt, A. & Georgi, M. 1996. *Text-Based Learning and Reasoning*. Studies in History. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Perkins D. N. 1992. *The Nature and Nurture of Creativity*. Harvard Graduate School of Education. New York: Oxford University Press.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Pietarinen, J. 1999. Peruskoulun yläasteelle siirtyminen ja siellä opiskelu oppilaiden kokemana. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 50.
- Pihlava, M., Wallenius, L. & Olkinuora, E. 2001. Maahanmuuttajaoppilaiden kokemuksia turkulaisista kouluista. Teoksessa E. Olkinuora & E. Mattila (toim.) *Miten menee peruskoulussa? Kasvatuksen ja oppimisen edellytysten tarkastelua Turun kouluissa*. Turun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta, julkaisusarja A:195, 161–197.
- Pilli, A. 1992. Historian oppiminen ja ymmärtäminen. Teoksessa M. J. Castren, S. Ahonen, P. Arola, E. Elio & A. Pilli (toim.) *Historia koulussa*. Helsinki: Yliopistopaino, 122–162.
- Pilli, A. 1988. Historiatiedon ja historian ymmärtämisen luonne ja lapsen tapa ymmärtää historiaa. Turun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta, julkaisusarja A:124.
- Pingel, F. 2000. *The European Home: Representations of 20th Century Europe in History Textbooks*. Project “Learning and teaching about the history of Europe in the 20th century. Council of Europe Publishing: Strasbourg.
- Pitkäniemi, H. 2002. The paradigms of research on teaching and the assessment of education. Teoksessa R. Jaku-Sihvonen (toim.) *Evaluation and outcomes in Finland - main results in 1995–2002*. Helsinki: National Board of Education.
- Pollari, P., Kankaanranta, M. & Linnakylä, P. 1996. *Portfolion monet mahdollisuudet*. Kasvatustieteen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopiston julkaisuja.
- Porat, D. A. 2004. It’s not written here, but this is what happened: student’s cultural comprehension of textbooks narratives on the Israeli-Arab conflict. *American Educational Research Journal* 41(4), 996–997.
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki: WSOY.
- Ramsey, G., Leslie, R., Williams, E. & Vold., E. 2002. *Multicultural Education: A Sourcebook*. New York: Routledge Falmer.
- Rantala, J. 2002. Alakoulun historianopetus. Teoksessa J. Löfström (toim.) *Kohti tulevaa menneisyyttä*. Historiallis-yhteiskunnallinen kasvu uudella vuosituhanella. Opetus 2000. Jyväskylä: Gummerus, 134–148.
- Rantala, J. 2003. Historian ja yhteiskuntaopin opettajan pohtivat uusia opetuksen linjauksia. Teoksessa A. Virta & O. Marttila (toim.) *Opettaja asiantuntijuus ja yhteiskunta*. Ainedidaktinen symposium 7.2.2003. Turun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta, julkaisusarja B:72, 172 –178.
- Rantala, J. 1999. Historian kouluopetus muuttuu. *Historiallinen Aikakauskirja* 97(3), 258–262.
- Rantala, J. 1996. *Historian taidot*. Opettajalle. Espoo: WSOY.

Rantala, J. 2005. Miten opetan historiaa?
Helsinki: WSOY.

Reeves, M. 1980. Why History?
London: Longman.

Renvall, P. 1983. Nykyajan historiantutkimus.
Helsinki: WSOY.

Richter, E. 2001. Intercultural Teaching as a Responsibility of the Schools
Teoksessa S. R. Steinberg (toim.) Multi-Intercultural Conversations. New York: Peter Lang Publishing, 87–110.

Rogers, P. 1987. History – The Past as a Frame of Reference. Teoksessa C. Portal (toim.) The History Curriculum for Teachers. London: The Falmer Press, 2–21.

Rosenweig, R. 2000. How American Use and Think about the Past: Implications from a National Survey for the Teaching of History. Teoksessa P. Stearns & S. Wineburg (toim.) Knowing, Teaching & Learning History. National and International Perspectives. New York: New York University Press, 262–283.

Rouet, J.F., Marron, M., Perfetti, C. & Favart, M. 1998. Understanding Historical Controversies: Student's Evaluation and Use of Documentary Evidence. Teoksessa J.F. Voss & M. Carretero (toim.) International Review of History 2. Learning and Reasoning in History. London: Woburn Press, 95–116.

Roupp, H. 1997. Teaching World History. A Resource Book.
Armanck, NY: Sharpe.

Rüsen, J. 2004. Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function and Ontogenetic Development. Teoksessa P. Seixas (toim.) Theorizing Historical Consciousness. Toronto: University of Toronto Press, 63–86.

