

**This is an electronic reprint of the original article.
This reprint *may differ* from the original in pagination and typographic detail.**

Author(s): Manninen, Marika; Vesterinen, Ida

Title: "Kylmän sodan aloittajalla oli kireä meininki" : yhdeksäsluokkalaisten historian tekstitaidot tarkasteltavana

Year: 2017

Version:

Please cite the original version:

Manninen, M., & Vesterinen, I. (2017). "Kylmän sodan aloittajalla oli kireä meininki" : yhdeksäsluokkalaisten historian tekstitaidot tarkasteltavana. In M. Kallio, R. Juvonen, & A. Kaasinen (Eds.), *Jatkuvuus ja muutos opettajankoulutuksessa* (pp. 11-25). Suomen ainedidaktinen tutkimusseura ry. *Ainedidaktisia tutkimuksia*, 12.
<http://hdl.handle.net/10138/229862>

All material supplied via JYX is protected by copyright and other intellectual property rights, and duplication or sale of all or part of any of the repository collections is not permitted, except that material may be duplicated by you for your research use or educational purposes in electronic or print form. You must obtain permission for any other use. Electronic or print copies may not be offered, whether for sale or otherwise to anyone who is not an authorised user.

”Kylmän sodan aloittajalla oli kireä meininki” – yhdeksäsluokkalaisten historian tekstitaidot tarkasteltavana

MARIKA MANNINEN JA IDA VESTERINEN

marika.manninen@helsinki.fi
Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta

Tiivistelmä

Erittelemme artikkelissa tapaustutkimusta, jossa selvitettiin yhdeksäsluokkalaisten historian tekstitaito- ja tulkintataitoja. Tutkimuksessamme yhdeksäsluokkalaisten kolmelta eri paikkakunnalta analysoivat kylmään sotaan liittyvää dokumenttiaineistoa, jonka pohjalta heidän tuli kirjoittaa oma tulkintansa esseemuotoon. Yli puolet tutkimukseen osallistuneista oppilaista ei kyennyt määrittelemään kylmän sodan käsitettä oikein. Valtaosa vastaajista ei myöskään kyennyt hyödyntämään dokumentteja tulkintansa pohjana. Vain harva yhdeksäsluokkalainen osoitti vastauksissaan tiedonalalle ominaisia piirteitä. Historian tekstitaitojen oppiminen vaatii aikaa ja systemaattista harjoittelua. Tutkimustuloksemme antavat viitteitä siitä, ettei tekstitaitojen opettaminen ole vakiintunut osaksi historianopetusta opetussuunnitelman painotuksista huolimatta. Tutkimuksemme herättää kysymään, miten realistiset opetussuunnitelman tavoitteet tekstitaitojen osalta ovat ja miten tekstitaitojen opettamista tulisi tukea.

Avainsanat

historianopetus, historian tekstitaidot, dokumenttiopetus, tiedonalakohtaiset tekstitaidot

Johdanto

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan historianopetuksen keskeisiin tehtäviin kuuluu paitsi oppilaan historiatietoisuuden ja kulttuurintuntemuksen niin myös historian tekstitaitojen kehittäminen. Perusteiden mukaan opetuksessa tulee paneutua erilaisten toimijoiden tuottamaan tietoon sekä historialliseen lähdeaineistoon ja harjoitella tulkitsemaan ja lukemaan niitä kriittisesti. Tekstitaitojen opetuksen tavoitteena on kehittää oppilaiden kykyä lukea sekä tehdä perusteltuja tulkintoja menneisyyden tapahtumista lähdeaineiston perusteella. Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena ovat peruskoulunsa pian päättävien yhdeksäsluokkalaisten tekstitaidot. Tarkastelemme opetussuunnitelmissa tekstitaidoille asetettujen tavoitteiden toteutumista historianopetuksen näkökulmasta.

Suomessa historiallisten ajattelutaitojen opettamista alettiin painottaa ensimmäistä kertaa jo vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Niissä ei mainita tekstitaitojen käsitettä, mutta korostetaan historian tiedonluonteen opettamista. Vuosiluokkien 7–9 kohdalla opetussuunnitelma mainitsee yhdeksi tavoitteeksi, että ”oppilas oppii käyttämään erilaisia lähteitä, vertailemaan niitä ja muodostamaan oman perustellun mielipiteensä niiden pohjalta” (POPS, 2004, s. 214). Myös päättöarvioinnin kriteereissä mainitut tavoitteet edellyttävät oppilaalta paitsi kielellistä osaamista myös kykyä tulkita tekstejä ja rakentaa lukemansa perusteella uusia merkityskokonaisuuksia.

