JYX JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

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

Author(s): Sulkunen, Sari; Saario, Johanna

Title: Tiedonmuodostus ja tekstityö : tapaustutkimus lukion historian opetuksen tekstikäytänteistä

Year: 2019

Version: Accepted version (Final draft)

Copyright: © Kirjoittajat, 2019

Rights: In Copyright

Rights url: http://rightsstatements.org/page/InC/1.0/?language=en

Please cite the original version:

Sulkunen, S., & Saario, J. (2019). Tiedonmuodostus ja tekstityö : tapaustutkimus lukion historian opetuksen tekstikäytänteistä. Kasvatus, 50(2), 149-163.

Tämä on Kasvatus-lehdessä (50 (2), 149–163) julkaistun artikkelin final draft -versio

SARI SULKUNEN – JOHANNA SAARIO

Tiedonmuodostus ja tekstityö: tapaustutkimus lukion historian opetuksen tekstikäytänteistä

Artikkelissa tarkastellaan tekstityön roolia yhden lukion historian opettajan opetuksessa. Tavoitteena on kuvata historian tekstitaitojen opetusta siirryttäessä uusien opetussuunnitelman perusteiden mukaiseen entistä taitopainotteisempaan opetukseen ja pohtia historian opettajien valmiuksia siirtymään. Tapaustutkimuksessa keskitytään opetuksen tekstimaisemaan sekä tekstitoimintaan ja sen ohjaamiseen opettajan haastattelun ja luokkahuoneaineiston perusteella. Aineistot analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla. Tulokset osoittivat, että tarkastellussa opetuksessa tekstimaisema oli monipuolinen, mutta oppikirjalla oli vahva asema. Tekstitoiminta tähtäsi useimmiten sisältötiedon omaksumiseen, ja sen ohjeistaminen oli niukkaa ja implisiittistä. Opetukseen sisältyi historian tiedonmuodostuksen tekstikäytänteitä sangen vähän. Tästä huolimatta opettajan käsitys historian tekstikäytänteistä ja niiden roolista tiedonmuodostuksessa oli vahva, ja siten hänellä oli valmiuksia taitopainotteisempaan opetukseen. Siirtymän haasteet liittyivät lähinnä tekstitoiminnan ohjaukseen.

Asiasanat: historianopettajat, tekstitaito, kielitietoinen opetus, tiedonmuodostus

Johdanto

Lukiolla on tärkeä rooli opiskelijoiden valmentamisessa korkea-asteen opintoihin sekä laaja-alaisen yleissivistyksen saavuttamisessa. Pari vuotta sitten ilmestyneessä lukioselvityksessä lukiokoulutuksen tavoitteina korostetaan syvällisen oppiainekohtaisen osaamisen ohella ajattelun ja oppimaan oppimisen taitoja sekä laajaa osaamista (Tornberg & Töytäri 2017, 20). Erityisenä haasteena nykylukiossa pidetään asioiden syvällisen ymmärtämisen sekä tiedon käsittelyyn ja kriittiseen ajatteluun liittyvien taitojen kehittämistä (Tornberg & Töytäri 2017), sillä nämä taidot ovat yliopisto-opinnot aloittavilla odotuksia ja opiskelun tarpeita heikompia (Hautamäki ym. 2012). Pitkälti sisältötietoon keskittyvä opetus ei kylliksi kehitä vaativia

ajattelun ja tiedon hallinnan taitoja, joten sen ohella olisikin nostettava esiin tiedonmuodostuksen käytänteitä. Uusissa lukion opetussuunnitelman perusteissa tiedonmuodostus ja kriittinen ajattelu on liitetty tiedonalojen tekstitaitojen opetukseen (Opetushallitus 2015).

Opetussuunnitelman perusteissa tiedonalojen tekstitaidot näkyvät erityisesti monilukutaitoon liittyvässä aihekokonaisuudessa, jossa monilukutaito eli erilaisten tekstien tulkitsemisen ja tuottamisen taidot liitetään ajattelun ja oppimisen taitojen kehittymiseen sekä kriittisen lukutaidon syventämiseen kaikissa oppiaineissa (Opetushallitus 2015, 38). Sama ajatus tulee esiin, kun korostetaan kielitietoisuutta kaikessa koulun toiminnassa, sillä kielitietoisuuden kuvauksessa painotetaan äidinkielten ja muiden kielten lisäksi tiedonalojen kielten hallintaa eli jokaisen oppiaineen omia kieli- ja tekstikäytänteitä sekä jokaisen opettajan roolia oppiaineensa kielen opettajana (Opetushallitus 2015, 17). Lähtökohtana on, ettei sisältötietoa, tiedonmuodostusta ja tekstikäytänteitä voi erottaa toisistaan ja että tekstit ovat tiedonaloilla keskeisiä tiedon tuottamisen, esittämisen ja arvioimisen muotoja (Fang & Coatoam 2013; Hynd-Shanahan 2013).

Opetuksen kannalta tekstitaitojen tiedonalakohtaisuus tarkoittaa sitä, että näiden taitojen opettaminen on aineenopettajien tehtävä, sillä vain heillä on koulussa asiantuntemusta tiedonalansa tekstikäytänteistä (Fang & Coatoam 2013; Sulkunen & Luukka 2014). Tällöin opetuksessa annetaan kaikille opiskelijoille välineitä alakohtaisten abstraktien ja vaativien tekstien lukemiseen ja edistetään sisältötiedon oppimista (Fang & Coatoam 2013) sekä kriittistä ajattelua (Gillis 2014). Tutkimusten mukaan erityisen paljon hyötyvät ne, joiden tekstitaidot ovat riittämättömät abstraktien tekstien tulkintaan (Hynd-Shanahan 2013) tai monimuotoisten eli multimodaalisten tekstien kanssa työskentelyyn (Ho, Nelson & Müeller-Wittig 2011). Lisäksi tiedonalan tekstikäytänteisiin keskittyvä opetus hyödyttää vieraalla tai toisella kielellä opiskelevia, sillä heidän kielitaitonsa ei aina riitä abstraktiin ajatteluun (Saario 2012), jota lukiolaisilta odotetaan.

Uusien opetussuunnitelman perusteiden painotukset tiedonalojen tekstitaidoista eivät ole täysin uusia, sillä aiempiinkin perusteisiin on sisältynyt oppiaineiden sisältöjen ohella taitoja korostava juonne (Veijola & Mikkonen 2016; Yli-Panula, Hiilovaara-Teijo & Vauras 2015). Monissa oppiaineissa opetus on kuitenkin perinteisesti keskittynyt sisältöön, mikä on lukiossa saanut tukea ylioppilastutkinnon painotuksista (Rautiainen, Vesterinen & Laine 2015). Esimerkiksi historian oppiaineessa uusi opetussuunnitelma merkitseekin siirtymää entistä

taitopainotteisempaan opetukseen (Veijola 2016). Tällainen opetus on sisältöpainotteista opetusta vaativampaa sekä opiskelijoille että opettajille (Rantala 2012). Tekstitaitojen integroiminen osaksi kaikkien oppiaineiden opetusta edellyttää sekä aineenopettajien osaamisen että opetuksen kehittämistä, sillä useimmat ammatissa toimivat aineenopettajat eivät ole saaneet koulutusta tiedonalan tekstitaitojen opettamiseen eivätkä ole tottuneet opettamaan näitä taitoja.