Rüsen, J. 1985. Historische Erzählen als Geschichtsdidaktisches Prinzip. Teoksessa G. Behre & L-A. Norborg (toim.). Geschichtsdidaktik, Geschichtswissenschaft, Gesellschaft. Stockholm: Personalutbildningsenheten, Universitets- och högskoleämbetet, 57–63.

Rüsen, J. 2005. History: Narration, Interpretation, Orientation. New Approaches to Cultural History.
Berghahn Books.

Rüsen, J. 1989. Lebendige Geschichte. Grundzüge einer Historik III: Formen und Funktionen des historischen Wissens. Göttingen: Vandenhoeck-Ruprecht.

Rüsen, J. 2007. Memory, history and the quest for the future. Teoksessa L. Cajani & A. Ross (toim.) History Teaching, Identities, Citizenship. European issues in Children's Identity and Citizenship 7. Stoke-on-Trent: Trentham.

Rüsen, J. 1988. Vernunftpotentiale der Geschichtskultur. Teoksessa J. Rüsen, E. Lämmert & P. Clotz (toim.) Die Zukunft der Aufklärung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Räsänen, R. 2005. Intercultural Co-Operation as an Ethical Issue. Teoksessa R. Räsänen & J. San (toim.) Conditions for Intercultural Learning and Co-operation. Kasvatusalan tutkimuksia 23. Turku: Suomen kasvatus-tieteellinen seura, 15–35.

Räsänen, R. 2000. The Global Village as a Challenge for Teacher Education. Teoksessa V. Sunari & R. Räsänen (toim.) Ethical Challenges for Teacher Education and Teaching : Special Focus on Gender and Multicultural Issues. Acta Universitatis Ouluensis: Scientia rerum socialium E 45, 115–130.

Salmi, H. 2001. Menneisyyskokemuksesta hyödykkeisiin – historiakulttuurin muodot. Teoksessa J. Kalela & I. Lindroos, (toim.) Jokapäiväinen historia. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 134–149.

Scheinin, P. 2004. Sukupuolten mahdollisuudet koulutukseen. Koulu, sukupuoli – oppimistulokset 2004. Opetushallitus: Helsinki, 30–41.

Seessalo, T. 2006. Historia odottaa kaikkialla.

Opettaja(34), 71–72.

Seikkula-Leino, J. 2002. Miten oppilaat oppivat vieraskielisessä opetuksessa? Oppilaiden suoriutumistasot, itsetunto ja motivaatio vieraskielisessä opetuksessa. Turun yliopiston julkaisuja C: 190.

Seixas, P. 1999. Beyond 'content' and 'pedagogy': in search of a way to talk about history education. *Journal of Curriculum Studies* 31(3), 317–337.

Seixas, P. 1993. Historical understanding among adolescents in a multicultural setting. *Curriculum Inquiry* 23(3), 301–327.

Seixas, P. 1994. Preservice teachers assess students' prior historical understanding. *Social Studies* 85(2), 91–95.

Seixas, P. 2000. Schweigen die Kinder or does Postmodern History have a Place in the School. Teoksessa P. Stearns & P. Seixas & S. Wineburg, (toim.) *Knowing, Teaching & Learning History. National and international Perspectives*. New York: New York University Press, 15–19.

Seixas, P. 1997. Teaching history in a changing world. Mapping the terrain of historical significance. *Social Education* 6(11), 22–27.

Seixas, P. 2004. *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press.

Seixas, P. 1994. When psychologists discuss historical thinking: a historian's perspective. *Educational Psychologist* 29(2), 107–109.

Shemilt, D. 1987. Adolescents Ideas About the Evidence and Methodology in History. Teoksessa C. Portal (toim.) *The History Curriculum for Teachers*. London: The Falmer Press, 39–62.

Shemilt, D. 2000. The Caliph's Coin. The Currency of Narrative Framework in History Teaching. Teoksessa P. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (toim.) *Knowing, Teaching & Learning History. National and international Perspectives*. New York: New York University Press, 83–102.

Shopshire, S.Y. 1999. Including Diverse Perspectives in the History Curriculum. Teoksessa E. Hollins & I. Eileen (toim.) *Pathways to Success in School: Culturally Responsive Teaching*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 125–138.

Siimes, M. 2004. Murrosiän kriittiset vaiheet. Teoksessa Koulu, sukupuoli, oppimistulokset. Helsinki: Opetushallitus, 84–91.