Tekstitaitojen opettaminen on siis ollut opetussuunnitelmaan sisäänkirjoitettuna jo yli kymmenen vuoden ajan. Historianopetuksen suuntaus on myös Suomessa kulkenut muun maailman tapaan sisältö- ja muistitietoa painottavasta kohti taitopainotteista ja ajattelun taitoja korostavaa opetusta. Erityisesti angloamerikkalaisissa maissa historianopetuksen piirissä on tehty jo useiden vuosien ajan erilaisia opetuskokeiluja ja kehitetty uudenlaisia menetelmiä, jotta ajattelun taitojen opettaminen painottuisi opetuksessa (ks. esim. VanSledright, 2014). Maailmalla historian tekstitaidoista on myös tehty runsaasti tutkimusta. Tutkijat eivät ole olleet yksimielisiä siitä, missä vaiheessa koulupolkua tekstitaitojen opettaminen tulisi aloittaa, mutta tulokset ovat osoittaneet, että tällaisten tiedonalalle ominaisten taitojen oppiminen vaatii harjaantumista ja harjoitukset tulisi sovittaa oppilaan taitotason mukaan. Viime vuosina on ilmestynyt tutkimustietoa myös suomalaisnuorten historian tekstitaidoista (ks. esim. Rantala & van den Berg, 2013; Rantala & Veijola, 2016). Tehdyt tutkimukset ovat tuoneet esiin haasteet opetussuunnitelman toteuttamisessa. Opetuksen muuttaminen tavoitteita vastaavaksi on ongelmallista, sillä taitoja painottava työskentely edellyttää ennen kaikkea sisältöjen karsimista ja myös opettajalta perehtymistä

historiallisten ajatteluntaitojen opettamiseen. Toisaalta myös alakouluikäiset saattavat kyetä dokumenttipohjaiseen työskentelyyn, jos harjoitus on sovitettu ikätasolle, kuten Rantala & Khawaja (2016) osoittivat kuudesluokkalaista koskevassa tapaus tutkimuksessaan.

Uusi, vuoden 2014 opetussuunnitelma on tuonut tiedonalakohtaisten tekstitaitojen opettamisen osaksi kaikkia oppiaineita. Uusi opetussuunnitelma korostaa tiedonalat ylittävien laaja-alaisten taitojen opettamista sekä yhtenäisen toimintakulttuurin rakentamista perusopetukseen. Kielitietoisien toimintakulttuurin rakentaminen sekä monilukutaidon kehittäminen ovat keskiössä tällaisen uudenlaisen toimintakulttuurin rakentamisessa. Kielitietoisessa yhteisössä kielellä on hyvin keskeinen merkitys kaikessa oppimisessa, vuorovaikutuksessa sekä yhteiskuntaan sosiaalistumisessa. Sen toimintakulttuuriin sisältyy ajatus siitä, että kullakin tiedonalalla on omanlaisensa tavat käyttää kieltä ja käsitteitä ja että jokainen opettaja on samalla myös oman oppiaineensa kielen opettaja ja kielellinen malli oppilailleen (Moje ym., 2011). Opetuksen tavoitteena on edetä vähitellen arkikielestä kohti tiedonalojen spesifimpää käsitteistöä ja kielenhallintaa. Historian kohdalla tiedonalakohtaisuus tarkoittaa myös oppiaineelle ominaisten tiedonmuodostuksen periaatteiden omaksumista, kuten lähdedokumenttien hyödyntämistä, tapahtumien ja ilmiöiden ajallista sijoittamista ja perusteltujen tulkintojen esittämistä monenlaisista näkökulmista.

Tutkimuksemme tavoitteena on selvittää, onko tutkimusjoukon muodostaneiden yhdeksäsluokkalaisten vastauksista löydettävissä opetussuunnitelman edellyttämää tiedonalakohtaisuutta. Saadaksemme kuvan nuorten tekstitaidoista teetimme joukolla yhdeksäsluokkalaista kylmän sodan alkuvaiheisiin kytkeytyvän tehtäväkokonaisuuden, jossa edellytettiin historiallisten dokumenttien tulkitsemista ja oman tekstin tuottamista. Valitsimme tutkimukseemme oppilasryhmiä kolmelta eri koululta. Tutkimuksemme ei ole otoksen pienuuden vuoksi yleistettävissä, mutta tutkimustulosten voi olettaa silti kuvastavan niitä haasteita, joita tekstitaitojen opettamiseen liittyy ja jotka olisi hyvä huomioida esimerkiksi historian oppimateriaaleja kehitettäessä.

Tekstitaitojen arvioiminen dokumenttitehtävien avulla

Tutkimuksessamme oli mukana kouluja kolmelta eri paikkakunnalta, yksi pääkaupunkiseudulta ja kaksi Keski-Suomesta. Tutkimus toteutettiin osassa kouluista joulukuussa 2015 ja osassa tammikuussa 2016. Keräsimme viideltä eri yhdeksänneltä luokalta yhteensä 83 vastausta. Pääkaupunkiseudulta vastauksia tuli 19, Keski-Suomen kouluista 34 ja 30. Oletimme, että tehtäväpakettimme aihe kylmä sota on oppilaille jo entuudestaan tuttu, sillä se kuuluu kahdeksannen luokan

opetussuunnitelman sisältöihin ja kaikki ryhmät olivat opiskelleet sen tutkimusta edeltävänä kevätlukukautena. Vastaamiseen oppilailla oli aikaa 60 minuuttia. Kumpikaan tutkijoista ei ollut paikalla aineistonkeruutilanteessa, vaan keruun toteuttivat luokkien omat historianopettajat, jotka ohjeistimme etukäteen.