Kehittämistyön pohjaksi tarvitaan tutkimustietoa tiedonalojen tekstitaidoista ja niiden opetuksen nykytilasta. Tällä hetkellä on jo jonkin verran suomalaista tutkimusta tiedonalakohtaisten tekstitaitojen (Rantala & van den Berg 2013; Veijola & Mikkonen 2016) ja tiedonmuodostukseen liittyvien käytänteiden hallinnasta (Vänttinen 2009; Yli-Panula, Hiilovaara-Teijo & Vauras 2015) sekä oppiaineiden kielestä (Karvonen 1995; Paldanius 2017). Tähän mennessä on kuitenkin tehty suhteellisen vähän suomalaista tutkimusta siitä, miten tiedonalan tekstitaidot näkyvät ja miten niitä opetetaan eri oppiaineissa (vrt. Saario 2012). Näin on myös historian tiedonalalla, vaikka useissa tutkimuksissa on osoitettu, että oppilailla on puutteita historian tekstitaidoissa (Rantala & van den Berg 2013; Veijola & Mikkonen 2016). Tarvetta näyttäisi olevan erityisesti luokkahuonetutkimukselle, jossa päästään syvemmälle opetukseen sisältyvään tekstitoimintaan ja sen ohjaamiseen.

Tässä tutkimuksessa lähestymme historian tekstitaitoja tarkastelemalla tekstityön roolia yhden historian opettajan opetuksessa. Tapaustutkimuksen tavoitteena on kuvata historian tekstitaitojen opetuksen nykytilaa siirryttäessä uusien opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2015) mukaiseen, entistä taitopainotteisempaan opetukseen. Tämän tiedon avulla voidaan tarkastella, näyttääkö historian tekstitaitojen opettaminen edellyttävän kehittämistä suhteessa opetussuunnitelman tavoitteisiin. Jos opetusta olisi syytä kehittää, mihin opetuksen alueisiin pitäisi keskittyä? Tutkimuksemme auttaa määrittämään aineenopettajien osaamisen kehittämisen ja täydennyskoulutuksen tarpeita.

Tiedonmuodostuksen tekstikäytänteet

Teoreettisesti nojaamme kansainvälisessä tutkimuksessa nykyään tyypilliseen viitekehykseen, jossa tiedonala nähdään sosiokulttuurisesti muotoutuvana diskurssi- ja käytänneyhteisönä (Lave & Wenger 1991). Yhdistämme tähän pohjaavan tiedonalan tekstitaitojen käsitteen historiallisen ajattelun ja tiedonmuodostuksen kehykseen. Suomalaisessa tutkimusperinteessä

edellinen on tyypillisesti sijoittunut lähinnä soveltavan kielentutkimuksen alueelle ja jälkimmäinen taas historian ainedidaktiseen tutkimukseen.

Opetussuunnitelman perusteiden käsite ”tiedonalakohtaiset[i] tekstitaidot” kiinnittää huomion opiskelijoiden taitoihin. Tässä tutkimuksessa keskitymme kuitenkin opetuksen tekstikäytänteisiin. Taustalla on näkemys tekstikäytänteiden sosiaalisesta ja toiminnallisesta luonteesta (Barton 2007). Yksilön tekstitaitojen sijasta huomio kohdistuu yhteisöllisesti ja tilanteisesti määrittyviin tekstien tulkinnan ja tuottamisen tapoihin ja arvostuksiin. Tekstit ja niiden tuottamisen sekä tulkinnan käytänteet vaihtelevat myös tiedonaloittain, koska ne liittyvät tiedonmuodostuksen, ajattelun ja argumentoinnin käytänteisiin (Fang & Coatoam 2013; Moje, Stockdill, Kim & Kim 2011). Tiedonaloilla onkin eroja muun muassa siinä, mitä voidaan käyttää evidenssinä, kuinka väitteitä perustellaan ja kuinka tietoa jäsennellään ja esitetään teksteissä (Hynd-Shanahan 2013).

Tiedonala muodostaa käytänneyhteisön (*community of practice*, Lave & Wenger 1991), jonka jäsenet neuvottelevat ja määrittelevät nämä käytänteet yhdessä (myös Barton 2007; Goldman ym. 2016). On kuitenkin välttämätöntä tehdä ero tieteenalan asiantuntijayhteisön ja vastaavan oppiaineen luokkahuoneyhteisön (Fang & Coatoam 2013) välille, sillä tiedonalan tekstikäytänteiden opettaminen ja niihin sosiaalistuminen eivät vielä merkitse tieteenalan asiantuntijayhteisön toimintaan osallistumista. Lisäksi luokkahuoneyhteisöllä on myös omia, koulun ja oppiaineen käytänteisiin pohjaavia toimintatapoja, jotka poikkeavat tieteenalan käytänteistä. Tässä artikkelissa keskitymmekin luokkahuoneen tiedonalayhteisön ja sen tekstitoiminnan kuvaamiseen. Tekstitoiminnalla viittaamme kaikenlaiseen toimintaan tekstien parissa.

Historian tiedonalalla tekstien ja tekstitoiminnan merkitys on erityisen suuri moniin muihin tiedonaloihin verrattuna. Historian tutkimuksessa keskeisin lähdeaineisto koostuu erilaisista tekstidokumenteista, joiden pohjalta tehdyt tulkinnat esitetään suullisesti, kirjoitettuna, visuaalisesti tai näiden erilaisina yhdistelminä. Tekstit ovat siis historian tiedonalalla sekä tiedon tuottamisen että siitä viestimisen olennainen ja välttämätön osa (Moje ym. 2011). Koska historiatieto perustuu lähteiden tulkintaan, muun muassa käytetyt lähteet, tulkinnan konteksti ja tulkitsija vaikuttavat siihen, miten ja millaisia tulkintoja tehdään (Monte-Sano 2011).

Jos tulkintoja historiallisista tapahtumista ja ilmiöistä esitetään kirjoitettujen, puhuttujen, visuaalisten ja multimodaalisten tekstien muodossa, myös tulkintojen pohjana oleva lähdeaineisto voi olla moninaista. Historian tiedonalalla on olennaista erottaa yhtäältä niin kutsutut ensikäden lähteet ja toisaalta toisen ja kolmannen käden lähteet (Nokes 2013, 21–23). Lähdeaineiston jaottelu ja nimeäminen sekä kääntäminen kielestä toiseen ei ole yksiselitteistä ja ongelmatonta (ks. Seixas 2016 termin ”account” merkityksistä), ja tässä artikkelissa on päädytty käyttämään nimityksen ”ensikäden lähde” sijaan nimitystä ”historiallinen aineisto”. Tällöin puhutaan aineistosta, joka on tuotettu tutkittavana ajankohtana. Olennainen ero toisen tai kolmannen käden lähteisiin on siinä, että jälkimmäisiin sisältyy lähdetekstin tuottajan tulkintaa. Toisen käden lähteissä esitellään aineistoon perustuvia tulkintoja (esimerkiksi tutkimusartikkeli). Kolmannen käden lähteet ovat tyypillisesti selostavia tekstejä, esimerkiksi oppikirjoja, joissa tiedon muodostuksen prosessia tuodaan esiin varsin niukasti. (Seixas 2016, 434.)