Silven, M. & Vauras, M. 1986. Oppimisen strategioiden ja metakognitiivisen tiedon kehittyminen peruskoulun oppilailla. Turun yliopisto, psykologian laitos, tutkimuksia 79.

Skinnari, S. 2004. Pedagoginen rakkaus: kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä. *Opetus* 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.

Soilamo, A. 2006. Maahanmuuttajaoppilaan osallisuus koulukiusaamisessa. Turun yliopiston julkaisuja C: 249.

Spiro, R. J. 1995. Cognitive Flexibility, Constructionism, and Hypertext: Random Access Instruction for Advanced Knowledge. Teoksessa P. Leslie & J.G. Steffe (toim.) *Constructivism in Education*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Spoehr, K. T. 1994. Learning to think historically. *Educational Psychologist* 29(2), 71–77

Stearns, P. 1998. On Reasoning in History. Teoksessa J. F. Voss & M. Carretero (toim.) *International Review of History 2. Learning and Reasoning in History*. London: Woburn Press, 281–293.

- Stradling, R. 2001. Teaching 20th Century European History. Project "Learning and teaching about the history of Europe in the 20th century". Council for Cultural Co-operation. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Stradling, R. 2003. Multiperspectivity in History. Teaching: a guide for teachers. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Suni, M. 1996. Maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taito peruskoulun päättövaiheessa. Helsinki: Opetushallitus.
- Suomen sääädöskokoelma. Laki viranomaisen toiminnan julkisuudesta 21.5.1999.
- Suutarinen, S. 2000. Yhteiskunnallinen keskustelu vähäistä Suomen peruskoulussa – oppilaitokset tukemaan keskustelevaa kansalaisuutta. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: PS-kustannus, 63–68.
- Suutarinen, S. 2000. Tietopainotteisen kansalaiskasvatuksen aika ohi Suomessa – miten kansalaiskasvatus uudistetaan? Teoksessa S. Suutarinen (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: PS-kustannus, 99–124.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjayhtymä.
- Säljö, R. 1979a. Learning in the Learner's Perspective I. Some common-sense conceptions. Reports from the University of Göteborg n:o 76. Mölndal: Institute of Education.
- Säljö, R. 1979b. Learning in the Learner's Perspective II. Differences in awareness. Reports from the University of Göteborg n:o 77. Mölndal: Institute of Education.
- Säljö, R. 2000. Lärande I praktiken: ett sociokulturellt perspektive. Stockholm: Prisma.
- Säntti, J. 2004. Muistin ja menneisyyden välisestä suhteesta. Teoksessa J. Löfström, J. Rantala & J. Salminen (toim.) Esseitä historiallis-yhteiskunnallisesta kasvatuksesta. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedon kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 2.
- Talib, M-T. 2005. Eksotiikkaa vai ihmisarvoa? Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista. Kasvatusalan tutkimuksia 21. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Talib, M-T. 1999. Toiseuden kohtaaminen koulussa. Opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos: tutkimuksia 207.
- Taylor, E.W. 1994. Intercultural competency: a transformative learning process. *Adult Education Quarterly* 44(3), 154–174.
- Tiitinen, H. 2007. Maahanmuuttajien historiaidentiteetistä. *KLEIO* 2, 7–9.
- Timmish, G., Vernon, K. & Kinealy, C. 2005. Teaching and Learning History. London : Sage.
- Torsti, P. 2003. Divergent Stories, Convergent Attitudes. A Study of the Presence of History, History Textbooks and the Thinking of the Youth in Post War Bosnia and Herzegovina. University of Helsinki, Faculty of Social Sciences. Department of Social Science History, Political History. Helsinki: Taifuuni.
- Tuckmann, B.W. 1975. Measuring Educational Outcomes. Fundamentals of testing. New York: Hartcourt Brave Jovanovitch.
- Turun normaalikoulu (TNK). 2008. Suomi toisena kielenä - oppilaan opiskelu Turun normaalikoulussa. Turun normaalikoulun SU2-työryhmä (toim.). Turku: Turun normaalikoulu.

- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena: konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- van den Berg, M. 2007. Yksi historia monimutkaistuvassa maailmassa. Historian olemus ja historian suuret kertomukset luokanopettajaopiskelijoiden historiatietoisuudessa. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatus tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 9. Helsingin yliopisto: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus
- Van den Braembussche, A. A. 2000. Historical Perspectives on Memory. Some Comments on Recent Development. Teoksessa P. Kettunen, A. Kultanen & T. Soikkanen (toim.) Jäljillä. Kirjoituksia historian ongelmista. Part 1. Festschrift to Jorma Kalela 12.11.2000. Turku: Kirja-Aurora, 77–84.
- VanSledright, B. A. 1997. And Santayana lives on: students' views on the purposes for studying American history. *Journal of Curriculum Studies* 29(5), 529–557.
- VanSledright, B. A. 2004. What does it mean to think historically ... and how do you teach it? *Social Education* 68(3), 230–237.
- Vauras, M. 1991. Text Learning Strategies in School-Aged Students. *Annales Academia Scientiarum Fennicae Dissertationes Humanarum Litterarum* 59. Helsinki: Suomalainen tiedeakatemia.
- Vauras, M. & von Wright, J. 1981. Oppimisen strategiat kouluikässä. Lukiolaisten toimintatavat reaaliaineiden opiskelussa. Turun yliopiston filosofian, psykologian ja menetelmätieteiden laitos. Psykologian tutkimuksia: 46.
- Weeden, P., Winter, J. & Broadfoot, P. 2002. Assessment. What's in it for schools? London: Routledge Falmer
- Verma, G.V. 1998. Researching Education: Perspectives and Techniques. London: Falmer Press.
- Vermeulen, E. 2000. What is progress in history? *Teaching History* 98, 35–41.
- Werner, W. 2002. Reading visual texts. Theory and research in *Social Education* 30(3), 401–428.
- Wertsch, J.V. 2004. Specific Narratives and Schematic narrative Templates. Teoksessa P. Seixas (toim.) *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press, 49–62.
- Wertsch, J.V. 2002. *Voices of Collective Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wiley J., Kennet, K. & Voss F. J. 1999. Constructing Arguments from Multiple Sources: Task that promotes understanding and not just memory. *Journal of Educational Psychology* 91(1), 301–311.
- Wineburg, S. 2001. *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press
- Wineburg, S. 1999. Historical thinking and other unnatural acts. *Phi Delta Kappan*, Vol. 80(7), 488–499.
- Wineburg, S. 2000. Making Historical Sense. Teoksessa P. Stearns & P. Seixas & S. Wineburg, (toim.) *Knowing, Teaching & Learning History. National and international Perspectives*. New York: New York University Press, 315–330.
- Wineburg, S. 1994a. Out of our past into our future. The psychological study of learning and teaching history. *Educational Psychologist* 29(3), 57–61.
- Wineburg, S. 1994b. The Cognitive Representation of Historical Texts. Teoksessa G. Leinhard, L. Isabel & C. Stainton (toim.) *Teaching and Learning in History*. Hillsdale (N. J.): Lawrence Erlbaum, 85–136.

- Wineburg, S., Mosborg S. & Porat, D. 2001. What can Forrest Gump tell us about students' Historical Understanding? *Social Education* 65(1), 55–58.
- Virta, A. 1995. Abiturientin historian ja yhteiskuntaopin tieto. Reaalikoevastaukset oppilaiden tiedonrakenteiden ja tiedon laadun ilmentäjinä. Turun yliopiston julkaisuja C: 112.
- Virta, A. 2004. Evalueringens betydelse i lärande och undervisning. Teoksessa K. Holmlund (toim.) *Vad har kvalitet med skolan att göra*. Lund: Studentlitteratur, 147–169.
- Virta, A. 2008. Kenen historiaa monikulttuurisessa koulussa. *Kasvatusalan tutkimuksia* 39. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Virta, A. 1999. Kohtaamisia opettajankoulutuksessa: näkökulmia opiskelijan ajatteluun ja koulutuksen kehittämiseen. Turun opettajankoulutuslaitos Turun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta, julkaisusarja B:63.
- Virta, A. 2002. Kohti aktiivista ja tutkivaa historian ja yhteiskuntatiedon oppimista. Teoksessa J. Löfström (toim.) *Kohti tulevaa menneisyyttä. Historiallis-yhteiskunnallinen kasvatustieteiden tutkimus uudella vuosituhatluvulla*. Jyväskylä: Gummerus, 35–64.
- Virta, A. 2005. Kuva historian oppimisen lähteenä. Teoksessa J. Rantala (toim.) *Miten opetan historiaa?* Helsinki: WSOY, 66–80.
- Virta, A. 2004. Methods for analysing the content and knowledge structures of Essay-type answers *Educational Practice and Theory* 26(2), 69-86.
- Virta, A. 1998. Pedagogiikka ja etujen vartiointia. Historian ja yhteiskuntaopin opettajien liitto HYOL r.y. 1948–1998. *Historian ja yhteiskuntaopin opettajien vuosikirja* XXV.
- Virta, A. 2001. Uudistuva oppimisen arviointi haasteena historialle ja yhteiskuntaopille. Teoksessa *Pedagogiikka 2001. Historian yhteiskuntaopin opettajien vuosikirja* XXVI.
- Virta, A. 1999. Uudistuva oppimisen arviointi: mahdollisuuksia ja varauksia. Turun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta, julkaisusarja B:65. Turku : Turun opettajankoulutuslaitos.
- von Wright, J. 1996. Oppimisen tutkimuksen opetukselle asettamia haasteita. *Kasvatus* 27(1), 9–21.
- Voss, J. & Wiley, J. 2000. A Case Study of Developing Historical Understanding via Instruction: The Importance of Integrating Text Components and Constructing Arguments. Teoksessa P. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (toim.) *Knowing, Teaching & Learning History. National and international Perspectives*. New York: New York University Press, 375–390.
- Voss, J., Wiley, J. & Kenneth, J. 1998. Student perception of History and Historical Concepts. Teoksessa J.F. Voss & M. Carretero (toim.) *International Review of History 2. Learning and Reasoning in History*. London: Woburn Press, 307–330.
- Väisänen, J. 2005. Murros oppikirjojen teksteissä vai niiden taustalla? 1960- ja 1990-luvun historian oppikirjat kriittisen diskurssianalyysin silmin. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 107.
- Zander, U. 2004. Det förflutna på vita duken. Teoksessa K-G. Karlsson & U. Zander (toim.) *Historien är nu: en introduktion till historiedidaktiken*. Lund: Studentlitteratur, 125–140.