Hyödyntämäämme tehtäväkokonaisuutta ovat käyttäneet aiemmin Rantala ja Veijola (2016) tutkiessaan lukiolaisten historian tekstitaitoja. Tätä tutkimusta varten tehtäväpakettia kevennettiin yhdeksäsluokkalaisille sopivammaksi. Karsimme alkuperäisen kokonaisuuden neljästä dokumentista aiemmissä tutkimuksissa vaikeimmaksi osoittautuneen kokonaan pois, jolloin luettavaa tekstiä oli noin sivun verran. Lisäksi esseevastaukselle annettiin vähemmän tilaa, minkä toivoimme rohkaisevan yrittämään edes lyhyttä vastausta. Tekstikatkelmia oli helpotettu jo alkuperäisissä tutkimuksissa niin, että teksteistä oli karsittu sisällön ymmärtämisen kannalta epäolennaisia osia pois (Rantala & Veijola, 2016; ks. myös Reisman, 2012).

Dokumenttitehtävällä pyrimme selvittämään yhdeksäsluokkalaisten tapoja toimia historian tekstien kanssa. Tarkoituksenamme oli tutkia, lähestyvätkö nuoret dokumentteja pelkinä informaationlähteinä vai tarkastelevatko he niitä historian tutkijan tapaan kriittisten linssien lävitse. Erityisesti olimme kiinnostuneita siitä, kuinka hyvin oppilaat havaitsevat dokumenttien tuottajien motiiveja, peilaavat lähteitä toisiinsa ja sijoittavat lähteet historialliseen kontekstiinsa, ja miten nämä tiedonalalle ominaiset piirteet näkyvät heidän vastauksissaan. Aiemmassa tutkimuksessa nämä ovat nousseet keskeisiksi historian tekstitaidoiksi (Wineburg, 2001; Seixas & Peck, 2004; Monte-Sano, 2011).

Tehtäväpaketti koostui kolmesta osiosta: käsitteenmäärittelytehtävästä, dokumenttien analysointitehtävästä sekä lyhyestä esseevastauksesta. Ensimmäisessä, kontekstinhallintaa mittaavassa osiossa oppilaiden tuli lyhyesti määritellä kylmän sodan käsite. Historiallisen kontekstin ymmärtäminen on ominaista nimenomaan historian tekstitaidoille. Dokumenttien tulkinta jää auttamatta puutteelliseksi ilman käsitystä tekstin viitekehystä eli siitä, millaisissa olosuhteissa, kenelle ja miksi tehtävät on tuotettu. (Wineburg & Reisman, 2015.)

Tehtäväpakettiin valitut dokumentit olivat Churchillin rautaesirippupuhe (dokumentti 1), Pravda-lehdessä julkaistu Stalinin reaktio siihen (dokumentti 3) sekä brittilehdessä ilmestynyt pilakuva suurvaltojen etupiiripolitiikasta (dokumentti 2). Dokumentit sisälsivät tarkoituksella keskenään ristiriitaista informaatiota. Pyrkimyksenä oli herättää oppilaissa kognitiivinen ristiriitatilanne ja johdattaa heitä tätä kautta analyttisempaan pohdintaan (Colling & Reich, 2015). Jokaisesta dokumentista pyydettiin erittelemään sen tekijä, ilmestymisajankohta sekä

pääajatus. Lisäksi kysyttiin dokumentin mahdollisesti herättämiä tunteita ja kysymyksiä. Tällä tehtäväosiolla pyrittiin varmistamaan oppilaiden paneutuminen aineistoon ennen viimeiseen tehtävään vastaamista. Esseetehtävässä oppilaiden tuli tehdä päätelmä kylmän sodan aloittajasta. Tehtävänannossa ohjattiin oppilaita erikseen perustelevaan kantansa ja viittaamaan niihin dokumentteihin, joihin he päätelmissään tukeutuivat.

Opettajat kertoivat jälkikäteen tehtäväpaketin olleen oppilaiden mielestä vaikea. Yhdellä ryhmällä vastausmotivaatio oli erityisesti esseevastausten osalta poikkeavan heikko. Kyseiseltä koululta 15/34 jätti kokonaan vastaamatta esseetehtävään, kun taas muilta kouluilta vastaavat luvut olivat 3/19 ja 3/30. Vastaamattomuuteen saattoi vaikuttaa tehtäväpaketin vaikeuden lisäksi aineistonkeruun ajankohta, joka kyseisten oppilaiden vastauspapereihin kirjoittamien lisäkommenttien perusteella oli ajoittunut iltapäivään. Yksikään 83 oppilaasta ei kuitenkaan jättänyt kokonaan vastaamatta, vaan jokainen oli vastannut ainakin yhteen tehtäväosiin.

Toisin kuin pelkkiin esseevastauksiin keskittyneet Rantala ja Veijola (2016), otimme analyysiin mukaan yksittäisiin dokumentteihin liittyvät vastaukset. Tämä johtuu erityisesti siitä, että esseevastaukset olivat suurelta osin varsin niukkoja, ja toisaalta vastausten tarkastelu kokonaisuutena antaa todenmukaisemman kuvan yhdeksäsluokkalaisten osaamisesta. Lisäksi osa oppilaista oli analysoinut dokumentteja, mutta vastannut vain muutamalla sanalla esseeseen. Analyysimme pohjana toimii VanSledrightin ja Afflerbachin (2005) luokittelu historian tekstitaitojen tasoista. Lisäksi tulkintamme nojasi aiemmissa tutkimuksissa havaittuihin tyyppiopirteisiin historian noviisi- ja eksperttitulkitsijoiden välisistä eroavuuksista (Wineburg, 2001; Ashby, 2005; Young & Leinhardt, 1998).