Historiatiedon tuottamisen prosessissa keskeiset historian tiedonalan tekstikäytänteet liittyvät lähteiden kanssa toimimiseen. Niin sanottu lähteiden taustoittaminen (*sourcing*) viittaa siihen, miten historioitsija pyrkii tunnistamaan lähteen laatijan ja tämän intentioita sekä laadinnan kontekstin. Kontekstualisoinnin (*contextualization*) tavoitteena on sijoittaa lähde laajemmin historialliseen syntykontekstiinsa ja tulkita sitä sen omista lähtökohdista, ilman tulkitsijan oman kontekstin vääristävää vaikutusta. Tulkinnan rakentamisessa olennaista on myös eri lähteistä saadun informaation vertaaminen, ristiriitojen tunnistaminen ja vahvistuksen hakeminen omalle tulkinnalle (*corroboration*). Näin pyritään varmistamaan tulkinnan luotettavuus ja pätevyys. (Nokes 2013; ks. myös Wineburg 1991.) Kaikkea tulkintatyötä määrittää se, että historiantutkija esittää lähteelle kysymyksiä, jotka eivät yleensä olleet lähdetekstin laatijalle relevantteja (ks. Seixas 2016). Käytämme näistä tekstikäytänteistä nimitystä (historian) tiedonmuodostuksen tekstikäytänteet erotuksena muille luokkahuoneyhteisön tekstitoimintaan liittyville käytänteille[ii].

Keskeisiin historian tekstitaitojen ulottuvuuksiin kuuluu terveen epäilevä lähestymistapa tekstiin. Historioitsija ei lähtökohtaisesti lähesty mitään tekstiä informaation välittäjänä vaan aina selityksinä tai evidenssinä (*account* & *evidence*). Kaikista teksteistä etsitään alatekstiä (*subtext*), josta paljastuvat muun muassa kirjoittajan intentiot. (Nokes 2013; Wineburg 1991.) Tällainen suhde teksteihin on yleensä vieras opiskelijoille, jotka tyypillisesti lähestyvät tekstejä nimenomaan informaation lähteinä (Wineburg 1991). Myös suomalaisissa

tutkimuksissa on todettu sama tendenssi sekä perusopetuksen päättövaiheessa (Rantala 2012) että lukiossa. Lukiolaisilla on vaikeuksia pohtia lähteiden laatijoiden intentioita tai lähteiden luotettavuutta sekä verrata keskenään osittain ristiriitaisia lähteitä ja miettiä syitä ristiriidoille (Rantala & van den Berg 2013). Myös ristiriitojen havaitseminen ylipäätään sekä niiden tulkitseminen ovat osoittautuneet lukiolaisille vaikeiksi taidoiksi, samoin omien tulkintojen tekeminen. Lähteiden tarkoituksellinen puolueellisuus jää niin ikään yleensä huomaamatta. (Veijola & Mikkonen 2016.)

Syyksi opiskelijoiden puutteellisille taidoille on esitetty opetuksen painottumista sisältöihin tiedonalan taitojen sijaan (esim. Rantala & van den Berg 2013). Kuitenkin jo edellisissäkin opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2003) opetuksen lähtökohdiksi on mainittu nimenomaan historian luonne tieteenalana sekä historiallisen tiedon muodostumisen perusteet. Sekä edellisissä että nykyisissä perusteissa (Opetushallitus 2015, 170) todetaan myös, että tavoitteena on oppia arvioimaan historiallisia ilmiöitä ja ihmisten toimintaa ”kunkin ajan omista lähtökohdista”. Nykyisissä opetussuunnitelman perusteissa kuitenkin korostetaan aiempia selkeämmin sitä, että tietoa rakennetaan ja että tämä perustuu lähteiden käyttöön (Opetushallitus 2015, 170). Toinen kysymys on tietenkin se, miten opetussuunnitelman perusteiden tavoitteet näkyvät opetuksessa. Tähän kysymykseen tapaustutkimuksemme vastaa.

Tapaustutkimuksen toteuttaminen

Tarkastelemme tässä artikkelissa lukion historian tekstitoimintaa ja -käytänteitä ja luomme tapaustutkimuksemme avulla monitahoisen kuvan niistä. Kuvaamme historian opetusta tilanteessa, jossa ollaan siirtymässä uusien opetussuunnitelman perusteiden mukaiseen opetukseen. Keskittymällä vanhoihin opetussuunnitelman perusteisiin sisältyvään kurssiin pystymme pohtimaan historian opettajien valmiuksia meneillään olevaan siirtymään. Lähestymme aihetta seuraavien tutkimuskysymysten avulla:

1. Millaisia tekstejä historian opetuksessa hyödynnetään?
2. Miten historian tiedonalan tekstikäytänteet näkyvät oppituntien tekstitoiminnassa?
3. Miten tekstitoimintaa ohjeistetaan ja ohjataan?

Tarkastelemme historian tekstikäytänteitä ensinnäkin opiskelussa käytettävien ja tuotettavien tekstien näkökulmasta ja hahmottelemme sitä tekstimaisemaa, jossa historiaa lukiossa

opiskellaan. Toinen näkökulma liittyy siihen, mitä käytettävien tekstien kanssa tehdään. Analyysissa huomio on ennen kaikkea opettajan toiminnassa. Kolmas tarkastelukulma liittyy tekstien kanssa toimimisen ohjaamiseen. Analyysissa kohdistamme siis päähuomion vuorollaan tekstitoiminnan eri osatekijöihin, mutta käytännössä ne kietoutuvat toisiinsa. Hahmotamme siis samalla tekstimaiseman, tekstitoiminnan ja sen pedagogisen ohjeistamisen välisiä suhteita.

Tässä artikkelissa esiteltävä tapaustutkimus lähestyy historian tekstikäytänteitä sekä niiden opettamista yhden opettajan, hänen opettamansa yhden kurssin ja yhden lukiolaisryhmän näkökulmasta. Tapaustutkimukselle tyypillisesti pyrimme tarkkaan ja perusteelliseen kuvaukseen monipuolisen aineiston avulla. Tarkastelemalla ilmiötä usean eri aineiston valossa kahden tutkijan yhteistyönä – eli aineistotriangulaatiota ja tutkijatriangulaatiota hyödyntäen – tavoittelimme monitahoisen ilmiön syvällistä ymmärrystä. (Laine, Bamberg & Jokinen 2007.) Tapaustutkimus on osa laajempaa lukion historian opetukseen liittyvää monitieteistä tutkimushanketta[iii].