Oppilaiden testitilanteissa käyttämät lähteet

Siirtolaishistoria

Kirjalliset lähteet

Siltala-Keinänen, P., Rinta-Aho, H., Lehtonen, O. & Niemi, M. 2004. Historian tuulet 7. Opettajan kirja. Helsinki: Otava.

Metsäkalla, P., Peltonen, M., Putus-Hilasvuori, T., Rantala, J. & Ukkonen, J. 1995. Kohti nykyaikaa, 1800–1900-luku. Porvoo: WSOY.

Kuvalliset lähteet

Minnesotan suomalaisseudulta lähetetty kuva pariskunnasta.

Lappalainen, O. & Tiainen, S. & Waronen, E. & Zetterberg, S. 1993. Horisontti. Napoleonista nykypäivään. Helsinki: Otava.

Kuva vanhemmasta siirtolaismiehestä

”Oli monia, jotka eivät löytäneet kultaa vuollakseen.”

Sariola, S. 1982. Amerikan kultalaan. Amerikansuomalaisten siirtolaisten sosiaalhistoria. Helsinki: Tammi.

Intiaanien historia

Kirjalliset lähteet

Lähde 1

Lips, E. 1978. Intiaanit. Espoo: Weilin + Göös.

Vaihtoehtoiset versiot puheesta. Oppilaiden tulkitsema puhe on intiaanipäällikkö Seattlen puheen ns. kolmas muokattu versio.

<http://www.synaptic.bc.ca/ejournal/wslibrry.htm>

Lähde 2

Prucha, P. 1984. The Great Father: The United States Government and the American Indians Nebraska: University of Nebraska Press.

http://www.answers.com/topic/plains-indian#cite_note-bergman-2

Lähde 3

Taylor, C. F. & Sturtevant, C. W. 1995. Suuri Intiaanikirja - Pohjois-Amerikan alkuperäiskansat. Helsinki : Gummerus.

Lähde 4

Katkelma Bertil Cleven poikakirjasta Hopeahaukka, 1941.

Lehtonen, K. & Huttunen, V. Peruskoulun historia 3. Oheislukemisto. WSOY 1973.

Lähde 5

Chicago Tribune, 7th July, 1876.

<http://www.spartacus.schoolnet.co.uk/WWinreservations.htm>

Syy-seuraussuhteiden havaitseminen kahdesta dokumentista

Troberg, M. 1999. Opettajan kronikka 7. Helsinki: Edita

Kuvalliset lähteet

First Thanksgiving

Ferris, J. L. G.. Maalaus on ensimmäisen kerran julkaistu vuosien 1900–1920 välisenä aikana.

Woman and children falling victims to the Indian tomahawk (vastaavaa)

<http://pro.corbis.com/images/IH152089.jpg?size=67 & uid=% 7B4750953A-91C3-4894-8080-2CFC934C5820 % 7D>

Saksan historia 1920- ja 1930-luvuilla**Kirjalliset lähteet ja tilasto**

Lloyd George, Daily Express (17th November, 1936)

<http://www.spartacus.schoolnet.co.uk/PRgeorge.htm>

Klemper, V. 2001. Haluan todistaa: päiväkirjat 1933–1945. Helsinki: WSOY.