Yhdeksäsluokkalaiset dokumenttien tulkitsijoina

Kontekstinhallintatehtävässä pyysimme oppilaita lyhyesti määrittelemään kylmän sodan käsitteen. Yksi 83 oppilaasta jätti vastaamatta tehtävään, loput vastaukset jaoinme johonkin neljästä kategoriasta: 1. Kattava määritelmä, 2. Puutteellinen, mutta ymmärryksen sisältävä määritelmä, 3. Riittämätön määritelmä, 4. Väärä määritelmä. Kattavasta määritelmästä tuli löytyä kylmän sodan luonne, ajoitus ja osapuolet. Puutteellisia, mutta ymmärryksen sisältäviä määritelmiä olivat ne vastaukset, jotka olivat oikeansuuntaisia, mutta tyyppillisesti epämääräisempiä tai virheellistä ainesta sisältäviä. Riittämättömän määritelmän kategoria sisälsi pääasiassa vastauksia, joissa oppilaalla oli korkeintaan jonkinlainen mielikuva aiheesta, ja väärin vastausten kategoriassa kylmä sota sekoitettiin usein maailmansotiin tai konkreettisesti kylmään, talvella käytyyn sotaan.

Kokonaisuudessaan yhdeksäsluokkalaisten kylmän sodan kontekstinhallinta osoittautui varsin puutteelliseksi. Kattavia määritelmiä oli 19 %, puutteellisia, mutta ymmärryksen sisältäviä 27 %, riittämättömiä 22 % ja vääriä 31 %. Hie-man yli puolella oppilaista oli siis joko hatara tai täysin väärä käsitys siitä, mihin historialliseen kontekstiin tehtäväpaketin dokumentit asettuvat. Tämä auttamatta heijastui dokumenttitehtävien vastauksiin, sillä kontekstinhallinta vaikuttaa suuresti kykyyn analysoida dokumentteja, ja nämä haasteet korostuvat nuorilla (De La Paz, 2005).

Tehtäväpaketin toisessa osiossa oppilaiden tuli tutustua kolmeen dokumentti-tehtävään ja arvioida lukemansa perusteella esimerkiksi dokumentin vaikutusta sekä pääajatusta. Jaoinme dokumenttitehtävien vastaukset kuuteen kategoriaan: 1. Pitää neutraalina informaationa, 2. Havaitsee näkökulman, 3. Ymmärtää sisällön virheellisesti, 4. Kohdistaa huomion epäolennaiseen, 5. Tekee tulkintoja, jotka eivät perustu dokumenttiin sekä 6. Ei vastausta.

Taulukossa 1 on esitetty oppilaiden vastausten jakautuminen kategorioihin.

Taulukko 1. Dokumenttitehtävän vastausten jakautuminen.

<i>Kategoria</i>	<i>Dokumentti 1</i> (n 83)	<i>Dokumentti 2</i> (n 83)	<i>Dokumentti 3</i> (n 83)
Pitää neutr. informaationa	45	47	9
Ymmärtää sisällön virheellisesti	7	9	30
Kohdistaa huomion epäolennaiseen	5	2	8
Tekee tulkintoja, jotka eivät perustu dokumenttiin	3	4	3
Havaitsee näkökulman	11	7	20
Ei vastausta	14	14	13

Kahden ensimmäisen dokumentin osalta tulokset ovat melko yhteneväiset. Yli puolet vastaajista piti molempien dokumenttien tarjoamaa informaatiota neutraalina, eivätkä vastaajat ryhtyneet pohtimaan lähteentuottajan mahdollisia tarkoitus- tai vaikutuspyrkimyksiä vastauksissaan. Tyypillisesti vastaaja, joka ei havainnut lähdedokumentin näkökulmaa, toisti vastauksessaan dokumentin sisältöä joko omin sanoin referoiden tai jopa dokumentin tekstiä kopioiden. Muutamat vastaajista olivat jopa alleviivanneet tekstistä kohdan, johon halusivat suoraan viitata ja jättivät oman näkemyksensä kirjoittamatta. Tekstiä alleviivanneiden oppilaiden vastaustapa viittaa silmäilevään ja mekaaniseen lukeutekniikkaan, jota tarvitaan esimerkiksi erilaisia hakuteoksia ja hakemistoja

luettaessa. Oppikirjojen tekstikappaleiden luetunymmärtämistehtävät ovat saattaneet myös ohjata oppilaita tällaiseen irrallisten lauseiden poimimiseen tekstikokonaisuudesta.