Artikkelissa esiteltävät tulokset perustuvat haastattelu- ja luokkahuoneaineiston analyysiin. Molemmat aineistot kerättiin kevätlukukauden 2017 aikana suurehkossa kaupunkilukiossa. Tutkimukseen on haettu luvat Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2009) suositusten ja koulun käytänteiden mukaisesti. Haastatteluaineiston muodostaa historian opettajan ääninauhoitettu teemahaastattelu, jossa aiheena oli historian tekstitaitojen rooli haastateltavan opettajan työssä. Teemahaastattelulle tyypillisesti haastattelun aihe ja siihen sisältyvät teemat – historian opetuksen tekstimaisema, tekstikäytänteet ja niiden arviointi – oli valittu etukäteen, mutta tarkasti muotoiltujen kysymysten esittämisen sijasta haastattelu eteni ja kehittyi haastattelijan ja haastateltavan vuorovaikutuksessa, mikä antoi haastateltavalle mahdollisuuden tuoda subjektiivisia käsityksiään ja kokemuksiaan esiin (Hirsjärvi & Hurme 2008). Haastateltava on miesopettaja, jolla on alle 20 vuoden kokemus historian opetuksesta aikuislukiossa ja lukiossa. Aiemmin hän on työskennellyt historian tutkijana ja kirjoittajana.

Luokkahuoneaineisto kerättiin saman opettajan historian kurssilta HI4. Se oli vanhoihin opetussuunnitelman perusteisiin sisältyvä pakollinen kurssi ja käsitteli Suomen historian käännekohtia 1800-luvulta nykypäiviin. (Opetushallitus 2003, 179–180.) Luokkahuoneessa aineiston keruu perustui ennen kaikkea osallistuvaan havainnointiin[iv]. Havainnointi oli pääosin tilannelähtöistä, mutta sitä jäsensi huomion kohdistaminen tiettyihin tilanteen

osatekijöihin, kuten teksteihin ja vuorovaikutukseen. (Eskola & Suoranta 2000.) Havainnointimuistiinpanojen lisäksi tässä analysoitava aineisto koostuu kahden oppitunnin (2 x 1,5 t) videonauhoituksista.

Sekä haastatteluaineisto että videoitu luokkahuoneaineisto litteroitiin sanatarkasti eli eksaktisti puhekieltä noudattaen ja ääntämyksen mukaan (litterointimerkinnät erillisessä liitteessä). Puheen lisäksi on kirjattu yhden sekunnin tai sitä pitempien taukojen kestot sekunteina, samoin päällekkäispuhunnat. Luokka-aineiston litteraatiossa opettajan puheen litteraatiota on täydennetty kuvauksilla hänen toiminnastaan. (Aineistonhallinnan käsikirja.)

Aineistojen analyysissa hyödynnettiin sisällönanalyysia. Sen avulla pystytään analysoimaan tekstiaineistoa systemaattisesti, kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä sanallisesti ja selkeästi ja lopulta muodostamaan ilmiöstä käsitteellinen tulkinta. Tässä tutkimuksessa sisällönanalyysi oli teoriaohjaavaa: analyysia ohjasivat tutkijoiden tutkimus- ja teoriakirjallisuudesta rakentama tieto sekä tutkimuskysymykset, mutta analyysi nojasi mahdollisimman pitkälle aineistosta nouseviin merkityksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009.) Haastatteluaineiston analyysissa analyysiyksikkönä oli temaattinen yksikkö, esimerkiksi historian tekstejä tai tekstitaitoja käsittelevä haastattelukohta, riippumatta yksikön laajuudesta. Analysoitavat temaattiset yksiköt valikoituivat aineistosta tutkimuksen ja tehtävänasettelun mukaisesti. Analyysissa tutkittavaan ilmiöön kiinnittyviä temaattisia yksiköitä luokiteltiin ja teemoiteltiin aineistoa pelkistäen ja abstrahoiden (Tuomi & Sarajärvi 2009). Luokkahuoneaineiston analyysissa analyysiyksikkönä oli tekstitapahtuma, jolla tarkoitetaan konkreettista tekstin tai tekstien ympärille kietoutuvaa tapahtumaa (Barton 2007, 35). Oppitunneilla tällaisia ovat esimerkiksi tehtävän käsittely tai luokkakeskustelu tietystä aiheesta. Näiden sisällä analyysi kohdistui temaattisesti teksteihin, tekstikäytänteisiin ja tekstitoiminnan ohjaamiseen.

Tekstityö historian opetuksen tapaustutkimuksessa

Tekstit ja tekstitoiminta

Tulosten esittelyssä etenemme tutkimuskysymysten järjestyksessä. Käsittelemme siis ensin tapausopettajamme opetuksen tekstimaisemaa, sitten tekstitoimintaa ja lopuksi tekstitoiminnan ohjaamista.

Haastattelun keskeiset teemat olivat historian opetuksen tekstimaisema, tekstikäytänteet ja niiden arviointi. Tekstitoimintaa ja sen ohjaamista lähestyttiin näiden teemojen avulla. Opetuksessa hyödyntämistään teksteistä ja niiden valinnasta opettaja kertoi haastattelussa näin:

> Esimerkki 1
> T: – – minkälaisia tekstejä opiskelijat lukee osana sun historianopetusta?
> O: no riippuen tietysti aina kurssista nii *eri-ikäsiä*. tietysti siinä tulee aina se rajotus et et tota siinä mielessä ehkä helpointa on käyttää ehkä suomen historian kursseilla koska meil on niinku *valmiiks suomeks kirjotettuja* tekstejä. loput on sitte enemmän sellasii et ne on jo *toisen tai kolmannen käden lähteitä* koska ne on jonku toimittamia ja valitsemia. ensimmäisellä kurssilla ehkä sanotaan ykköskurssilla suhteellisen niinku sisällöltään ehkä helppoja ja ei kovin pitkiä voi olla.

Haastattelusta kävi ilmi, että opettaja hyödyntää opetuksessaan historiallisia aineistoja silloin kun niitä on saatavilla kurssin sisältöihin liittyvistä aiheista (esimerkki 1). Haastatteluaineiston perusteella historialliset aineistot sisältävätkin lähinnä 1800-luvulta peräisin olevia kirjeitä ja asiakirjoja sekä kuvia. Lisäksi opettaja mainitsi (esimerkki 1) historian tiedonalalle tyypilliset toisen ja kolmannen käden lähteet (Nokes 2013) määritellen käsitteitä mutta tekemättä eroa niiden välille tai konkretisoimatta niitä tässä sen tarkemmin. Toisaalla haastattelussa opettaja kuitenkin mainitsi historian yleisteokset sekä dokumenttivideot (esimerkki 2), jotka luokitellaan kolmannen käden lähteiksi myös tutkimuskirjallisuudessa (Nokes 2013). Opiskelijoiden tuottamista teksteistä opettaja mainitsi toistuvasti erilaiset tehtävät, lööpin, posterin, haastattelun ja siihen liittyvän kirjallisen raportin (esimerkki 4), esseet sekä esitelmät materiaaleineen.