Turlow, R. 1999. Fascism. Cambridge: Cambridge University Press.

McDonough, F. 1997. The Origins of the First and the Second World Wars. Perspectives in History. Cambridge: Cambridge University Press.

Kuvalliset lähteet

Chicago Daily News (1936)

Shoemaker, V.

<http://www.spartacus.schoolnet.co.uk/GEReducation.htm>

Walsh, B. H. 1996. GCSE Modern World History. History in focus. London: Hodder Headline

Liitteet**Liite 1** Siirtolaislähteiden arviointilomake

Tehtävä 3 Lähde 1			
Kysymys 1 Päätelmiä, mukana vain oleellinen tieto			
Päätelmiä, mukana oleellista ja epäoleellista tietoa			
Teksti suora kopio, jossa mukana epäoleellista ainesta			
Kysymys 2 Vertaaminen tekstiin tukeutuen			
Tekstiä ja omaa tietoa yhdistetty			
Kirje 2 Kysymys 1 Järkevää syytä ei havaittu			
Yksi syy havaittu			
Useita syitä havaittu			
Oppilas selittää jotain syytä omien ennakkotietojensa avulla.(mitä?)			
Tehtävä 4 a) Viittaus vain toiseen kuvista, toteaa eron			
b)Viittaa molempiin kuviin, toteaa eron			
Selittää eron kuvien välillä ja syyn kuvien henkilöiden erilaiseen olemukseen.			
b) ei anna selitystä			
Selittää järkevästi, miten?			
Arvioi omin sanoin oppilaan taitoa a) kuvat ilmiötä lähteen avulla b) löytää syy/selitys toiminnalle lähteestä c) verrata kahta kuvallista lähdettä ja havaita sekä selittää eroja			

Liite 2 Intiaanien historian lähde tehtävien arviointilomake 1

Intiaanit/dokumentit tehtävät 2.				
Kysymys 1a Oppilas erottaa lähteistä eri näkemysten esittäjän				
Kysymys 2 (vapaaehtoinen) Esittää perusteluja päättelylleen.				
Kysymys 3 Hahmottaa lähteiden pohjalta erimielisyyden (SYY)				
Päättelee useita erimielisyyden aiheita (SYITÄ)				
Esittää muitakin erimielisyyden aiheita kuin lähteistä löytyvät (Lähteet + omat tiedot)				
Kysymys 4 Havaitsee lähteistä valkoisten asenteen intiaaneja kohtaan				
Intiaanien asenteen valkoisia kohtaan				
Havaitsee molemmat				
Kysymys 5 Havaitsee intiaanisiin vaikuttavia muita syitä (väestö, maa, kaivokset)				
Vastaus nostaa vain oleellisen esille (K/E)				
Vastaus toistaa tekstiä sellaisenaan (mukana asiaankuulumatonta ainesta)				
Kysymys 6 Mainittu yksi seuraus, mikä?				
Mainittu monta seurausta? Mitä seurauksia?				
Kysymys 7 Ilmentääkö vastaus oppilaan kykyä empaattiseen ajatteluun? Rationaalinen, molempien edut huomioiva ratkaisu.				

Miten arvioisit oppilaan taitoa käyttää lähteitä syiden ja seurausten hahmottamisessa ?	Kirjoita vastaus konseptille. Merkitse siihen oppilaan nimi/Intiaani 2 doc	Mitä esteitä oppilaalla on tämän työtavan kohdalla arvioida mukaan?		
---	--	---	--	--

Liite 3 Intiaanilähteiden arviointilomake 2

Intiaanidokumentit/Sami				
Dokumentti 2				
a) päättelee eron				
b) päätelmiä uskonnosta				
Omaa tietoa lähteen tietojen lisänä (K/E)				
Dokumentti 3				
a) selittää lähteiden tietojen pohjalta eroja				
b) selittää syyn kuvausten erilaisuuteen K/E tai O = osittain				
Dokumentti 4				
a) selittää syyn erimielisyydelle				
b) selittää lähteiden avulla luontosuhteen eron ja selittää seuraukset				
Dokumentti 5				
a) Ymmärtää kuvien tapahtumat				
b) päättelee suhteissa tapahtuneen muutoksen				
c) esittää syitä kuvien viestin erilaisuudelle				
Vastaa tähän, jos dokumentti 4:n vastaus oli epätäydellinen. Mistä vastauksen puutteellisuus mielestäsi voisi johtua?				