Ensimmäisen dokumentin eli Churchillin rautaesirippupuheen kohdalla 11 oppilasta ja E.H. Shephardin pilakuvan kohdalla ainoastaan 7 oppilasta 83 vastaajasta havaitsi dokumentin tuottajan näkökulman ja toi sen esille vastauksessaan. Myös dokumentin 3 tulkitseminen tuotti osalle oppilaista selvästi hankaluuksia. Toisaalta aiempaa useampi myös havahtui pohtimaan lähteentuottajan tarkoitusperiä eli havaitsi tekstissä näkökulman. Tehtävässä oppilaat analysoivat *Pravda*-lehden julkaisemaa lainausta Stalinilta. Noin 60 % tutkimuksemme oppilaista joko ymmärsi sisällön virheellisesti tai havaitsi tekstissä näkökulman. Vain yhdeksän oppilasta piti kyseisen dokumentin tarjoamaa informaatiota neutraalina. Veijola ja Rantala (2016) havaitsivat samaan dokumenttiin liittyvät vaikeudet myös omassa tutkimuksessaan amerikkalaisten high school -opiskelijoiden kohdalla. On merkille pantavaa ja huolta herättävää, että suurin osa vastaajista ei pysähtynyt pohtimaan lähteentuottajan tarkoitusperiä luettuaan selvästi poliittisen tekstin kuten pääministerin puheen (dokumentti 1). Tällaista erittelyä ja pohdintaa oli nähtävissä vain, mikäli oppilaat olivat tekstin kanssa selkeästi eri mieltä (dokumentti 3).

Oman tulkinnan muotoileminen esseevastaukseksi

Tehtäväpakettimme viimeisessä osiossa vastaajien tuli tiivistää tulkintansa kylmän sodan aloittajaosapuolesta esseevastauksen muotoon. Esseen tehtävänannossa edellytettiin dokumentteihin viittaamista, ja tämä olikin ensimmäinen asia, jota esseevastauksista lähdimme analysoimaan.

Taulukko 2. Dokumentteihin viittaaminen esseessä.

	<i>oppilaiden vastausta (n 83)</i>
Dokumentteihin viitattu	12
Dokumentteihin ei viitattu	26
Epämääräinen / virheellinen viittaus	24
Vastaus puuttuu	21

Tehtävänannosta huolimatta vain 12 eli noin 15 % oppilaista viittasi lukemiinsa dokumentteihin. Vastaajista 24 eli noin 29 % käytti epämääräistä tai puutteellista

viittausta. Tämä tarkoitti vastausta, jossa oppilas oli esimerkiksi lisännyt viitteen sulkeisiin kirjoittamansa päätteeksi, mutta tekstistä ei ollut pääteltävissä, miten viitattu dokumentti liittyy vastaukseen. Tulosten perusteella vaikuttaisi siltä, että tutkimuksemme yhdeksäsluokkalaiset eivät ole tottuneet käyttämään tekstinsä tukena viittauksia ja viittausten kuljettaminen tekstin lomassa on heille vierasta.

Dokumenteihin viittaamisen lisäksi analysoimme esseevastauksista myös sitä, kuinka moni vastaajista oli tehtävänannon ohjeen mukaisesti kirjoittanut näkemyksensä kylmän sodan aloittajasta.

Taulukko 3. Kylmän sodan aloittajan nimeäminen

	<i>oppilaiden vastausta (n 83)</i>
Ymmärrys aloittajan nimeämisen vaikeudesta / molemmat nimetty	7
Aloittaja nimetty	37
Puuttuva vastaus	21
Ei nimetty, mutta vastattu	11
Epämääräinen vastaus	7
Vastattu Saksa (6) tai liittoutuneet (2)	8

83 vastaajasta 37 oli nimennyt vastauksessaan aloittajaksi Neuvostoliiton, Saksan tai liittoutuneet. Puuttuvalla vastauksella tarkoitetaan tässä kohdassa vastauspaperia, johon essee oli kokonaan jätetty kirjoittamatta. Osa oppilaista oli kirjoittanut esseevastauksen mutta kuvaili kylmän sodan olosuhteita ylipäättään jättäen mainitsematta aloittajaosapuolen:

Propagandaa käytettiin hyvin paljon kylmän sodan aikana ja ylistäviä puheita. Uhkauksia ilmeni muutamaan otteeseen ja pilapiirroksia. Kylmä sota oli pelottavaa aikaa, koska ikinä ei voinut tietää milloin sota alkaisi jos se edes alkaisi ollenkaan. Epävarmuus oli suuri tunne tuolloin. (Oppilas A2)

Epämääräisillä vastauksilla tarkoitetaan tässä yhteydessä esseevastauksia, joissa oppilas viittaa aloittajaosapuoleen, mutta ei suoraan mainitse tätä nimeltä:

Kylmän sodan aloittajalla oli kireä meininki toisen maailmansodan jälkeen. Neuvostoliitto oli huolissaan turvallisuudestaan tulevaisuudessa. (Oppilas A6)

Esseevastauksia lukiessamme kiinnitimme huomiota siihen, että valtaosa nimesi aloittajaksi Neuvostoliiton. 83 vastaajasta 7 piti sodan molempia osapuolia syyllisinä ja 8 oppilasta nimesi joko liittoutuneet tai Saksan aloittajaksi. Erittelimme oppilaiden vastauksista väittämät, jotka liittyivät yleisesti kylmään sotaan, Neuvostoliittoon tai USA:han. Neuvostoliittoon liittyviä väittämiä kertyi selvästi eniten, ja niistä usein kuvastui vastaajan oma tunne tai arvolutaus.