Oppikirja ei noussut haastattelussa esille kovin keskeisenä, sillä opettaja toi siinä esille muita, historian tiedonmuodostuksen kannalta keskeisinä pitämiään tekstejä. Luokkahuoneaineiston eli observoinnin ja videointien analyysin perusteella oppikirjalla on kuitenkin vahva rooli opettajan opetuksessa, sillä se oli jollain tavalla läsnä lähes kaikilla HI4-kurssin oppitunneilla ja jopa tyypillisin materiaali, kuten näkyy taulukosta 1. Osalla tunneista sitä ei otettu selkeästi mukaan toimintaan, mutta aina opettaja vähintäänkin viittasi kirjan sivuihin.

TAULUKKO 1. Oppimateriaalit^ HI4-kurssin oppitunneilla

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Oppikirja*	(x)	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
Kustantajan tai opettajan esitysmateriaali	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x			

Tunti- tai kotitehtävä		x	x	x	x		x		x	x		x		
Taulumuistiinpanot	x				x			x				x		x
Kuva					x	x			x	x			x	
Video		x		x	x	x		x						
Mainos					x	x							x	
Historiallinen aineisto	x						x							
Kartta		x							x					
Opiskelijoiden esitys												x	x	
Kurssitehtävä	x	(x)	(x)						x			(x)	(x)	(x)
Koetehtävä	(x)												(x)	x
Audio										x				

^ Taulukossa ei ole huomioitu eri materiaalien esiintymismääriä, vaan yksi rasti saattaa sisältää tiettyyn kategoriaan kuuluvien eri tekstien tai useamman tekstin käyttöä. Sulkeissa oleva rasti tarkoittaa materiaalia, jota ei varsinaisesti käsitellä tunnilla vaan siihen viitataan. *Oppikirjaan sisältyvät kuvat, mainokset ja kartat on merkitty myös kyseiseen kategoriaan, jos opettaja kiinnitti huomiota näihin yksittäisiin oppikirjaan sisällytettyihin teksteihin.

Taulukko 1 esittelee oppituntikohtaisesti kevään 2017 lukion HI4-kurssin oppimateriaalien muodostamaa tekstimaisemaa. Taulukon ylärivillä näkyvät oppitunnit numeroituna, ja vasemmassa sarakkeessa ovat kategoriat, joihin tunneilla käytetyt tekstit on luokiteltu. Kategoriat ovat yleisyysjärjestyksessä, eikä luokittelussa ole eroteltu toisistaan tuotettavia ja tulkittavia tekstejä. Tekstien luokittelu perustuu osittain tekstin muotoon tai lajiin (esim. audio, kuva tai mainos), mutta osittain kategoriat nousevat oppituntikontekstista (esim. opiskelijoiden esitys tai kurssitehtävä) tai tekstitoiminnasta (historiallinen aineisto). Luokittelun kannalta haasteellisia ovat oppikirja, kustantajan tai opettajan esitysmateriaali sekä taulumuistiinpanot, jotka koostuvat useista eri teksteistä. Oppikirja sisältää kirjan tekijöiden tuottaman tekstin lisäksi esimerkiksi kuvia, karttoja ja muiden tuottamia tekstejä. Kustantajan tai opettajan esitysmateriaalit ovat valmiita esitysmateriaaleja, jotka voivat olla taulukoita, havainnekuvia, kaavioita tai luetelmaviivoin koottuja esityksiä. Samalla tavoin kategoria ”taulumuistiinpanot” sisältää sekä luettelomuotoisia että aikajanalle koostettuja tekstejä, jotka puolestaan on tuotettu tunnin kuluessa.

Myös kategoriaan ”tunti- tai kotitehtävä” sisältyy tekstien kirjoa, kuten esimerkkikatkelmissa 7 ja 8 käsiteltävä tehtävä havainnollistaa. Kyseessä on kustantajan laatima aineistotehtävä, joka sisältää viisi Helsingin Sanomissa ilmestynyttä tekstiä tai tekstikatkelmaa: yhden puheenvuoron ja samaan aiheeseen liittyviä lyhyempiä tekstikatkelmia. Ne voi Nokesin

(2013) luokittelussa sijoittaa lähinnä kolmannen käden lähteisiin, joita on suurin osa aineiston oppitunneilla käytettävistä teksteistä. Kolmannen käden lähteet ovat tyypillisesti selostavia tekstejä, joissa tiedon alkuperää – käytettyjä lähteitä ja tulkintaprosessia – tuodaan esiin niukasti. Tällaisia ovat HI4-kurssilla taajimmin käytetyt tekstit eli oppikirja, kustantajan tai opettajan esitysmateriaalit ja videot. Sen sijaan toisen käden lähteitä eli tekstejä, joissa esitellään tulkintoja historian tapahtumista, aineistossa ei juuri ollut. Lisäksi oppitunneilla käytettiin historiallisia aineistoja, kuten aikalaisten kirjoittamia tekstejä. Useimmat taulukon 1 kategorioista sisältävät luettavia tai tulkittavia tekstejä, mutta joukossa on myös opiskelijoiden tuottamia tekstejä (esim. koetehtävä ja kurssitehtävä). Havainnointiaineisto ei paljasta, minkä verran opiskelijat tuottavat omia muistiinpanoja esimerkiksi taulumuistiinpanoista tai luokkakeskustelusta. Yhteenvetona voi todeta, että vaikka yksittäisten tuntien välillä olikin eroja, HI4-kurssin tekstimaisema oli melkein kaikilla tunneilla varsin monipuolinen.

Tarkastellessamme aineiston välittämää tekstimaisemaa huomiomme kiinnittyi myös tekstitoimintaan. Sisällönanalyysin perusteella se voidaan kategorisoida seuraaviksi tekstikäytänteiksi:

- sisältötiedon hankkiminen
- tiedonmuodostuksen tekstikäytänteet
    - lähteiden taustoittaminen
    - kontekstualisointi
    - vertaaminen ja vahvistuksen hakeminen
- ajankuvan rakentaminen
- kiinnostuksen tukeminen.

Luokkahuoneaineistossa keskeiseen oppikirjaan liittyvä tekstitoiminta keskittyi useimmiten **sisältötiedon hankkimiseen** (ks. esimerkki 7, jossa sisältötiedon hankkimiseen yhdistyy kontekstualisointia). Sisältötietoon keskittyminen on nähtävissä myös esimerkissä 2, jossa opettaja kertoo dokumenttivideon hyödyntämisestä sisältötiedon lähteenä itsenäisessä tehtävässä.