Liite 4 Saksan historian lähde tehtävien arviointilomakkeet

Kriteeri				
Dokumentti 1 a) selitä erot				
Viittaa kolmeen dokumenttiin, selittää näkemysten erilaisuuden				
Viittaa kahteen – selittää näkemysten eron				
Viittaa yhteen – selittää yhtä asiaa				
Toteavat erot lyhyesti(oikein)				
Vastaus kopioi tekstiä sellaisenaan				
Dokumentti 1 b) mistä erot johtuvat(oikeaa vastausta ei vaadita)				
Viittaa kolmeen – selittää eroja				
Viittaa kahteen – selittää eroja				
Viittaa yhteen – selittää sen avulla				
Dokumentti 1 c) luotettavuus				
Viittaa kolmeen – valitsee ja vertaa				
Viittaa kahteen – valitsee ja vertaa				
Viittaa yhteen – esittää arvion luotettavuudesta				
Ei vastaa tai ymmärrä kysymystä				
Kuva				
Ymmärtää sanoman				
Viittaa tekijään, yleistäen tai piirtäjään				
Selittää kuvaa konkreettisesti yksityiskohtiin viitaten(pienikin riittää)				
Toteaa sanoman, ei viittaa selkeästi mihinkään				
Ymmärtää sanoman väärin				

Dokumentti 3 (Hitlerin teksti), vain b ja c kohta				
b) kaksi syytä(vasen ja oikea puoli dokumentista) havaittu(loisasia ja 1 ms)				
b) vain yksi syy esillä				
c) oma näkemys ja selitys				
c) toteamus(natsimyönteinen tai kielteinen)				
Dokumentit taloudesta				
a) vastaus viittaa tilastoon				
b) vastaus ei viittaa tilastoon				
b) omaa ja dokumentin tietoa yhdistetty				
b) pelkkää dokumenttia toistava				
c) mielipide perustuu vain dokumentteihin(onnistunutta)				
c) mielipide moralisoi politiikkaa, jonka tavoite on sota				
c) vastaus kopio tekstiä, kirjoittaja ei ymmärrä kysymystä				
Yleistä: muuta huomioitavaa				
Luettavissa L				
Kieli estää luettavuuden (vastausten tuottamisen)				

Liite 5

Arviointilomake siirtolaisuuden historian kirjoittelulle

Siirtolaisuus Kriteerit	Arvioija (X=löytyy) (- = ei löydy)	Arvioija (X=löytyy) (- = ei löydy)	Arvioija (X=löytyy) (- = ei löydy)	Arvioija (X=löytyy) (- = ei löydy)	JVÄ	Lisä- havainnot
Ajoitus						
Syyt siirtolaisuuteen						
Matka (reitti, viittaukset hintaan, kulkuneuvoihin jne.)						
Asuinpaikka (viittaukset oikeisiin asuinalueisiin)						
Työpaikka (siirtolaisammatit)						
Ongelmat (oma selitys tai historiasta nouseva)						
Holistinen arviointi: ilmentääkö vastaus oppilaan historian kokonaiskuvan ymmärtämistä						
Lisätehtävä (joissain papereissa voi olla siirtolaisuuden määritelmä tai analogia tästä päivästä)						
Yleistä T=vastaus on toteava S=pyrkii selittämään Y=yhdistää tietoja aiemmin omaksuttuihin						
Erikoisuus (vastaus poikkeaa odotetusta: omat kokemukset yms.)						
Vastauksen kieli E=estää vastauksen ymmärtämisen tai tuottamisen L=tarkastajan ymmärrettävissä, historian tiedot luettavissa						

Liite 6

Arviointilomake intiaanien historian kirjoitelmille

Intiaanit -essee				
Mistä tulivat				
Heimorakenne (mainittu jotain aiheesta)				
Uskonto				
Luontosuhde				
Luotosuhteen vertaaminen valkoisiin				
Elinkeinot – mainittu useita				
Elinkeinot – mainittu vain yksi				
Jotain asumisen erilaisista muodoista				
Sodat				
Sotien syyt				
Sotien seuraukset				
Intiaanien määrän väheneminen				
Syitä edelliseen				
Ajoitus				
Tapahtumien esittämisen järjestyksen loogisuus L=looginen EL=ei ole				
Onko oppilaalla jäsentynyt kokonaiskuva aiheesta Kommentoi lyhyesti tyhjälle paperille. K=kyllä E=ei				
Vastaus on luonteeltaan T=toteava S=selittävä Y=yhdistää tietoja aiemmin omaksuttuihin				
Vastauksen kieli E=estää vastauksen ymmärtämisen tai tekee kirjoittamisen vaikeaksi L=tarkastajan ymmärrettävissä				