Seuraavissa aineistolainauksissa on esimerkkejä oppilaiden Neuvostoliittoa koskevista väittämistä:

Kylmän sodan aloittaja neuvostoliitto vallanhimon takia vaikka muuta yritti väittääkin. (Oppilas B8)

Neuvostoliiton käyttäytyminen kylmän sodan aikana on mielestäni kuitenkin huomattavasti aggressiivisempaa ja törkeämpää. (Oppilas A11)

Venäjä on aina ollut aloittajapäässä, koska he haluavat sotia ja näyttää valtaansa ja myös vaikuttaa mahdollisimman paljon asioihin. (Oppilas A7)

Kylmän sodan aloittaja varmaan Neuvostoliitto. Tuli vain sellainen olo. (Oppilas C12)

Aineistoesimerkit kuvastavat oppilaiden kriittistä ja osin tunnepitoistakin suhtautumista Neuvostoliittoon. Teksteissä toistui myös historian noviiisitulkitusijoille ominainen tapa ymmärtää historian tapahtumia ja historiallista muutosta selittämällä kaikki joko yksittäisten suurten johtajien tekemisiksi tai vaihtoehtoisesti asettamalla toimijoiksi valtiot, joille on annettu inhimillisiä piirteitä (Seixas & Morton, 2013), kuten seuraavassa esimerkissä:

Aika rajua, että 2 ihmistä jakavat maat ja niiden kohtalot. (Oppilas B3)

Lisäksi tyypillistä oli, ettei esitetyille väitteille annettu minkäänlaisia perusteluja. Tämä yhdistettynä aiempaan havaintoon oppilaiden vaikeuksista viitata dokumentteihin antaa vaikutelman siitä, että argumentoivan tekstin kirjoittaminen oli oppilaille vierasta. Opetussuunnitelmassakin asetettu tavoite lähteisiin pohjaavan perustellun mielipiteen muotoilusta ei siis onnistunut. Aineistomme

perusteella historian tiedonmuodostuksen periaatteet eivät vielä olleet oppilaille tuttuja.

Vieraat tekstitaidot

Tutkimuksemme tulokset tukevat aiempien tutkimusten näkemystä siitä, että historian opetuksen tradition muuttaminen on haasteellista ja hidasta. Yli puolet tutkimuksemme oppilaista ei kyennyt määrittelemään kylmän sodan käsitettä alle vuosi sen jälkeen, kun aihepiiriä oli koulussa käsitelty. Tämä saattaa kertoa siitä, että tietoaineksen kanssa ei ole itse toimittu, vaan sitä on vain yritetty opetella ulkoa. Jos oppilaat eivät pääse esimerkiksi käsittelemään tapahtumien välisiä merkitysyhteyksiä, arvioimaan tapahtumien historiallista merkittävyyttä ja käsittelemään tätä kautta muutoksen ja jatkuvuuden rakentumista historiassa, saattaa oppiminen jäädä sirpalemaiseksi. Oppilaat voivat kyllä muistaa yksittäisten tapahtumien sisältöjä, mutta niiden merkitykset ja asettuminen historialliseen kontekstiinsa, yhteydet muihin tapahtumiin ja prosesseihin jäävät vieraaksi (ks. esim. Lévesque, 2008). Toisin sanottuna myös sisältöjen oppiminen kärsii puutteellisista historian tekstitaidoista.

Oppilaiden kyky havaita dokumentin tuottajan näkökulma oli vahvasti yhteydessä siihen, kumpi kylmän sodan osapuolista oli dokumentin takana. Stalinin reaktio rautaesirippuuhetkeen tulkittiin useammin propagandaksi, siinä missä läntiset näkemykset olivat vain asiointilan kertomista kansalaisille tai osuvia kuvauksia suurvaltapolitiikasta. Tämä yhdistettynä vastauksista heijastuneeseen, vahvan asenteelliseen suhtautumiseen Neuvostoliittoa kohtaan antaa syytä olettaa, ettei propagandan tunnistaminen ole niinkään harjaantuneisuutta historian tekstitaidoissa, vaan kyse on pikemminkin niiden puutteesta. Mahdollisesti historiakulttuuri ja oppikirjojen välittämä, vahvasti Suomen Venäjä-suhteen ympärille rakentuva suuri kansallinen kertomus herkistää katsomaan kriittisesti itään. (Virta, 2008; Rantala, 2017; Veijola, 2016.)

Tulokset vahvistavat näkemystä siitä, että historian tekstitaitojen opetus ei ole kotoanut luokkahuoneisiin. Opetushallituksen teettämä selvitys perusopetuksen päättövaiheessa olevien oppilaiden historian taidoista osoitti nuorilla olevan erityisiä hankaluuksia historian dokumenttitehtävien kanssa ja lisäksi heidän ajatteluntaitonsa olivat heikolla tasolla. Opettajille tehty kysely osoitti myös opettajien edelleen painottavan sisältökeskeistä opetusta taitojen sijaan. (Rantala, 2012.) Lisäksi kansainvälisissä tutkimuksissa on havaittu, että tekstitaitojen kehittämiseen käytetään vain murto-osa opetuksesta (Ness, 2007 & 2009). Historiallisten dokumenttien sijaan oppitunneilla luettavat tekstit ovat pääasiassa oppikirjatekstejä (Fitzhugh, 2004; Reisman, 2012).