> Esimerkki 2
> O: – – ja sit ehkä jotain tämmösiä dokumenttiain- sanotaan niinku että liikkuvaan kuvaa liittyvää et niinku elokuva- tai dokumenttiotteita ja niihin liitettyjä jotain tekstejä. et semmosiaki on joskus ollu. nyt oli parhaillaan yks tällanen tehtävä kun huomenna ei ol- ei voi pitää tunteja meil on koulutusta nii sitten annoin katsottavaks pimeä historia sarjasta yhen 27 minuuttia. tein siihen sitte tehtävät ja luetin tekstiä lisäks ja näistä pitäs sitte toivon mukaan torstaihin mennessä saada jotaki aikaseks

Tällainen tekstitoiminta on haastattelun perusteella tyypillistä opettajan opetuksessa, sillä hän mainitsi toistuvasti erilaiset tehtävät, joiden tekemisessä opiskelijat tarvitsevat erilaisista lähteistä saatavaa tietoa historian tapahtumista. Useissa opettajan haastattelussa mainitsemissa

esimerkeissä sisältötiedon lähteenä olivat juuri filmit tai dokumenttivideot kolmannen käden lähteinä.

Esimerkin 3 haastattelukatkelmassa historian tiedonmuodostuksen tekstikäytänteistä näkyvät **kontekstualisointi** sekä **lähteiden vertaaminen ja vahvistuksen hakeminen**. Katkelmassa opettaja kuvaa HI4-kurssiinkin sisältyvää tehtävää ja siihen liittyvää tekstitoimintaa.

Esimerkki 3
O: – – sitte on tämmösiä niinku tässä suomen historian kurssilla on haastattelu jo- joka sitte pitää kirjottaa suorasanaseksi proosaksi

T: ahaa vähän niinku raportoida ikään ku se?

O: joo kyllä vertaillaan haastateltavan näkemyksiä siin on tavallaan tämmönen mikrohistoriallinen mut siin pitäs jotenki tavallaan *verrata sitä siihen et mites ne asiat oikeesti oli* ja muistaaks ne nyt oikein ja näin. jaa jaa mitähän muuta no syventävillä kursseilla on ollu vielä enemmän tätä – –

Opiskelijoiden tehtävänä oli suhteuttaa haastatellun kertomaa samasta aikakaudesta kertoviin tietolähteisiin ja verrata haastattelusta saamansa tiedon oikeellisuutta muiden tietolähteiden perusteella. Kurssilla opettajan ohjeistus sisälsi vertailupohjana käytettävästä materiaalista seuraavan ohjeen: ”Lisäksi käytetään kirjallisuutta, mihin haastattelun tiedot liitetään. Vähimmäisvaatimus on oppikirjan käyttö.”

Sisältötiedon hankkimiseen ja tiedonmuodostukseen liittyvän tekstitoiminnan lisäksi luokkahuoneaineistossa oli myös sellaista tekstitoimintaa, jossa aineiston funktio oli sangen usein **ajankuvan rakentaminen**. Tällöin aineisto oli tyypillisesti kuva tai video, tai kuten esimerkissä 4, audio (taulukko 1). Tällaisissa tekstitapahtumissa esimerkiksi videon katsomiseen ei liittynyt varsinaista tehtävää, vaan tavoitteena tuntui olevan aiemmin käsitellyn aiheen havainnollistaminen tai tulossa olevan käsittelyn pohjustaminen. Esimerkissä 4 on katkelma tekstitapahtumasta, jossa opiskelijat tekivät oppikirjan perusteella aikajanaa vaaran vuosiksi nimetystä aikakaudesta. Samalla he kuuntelivat sodanaikaista radioselostusta, joka ei sisällöllisesti liittynyt tehtävään. Selostusta kuunneltiin tunnilla noin kymmenen minuuttia, esimerkkikatkelmassa siitä on vain alku ja loppu.

Esimerkki 4
O: – – häiritseekö keskittymistä jos laitam pienem pätkän (2) tämmöstä (1) radioselostusta tänne? (2) tää oj jatkosotaal liittyvä (2) kokeillaampa? tästä? xxxxx xxxxxx

Hyvä kuuntelijat. Päämajan tiedonannosta olette varmaankin monta kertaa lukeneet, paljonpuhuvan lauseen ”vihollinen hyökkäsi kiivaan tykistövalmistelun jälkeen” ja, nyt, tänä aamuna on minulla ollut

tilaisuus kuunnella tällaista - - - No niin. Tähän loppuu selostuksemme, pommisuojasta. Hyvät kuuntelijat, päämajan tiedonannosta – – (ÄÄNITE LOPPUU)

O: tää on, ihan niitä harvoja tämmösiä mitä, sattu livenä tulemaaj justiisa (1) tommose selostukse aikaa (1) ilmahyökkäystä (1) mitä? ylen sivuilta löytyy. tämähä, selostaja oli siis, kuuluisa urheiluselostaja pekka tiilikainej joka oli sillon tuo rintamaselostaja siihe aikaa. (2) iha urheilujuhlan tuntua(han?) siinä? oli? – –

Esimerkin alussa näkyy, että opettaja ajoitti audiotekstin jatkosotaan. Aihetta oli käsitelty tunnilla aiemmin, joten tekstitoiminnan voi nähdä rakentavan juuri ajankuvaa – implisiittisesti tosin. Toisaalta opettajan viittauksen Ylen sivuihin voi nähdä pyrkimyksenä informoida opiskelijoita erilaisista lähteistä ja kenties aktivoida niiden pariin (ks. myös esimerkki 6). Tällaisia viittauksia etenkin erilaisiin sähköisiin materiaaleihin on tunneilla melko usein, mikä vahvistaa tulkintaa muiden lähteiden äärelle ohjaamisesta.

Tekstitoimintaan kietoutuu myös pedagogisia, erityisesti oppilaiden **kiinnostuksen tukemiseen** liittyviä tavoitteita. Esimerkiksi tuomalla oppitunnille vuoden 1809 hallitsijan vakuutuksen (esimerkki 5) opettaja kertoi pyrkivänsä sekä herättämään opiskelijoiden kiinnostusta että pohtimaan heidän kanssaan tekstin piirteitä ilmestymiskontekstiin suhteuttaen. Tässä historialliseen aineistoon liittyvä **lähteen taustoittaminen** ja sen **kontekstualisointi** sekä opiskelijoiden huomion kiinnittäminen ja kiinnostuksen ylläpitäminen liittyivät samaan tekstitoimintaan:

Esimerkki 5
O: – – mulla on kyllä ollu suomen historian kurssilla jonkun verran sellasia ihan tavallaan niinku alkuperäisaineistoluontosiaki tekstejä - - esimerkiksi hallitsijan vakuutus vuodelta 1809 sen aikasella suomen kielellä kirjotettu. se on niinku hyvää mä oon pitäny että se on hyvä tapa alottaa se kurssi koska se on niin kummallisen näköstä se teksti et se nyt ainaki jokski aikaa kiinnittää sitä mielenkiintoa. et siinä voi alkaa niinku tarkastelemaan sitä ei pelkästään sisältöä, vaan että miks tää on tämmöstä niinku siitä voidaan lähteä liikkeelle.