Liite 7 Arviointilomake Saksan historian kirjoitelmille

Lehtimiehen rooli				
Ajoitus artikkelille				
Natsien valtaannousu ja syyt(merkitse 1-...syyiden määrä)				
Viittaus valtion rakenteeseen - totalitaarinen koulu, hallinto tms.				
Käsitteet demokratia diktatuuri totalitaarinen valtio				
Empatian osoittaminen				
ideologiaa käsitelty				
olojen vertaaminen esim. läntisiin demokratioihin				
silloin – nyt				

Liite 8

Oppilasarviointi

Oppilaan nimi S1 S2

Siirtolaisuus

1. Käyttääkö oppilas ajoitusta kirjoitelmassa? k e

2. Onko kirjoitelma mielestäsi historiallinen?
(sisältää historian tietoja) k e

3. Onko kirjoitelmassa käytetty historiasta nousevia esimerkkejä,
jotka rikastavat kirjoitusta. k e

3. Onko kirjoitelma ymmärrettävää kieltä? k e

4. Onko kirjoitus johdonmukainen? k e

Muuta huomattavaa:

Intiaanien historia

1. Käyttääkö oppilas vuosilukuja kirjoituksessa? k e

2. Osoittaako kirjoitus oppilaan ymmärtävän ajan ja aikakausien
muutoksen tapahtumia selittäessään(ennen-myöhemmin) k e

3. Jäsentääkö oppilas kirjoituksensa teemoittain? k e

4. Onko kirjoitelmassa käytetty historiasta nousevia esimerkkejä? k e

(viittauksia asumismuotoihin, elinkeinoihin, sotiin, taisteluihin tms.)

5. Onko kirjoitus johdonmukainen

a) kokonaan k e

b) osittain k e

c) ei lainkaan k e

6. Estääkö kieli kirjoitelman historiatietojen arvioinnin? k e

Kansallissosialismi

1. Käyttääkö oppilas vuosilukuja kirjoituksessa?

a) ei lainkaan

b) vähän

c) paljon

2. Ilmentääkö vuosilukujen käyttö oppilaan

a) halua jäsentää kirjoitus kronologisesti

b) ajatusta siitä, että yksittäiset vuosiluvut ovat historiassa tärkeitä

3. Ymmärtääkö oppilas kirjoitelman perusteella kansallissosialistien valtaannousun syitä?

k e

4. Tyytyykö oppilas yhden syyn esittämiseen valtaannousun yhteydessä?

k e

5. Ymmärtääkö oppilas tekstin perusteella kansallissosialismiin liittyen tai osoittaako muuten ymmärtävänsä käsitteitä? Käsitteiden käyttöä vierasperäisenä sanana ei edellytetä.

a) demokratia

k e

b) diktatuuri

k e

c) totalitaarinen valtio

k e

6. Oppilas voi ylittää tehtävänannon rajat ja kirjoittaa juutalaisten joukkotuhosta tai toisesta maailmansodasta? Arvioi seuraavien vaihtoehtojen pohjalta, mistä se johtuu?(Valitse kaksi sopivinta – merkitse 1=todennäköisin syy 2=saattaa vaikuttaa)

- a) syynä on oppilaan ajattelu: hän mieltää asian kokonaisuuden ymmärtämisen kannalta tärkeäksi ja haluaa kertoa myös nämä seikat

- b) hän ei tiedä tarpeeksi tehtävänannon mukaisista asioista ja kirjoittaa tästä syystä

- c) hän yhdistelee tietojaan muuhun koulussa tai muualla oppimaansa historiaan

--	--	--	--

--	--	--	--

d) hän ei ole tutustunut tehtävänantoon tai unohtaa sen kirjoittaessaan

e) oppilas haluaa kirjoittaa historian kauheuksista, koska ne järkyttävät häntä

7. Viittaako kirjoitus siihen, että oppilaalla on kokonaisnäkemys kansallissosialistisen Saksan historiasta(1920-luvulta alkaen→) kirjoitelman ajalliseen tai teemalliseen päätökseen saakka?

kyllä osittain ei lainkaan

8. Estääkö kieli kirjoituksen historiatietojen arvioinnin?

k e

Arvioi vielä kirjoittajan kaikkia tuotoksia kehittymisen näkökulmasta. Merkitse papereiden perusteella(sisältö, pituus, luettavuus, jäsentyneisyys tms.) yksi tai useampi asia, joissa oppilas on kehittynyt. Merkitse myös yksi tai useampi asia, jossa oppilas tarvitsee vielä harjoitusta historiassa. (Asioita voi perustella, mutta listamainen luettelokin on hieno juttu!)