Oppikirjan valta-asema on vahva myös suomalaisissa luokkahuoneissa. Opetushallituksen kyselyn mukaan historian opettajista 92 % hyödynsi historian tai yhteiskuntaopin kirjaa opetuksensa osana usein tai lähes aina ja oppikirjaa pidettiin merkittävänä tiedonlähteenä (Ouakrim-Soivio & Kuusela, 2012, s. 37). Myös kansainvälisesti nuoret pitävät oppikirjaa auktoriteettina ja sen tarjoamaa esitystä historiasta luotettavimpana, ”oikeana” historiana (esim. Wineburg, 2001). Tuloksista päätellen otoksemme oppilaat olivatkin historian tiedonalan sijaan sosiaalistuneet historian kouluaineen kielellisiin konventioihin. Useissa vastauksissa osattiin rakentaa tyypillinen historian oppikirjateksti, jossa historiallinen toimijuus oli ihmisten sijaan valtioilla tai vaihtoehtoisesti toimijuus oli hävytetty näkyvistä ylläolevien esimerkkien tapaan ilmauksilla, kuten *propagandaa käytettiin* ja *uhkauksia ilmeni*. Vastauksissa siis kiteytyivät oppikirjojen ongelmakohdat suhteessa historian tekstitaitoihin: kirjat eivät tyypillisesti tuo esiin tekstin kirjoittajaa tai historiasta tehtyjen tulkintojen perusteita, vaan historia esitetään tarinana ilman kertojaa. Oppikirjojen keskeisen aseman vuoksi olisikin syytä kehittää niitä tukemaan selkeämmin historian tekstitaitojen ja tiedonluonteen oppimista.

Vaikka tutkimukseemme osallistuneiden yhdeksäsluokkalaisten heikkoa menestystä voi joiltakin osin selittää vastaajien motivaation puutteella tai tutkimuksen epäsuotuisalla ajankohdalla, herättävät tulokset kuitenkin huolta opetussuunnitelman taitojen kuin sisältötaivoitteiden toteutumisesta. Historian tekstitaitojen opettamisella voidaan tukea kulttuurista ymmärtämistä ja avata ovia menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden kriittiselle tarkastelulle. Näiden taitojen puute rajoittaa nuorten mahdollisuuksia autonomiseen kansalaisuuteen, sillä ilman kriittistä lukutaitoa nuoret ovat ongelmissa erilaisten historian väärinkäyttöyritysten ja esimerkiksi valeutisten kanssa. Uuden opetussuunnitelman tavoite kielitietoisesta koulusta on siis haasteiden edessä. Pisa-mittaukset ovat osoittaneet, että suoritustasoltaan heikkojen lukijoiden määrä on kasvanut ja lukutaito on heikentynyt erityisesti tiedonhaun sekä luetunymmärtämisen ja tulkinnan osaluilla. Erityisissä vaikeuksissa ovat pojat. Peruskoulusta valmistuu vuosittain noin parituhatta äidinkielenään suomea puhuvaa poikaa, joiden on vaikea tuottaa kirjallisesti juuri mitään. (Kuusela, 2011, 14.) Heikko kirjoitustaito voi selittää myös sitä, miksi oppilas jättää kokonaan vastaamatta tehtävänantoon, vaikka hänellä muutoin olisivat jonkinlaiset edellytykset tehtävästä suoriutumiseen.

Tekstitaitojen ja erityisesti tiedonalakohtaisten tekstitaitojen hallitseminen edellyttää systemaattista opetusta ja harjoitusta. Tekstitaitojen opetus ei myöskään saisi pelkistyä vain geneeristen luku- ja kirjoitustaitojen opettamiseksi äidinkielen tunneilla. Nämä äidinkielen tunneilla opiskellut strategiat kuitenkin tukevat historian tekstitaitojen oppimista ja päinvastoin. Mikäli historian arviointi

perustuu oppilaiden kurssikokeissa tai portfolioissa antamiin kirjallisiin näyttöihin, olisi arvioinnin oikeudenmukaisuuden kannalta ensiarvoisen tärkeää, että sisältötavoitteiden lisäksi opetuksen keskiössä olisivat ne kirjoittamisen ja ajattelun välineet, joilla on mahdollista muodostaa esimerkiksi lähdedokumentteihin perustuva tulkinta. Tutkimuksemme tulosten perusteella vaikuttaisi siltä, että myös oppimateriaalien tulisi vahvemmin tukea oppilaiden tekstitaitojen kehittymistä. Erilaisten tekstitaitojen opettamisen menetelmien ja oppi- sekä arviointimateriaalien kehittäminen antaakin aihetta jatkotutkimukselle.