Haastattelukatkelmassa esiin tuleva hallitsijan vakuutus on mukana myös oppituntiaineistossa. Ennen sen sisältöihin keskittymistä opettaja kiinnitti opiskelijoiden huomion tekstissä käytettyyn kieleen ja muistutti, että tuolloin suomen kielen kirjoitusasu ei ollut vielä vakiintunut. Näin ollen 1860-luvulla tapahtuneen muutoksen jälkeen tekstejä on paljon helpompi lukea. Tätä voi pitää implisiittisenä viittauksena keskeiseen historian tekstikäytänteeseen eli lähteiden taustoittamiseen, johon sisältyy tarkasteltavan tekstin ajoittaminen.

Tekstitoiminnan ohjaaminen

Tekstitoiminnan ohjaamisen analyysissa esille nousivat seuraavat piirteet: 1) asteittainen eteneminen kurssikohtaisesti, 2) opiskelijoiden aloitteeseen vastaaminen, 3) tekstitoiminnan ohjeistamisen niukkuus, 4) tekstitoiminnan ohjeistamisen implisiittisyys sekä 5) tekstitoiminnan ohjeistaminen tehtävän jälkeen. Seuraavassa havainnollistamme näitä piirteitä haastattelu- ja luokkahuoneaineiston esimerkkien avulla.

Haastattelussa opettaja kertoi tekstitoiminnan ohjaamisesta suhteellisen vähän. Esimerkistä 3 voi kuitenkin nähdä **asteittaisen etenemisen kurssikohtaisesti**, eli opettajalla on tapana sisällyttää historian tiedonmuodostukseen liittyvää työskentelyä enemmän syventäviin kursseihin kuin pakollisiin kursseihin. Tähän viitataan myös esimerkissä 1, kun opettaja mainitsee yleisinä tekstien valintakriteereinä sisällön haastavuuden ja tekstien pituuden sekä tuo esille ensimmäisen lukiokurssin rajoitteet tässä suhteessa. Tämän lisäksi esimerkki 6 kuvastaa hänen opetuksessaan tyypillistä työskentelytapaa, jossa hän ei kovin konkreettisesti ohjaa luokan tekstitoimintaa. Esimerkissä kuitenkin näkyy myös **opiskelijoiden aloitteeseen vastaaminen**, kun opettaja sivuaa erilaisia historian tiedonalan tekstikäytänteitä ja ohjaa opiskelijoita tekstitoiminnassa, kun opiskelijat oma-aloitteisesti tarttuvat opettajan vihjeisiin tai pyytävät apua.

Esimerkki 6
T: missä määrin ne opiskelijat tehdessään niitä esitelmiä – – sitte hyödyntää tämmöstä virtuaalista materiaalia?
O: no toivon mukaan niinku mä *annav vaan mahollisuuksia mä en anna valmiiks niitä kovinkaan paljoo*. mä voin antaa vinkkejä ja mahollisuude et kysykää jos tarvii nii voiaan kattoo sit jotain mistä teiän kannattaa hakee. tai että *jos ootte jo löytäny jotaki ni katotaan yhessä* että onks tää nyt niinku semmosta ku mikä mikä tähän kuulus.

Tekstitoiminnan ohjeistamisen niukkuus käy hyvin ilmi luokkahuoneaineistosta ja seuraavasta esimerkistä 7, jossa aletaan käsitellä uutta aihetta ja opettaja antaa ohjeita tulevaan tekstitoimintaan. Toisaalta esimerkin tekstitapahtuma havainnollistaa hyvin myös tekstimaiseman moninaisuutta, joskin kirjoitettuun tekstiin painottuen, sillä katkelmassa opettaja viittaa oppikirjojen lisäksi tehtävämonisteeseen ja sen sisältämiin eri teksteihin sekä taululle kirjoittamiinsa kysymyksiin.

Esimerkki 7

1	O:	– – no niin, mennäämpäs pikkuhiljaa tähä (2) päivän tota (2) aihepiiriin. (tota?), nyt
2		me, mennään ensimmäisenä, välirauhaan ja sitä myötä pikkuhiljaa tonne jatkosotaan,
3		ja tota, sillom me, tossa oppikirjassa oltas, noin sivulla sataseittemäm mikäli o
4		foorum, ja, tota sitte tässä (2) tässä (2) kaikkie aikoje historiassa se olisi satakaks-

5		kymmentäyks, ja mä annan teille nytten tämmösen (1) tehtävä- monisteen (2) joka
6		on kaksi- puoleinen. täällä on toisella puolella, tämmöstä (2) <u>ana</u>lyysia (1) tästä,
7		tämmösestä erillissotakäsitteestä. mä annan tähän, kolme kappaletta kysymyksiä
8		erikseen laitan ne tonne näkyviin ja toisella puolella on sitte, kaks tällasta (1)
9		suomalaista, tai on tässä itseasiassa (2) neljä kappaletta tämmöstä lyhyehköö
10		kommenttii ja tähän on, erikseen neljä kappaletta tehtäviä täällä sitte (1) täällä toisella
11		puolella. ja tota, tarkotus olis että (1) käytätte näitä tekstejä, sekä kirjaa (1) nyt, vois
12		tietysti olla hyvä että vähäj jakasitte niitä tehtäviä. (1) elikkä tota (1) tavallaav vaikka,
13		jos teette kahestaan ni toinen värkkäilis tän toisem puolen tehtävät ja toinev värkkäilis
14		tän toisem puolen tehtävät. noi kirjal luvut ei sinänsä, toi kirjal luku ei sinänsä oo
15		kauheemp pitkä missä siitä, asiasta niinkup puhutaan. (2) mää kohta kerrov vielä ne,
16		sivunumerot tarkemmi. (tää?) (1) tässon sata- (2) kakskytyks satakakskytkolme tässä
17		kaikkie aikoje historiassa ja sataseittemäv viiva sataykstoista foorumissa.
18		JAKAA PAPEREITA
19		mää laitan tuohon näkyville nyt sittem mitä mä kysyn siitä (1) öö, ensimmäisen (2)
20		siitä etusivun (1) tekstistä.
21		(49) KIRJOITTAA KYSYMYKSIÄ
22		näkyykö tämä nyt (1) kaikille sinne taaksekki? (2) saat- ja saatteko selvää
23		ennenkaikkea (2) kysykää jos ette saa. (2) eli @mitä tarkoittaa termi erillissota?@ (1)
24		@oliko suomi saksal liittolainej jatkosodassa@ ja @miksi keskustelu jatkosodasta on
25		ollut suomalaisille vaikeaa?@. siitä puuttuu kysymysmerkki. ja tota, tämä siis siihen
26		(1) puolelle missä on se, markku jopi-, jokisipilän teksti @kysymys eri-, erillis-
27		sodasta on vaikea ja monitulkintainen@ (1) ja sittes siellä on erikseen kysymykset
28		siellä toisella puolella. (1) alhaalla. (2) kysymyksiä?
29	OP:	onks tähäm mitkä sivut (1) kirjasta, vai onks (tähän toisee? xxxxxxx?)
30	O:	se on sama
31	OP:	[joo
32	O:	[joo
33	O:	molempii kos-, molempia koskee nuo samat sivut mitä,
34	OP:	joo
35	O:	(katottii?/toi?). (19) ja jos vielä pientä semmosta suoritusjärjestys- ohjetta sanon ni,
36		ehkä vois olla viisasta lukee ensin kirjasta, ja sittev vasta toi, oheisteksti että se (2)
37		avautuu teillep paremmin sitä kautta. – –