Lähteet

- Ashby, R. (2005). Students' Approaches to Validating Historical Claims. Teoksessa R. Ashby, P. Gordon & P. Lee (toim.), *Understanding History. Recent Research in History Education* (ss. 21–36). London: Routledge Falmer.
- Collin, R. & Reich, G. A. (2015). Literacy Models and the Reconstruction of History Education. A Comparative Discourse Analysis of Two Lesson Plans. *Journal of Curriculum Studies*, 47(4) 264–285.
- De La Paz, S. (2005). Effects of historical reasoning instruction and writing strategy mastery in culturally and academically diverse middle school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 97, 139–156.
- Fitzhugh, W. (2004) History is Fun! *Concord Review Society Newsletter and Forum* 2, 10–11.
- Kuusela, J. (2011). Kun kirjoittaminen ei suju. Teoksessa E. Harjunen, R. Juonen, J. Kuusela, B. Silén, M. Sääsilahti & M. Örnmark. *Miten peruskoululaiset kirjoittavat? Näkökulmia ja kysymyksiä: Perusopetuksen 9. luokan oppimistulosten seuranta-arvioinnin aineistoa*. Raportit ja selvitykset 2011:2. Helsinki: Opetushallitus
- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically: Educating students for the 21st century*. Toronto: University of Toronto Press.
- Moje, E. B., Stockdill, D., Kim, K. & Kim, H., (2011). The Role of Text in Disciplinary Learning. Teoksessa M.L. Kamil, P.D. Pearson, E.B. Moje & P.P. Afflerbach (toim.), *Handbook of reading research* (Vol. 4) (ss. 453–486). New York: Routledge.

- Monte-Sano, C. (2011). Beyond Reading Comprehension and Summary: Learning to Read and Write in History by Focusing on Evidence, Perspective and Interpretation. *Curriculum Inquiry* 41(2), 212–249.
- Ness, M. (2007). Reading comprehension strategies in secondary content-area classrooms. *Phi Delta Kappan*, 89 (3), 229–231.
- Ness, M. (2009). Reading comprehension strategies in secondary content-area classrooms: Teachers use of and attitudes towards reading comprehension instruction. *Reading Horizons*, 49 (2), 143–166.
- Ouakrim-Soivio, N. & Kuusela, J. (2012). *Historian ja yhteiskuntaopin oppimistulokset peruskoulun päättövaiheessa 2011*. Opetushallitus.
- POPS 2004 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004). Helsinki: Opetushallitus.
- POPS 2014 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014). Helsinki: Opetushallitus.
- Rantala, J. (2017). Historian oppikirjoja sadan vuoden ajalta – luonteenkasvatuksesta kriittisyyteen. Teoksessa P. Hiidenmaa, M. Löytönen & H. Ruuska (toim.), *Oppikirja Suomea rakentamassa* (ss. 247–281). Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry.
- Rantala, J. & van den Berg, M. (2013). Lukiolaisten historian tekstitaidot arvioitavina. *Kasvatus* 44 (4), 394–407.
- Rantala, J. & Khawaja, A. (2016). Historian tekstitaitojen arvioiminen peruskoulun kuudesluokkalaisilla. Teoksessa H.-M. Pakula, E. Kouki, H. Silfverberg & E. Yli-Panula (toim.), *Uudistuva ja uusiutuva ainedidaktiikka* (ss. 77–93). Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura ry.
- Rantala, J. & Veijola, A. (2016). Historiallisen tiedonmuodostuksen periaatteet hukassa. Tapaustutkimus nuorten historian tekstitaidoista. *Historiallinen Aikakauskirja* 114(3), 267–277.
- Reisman, A. (2012). The 'Document-Based Lesson'. Bringing disciplinary inquiry into high school history classrooms with adolescent struggling readers. *Journal of Curriculum Studies* 44(2), 233–264.

- Seixas, P. & Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. Teoksessa A. Sears & I. Wright (toim.), *Challenges and prospects for Canadian social studies* (ss. 109–117). Vancouver: Pacific Educational Press.
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The big six: Historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Education.
- VanSledright, B. & Afflerbach, P. (2005). Assessing the status of historical sources. An exploratory study of eight US elementary students reading documents. Teoksessa R. Ashby, P. Gordon & P. Lee (toim.), *Understanding history. Recent research in history education* (ss. 1–20). New York: RoutledgeFalmer.
- VanSledright, B. (2014). *Assessing historical thinking & understanding: Innovative designs for new standards*. New York: Routledge.
- Veijola, A. (2016). Nuoret ja historian tekstitaidot: tiedon vastaanottamisesta käsittelyyn ja käyttämiseen. *Nuorisotutkimus* 34(3), 3–18.
- Virta, A. (2008). *Kenen historiaa monikulttuurisessa koulussa*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Wineburg, S. (1991). On the reading of historical texts: Notes on the breach between school and academy. *American Educational Research Journal* 28(3), 495–519
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press.
- Wineburg, S., & Reisman, A. (2015). Disciplinary Literacy in History: A Toolkit for Digital Citizenship. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 58(8), 636–639.
- Young, K. M. & Leinhardt, G. (1998). Writing from primary documents: A way of knowing in history. *Written Communication* 15(1), 25–68.

Abstract

Assessing the literacy skills of Finnish 9th grade students

In this case study, we analysed the literacy skills of Finnish 9th grade students. Students from three localities analysed document material referring to the cold war. Based on the material, students wrote their interpretation in an essay. Over half of the students could neither define the concept of the cold war correctly nor base their interpretation on the documents. Only a few of the 9th grade students showed the features of historical literacy in their essays. Learning historical literacy skills requires time and systematic practice. The results of our study indicate that despite the curriculum, teaching these literacy skills has not yet become a vital part of teaching history. This study draws attention to the questions of how realistic the learning objectives of historical literacy are and how we could better support teaching these skills defined in the curriculum.

Keywords

history teaching, historical literacy skills, document based teaching