Katkelmassa näkyvän tehtävän ohjeistamisen voi nähdä koostuvan tehtäväkokonaisuuden ja sen osien esittelystä (rivit 5–11), varsinaisesta ohjeistuksesta (rivit 11–17) sekä kysymysten esittelystä (rivit 21–28). Tehtävään sisältyvän tekstitoiminnan ohjeistaminen on varsin niukkaa ja pintapuolista sikäli, että huomio kohdistuu lähinnä siihen ”mitä” tehdään, ei siihen ”miten” tehdään – paitsi katkelman lopussa (rivit 35–37), kun opettaja palaa ohjeistamiseen. Kehotus lukea ensin kirjasta korostaa oppikirjan vahvaa roolia sisältötiedon lähteenä. Toisaalta opettajan kehotuksessa voi nähdä implisiittisen yhteyden historian tekstikäytänteistä kontekstualisointiin sikäli, että opettaja ohjaa opiskelijat ensin tulkinnan kannalta tarpeellisen sisältötiedon pariin.

Tapaustutkimuksen oppituntiaineistossa tekstitoiminnan ohjeistaminen oli siis melko vähäistä, samoin historian keskeisten tekstikäytänteiden käsittely. Seuraava esimerkki 8 kuitenkin

osoittaa, että opettaja on varsin selvillä niiden merkityksestä, minkä haastatteluaineistokin vahvistaa. Esimerkin katkelmassa käydään yhdessä läpi edellisen esimerkin (7) tekstitapahtumassa ohjeistettuja tehtäviä.

Esimerkki 8

1	O:	– – (5) @minkälaisen kuvan dokumentit antavat suomen ja saksan suhteista toisem
2		maailmansodan aikana?@ (2) miten xxxxxxx (15) eli mitäpä ensin sanoo, tuohon
3		aikaan virassa ollut presidentti tarja halonen? (1) minkälainen käsitys siitä jäi? (6)
4		*näistähä oj jo jonkuv verra aikaa*, kakstoista vuotta, tästä, tästä keskustelusta. (2) se
5		oli, jossaim määri erilaista maailma-aikaa, keskustelu ei sinänsä sävyltää oo, mitenkää
6		ihmeteltävää että (2) mitä, mikä jäi käsitys? mikä oli tarja, tarja halosen käsitys? joo
7		NYÖKKÄÄ OPPILAALLE
8	OP:	et suomi oli sillai yksin
9	O:	nii. eli ei-, eiks tässä niinku aika lähelle oo sellane, erillissotakäsitys kuitenki tänki,
10		tarja halosen, käsitys? – –

Kun opettaja ei saa vastausta kysymyksiinsä (rivit 1–3), hän kontekstualisoi tehtävän tekstit viittaamalla keskustelusta kuluneeseen aikaan ja tuon ajan maailmantilanteeseen (rivit 4–6). Opettajan toteamukseen sisältyvästä -han-päätteestä (rivi 4) voi päätellä, että opettaja olettaa ajoituksen jaetuksi tiedoksi (ks. Ison suomen kieliopin verkkoversio 2008, § 830, hAn-partikkeliin sisältyvistä implikaatioista). Olettama voi perustua siihen, että lähteiden taustoittamista eli tarkasteltavan tekstin kirjoittajan ja kirjoitusajankohdan selvittämistä sekä kontekstualisointia voi pitää keskeisimpinä historian tekstikäytänteinä. Opettaja siis näyttää olettavan, että tekstikäytänne on opiskelijoille tuttu aiemmilta kursseilta, mikä voi selittää **tekstitoiminnan ohjeistamisen tehtävän jälkeen** sekä sen **implisiittisyyden**.

Keskeiset tulokset ja niiden tyypillisyys

Keskeisimpinä tuloksina tekstimaisemasta voi todeta, että huolimatta materiaalien monipuolisuudesta oppikirja dominoi tekstimaisemaa. Tekstitoimintaan tämä vaikuttaa siten, että sisältötiedon hankkiminen korostuu esimerkiksi tiedonmuodostuksen tekstikäytänteiden kustannuksella. Tekstitoiminnan ohjeistaminen on enimmäkseen implisiittistä ja ajoittuu tehtävien tekemisen jälkeen. Vielä keväällä 2017 tämän opettajan opiskelijat siis sosiaalistuivat oppikirjan dominoimaan tekstimaisemaan ja -toimintaan, joka tyypillisesti kohdistui sisältötiedon hankkimiseen ja omaksumiseen ja jota ohjataan niukasti. Opettaja myös odotti opiskelijoiden oma-aloitteisuutta. Tiedonmuodostukseen tähtäävä historiallisten aineistojen tulkinta tekstikäytänteineen jäi pitkälti opiskelijoiden oman harrastuneisuuden ja oivaltamisen varaan. Toisaalta aineistossa oli viitteitä siitä, että opettaja oletti aiempien kurssien perusteella tiettyjen käytänteiden olevan tuttuja.

Kuinka tyypillinen tapauksemme sitten on? Voimme suhteuttaa sitä syksyllä 2016 toteutettuun kyselyyn, johon vastasi 151 lukion historian opettajaa eli 20 prosenttia kaikista suomenkielisten lukioiden historian opettajista (Sulkunen, Luukka, Saario & Veistämö, käsikirjoitus). Kyselyyn vastanneiden opettajien joukossa tutkimamme opettaja on sangen tyypillinen. Useimmat kyselyyn vastanneet historian opettajat hyödyntävät varsin laajaa tekstien kirjoa. Tekstimaisemaa kuitenkin hallitsee oppikirja, jota kertoi hyödyntävänsä lähes 90 prosenttia kyselyyn vastanneista usein tai lähes joka tunti. Lisäksi selkeä enemmistö hyödyntää usein myös itse laatimaansa tai kustantajan valmista oppimateriaalia ja esimerkiksi dokumenttivideoita. Myös tapauksemme tekstitoiminta vaikuttaa kyselytulosten valossa tyypilliseltä. Yli puolet kertoi, että sekä oppikirjan lukeminen että historiallisten aineistojen tulkinta on tavallista. Aineistojen kanssa työskenneltäessä pääpaino on sisältötiedolla, mutta myös historian tiedonmuodostuksen käytänteisiin kiinnitetään runsaasti huomiota: lähteiden taustoittamiseen sekä kontekstualisointiin vastasi kiinnittävänsä paljon huomiota noin puolet kyselyyn vastanneista opettajista ja useiden lähteiden vertaamiseen keskenään 44 prosenttia opettajista.

Taitopainotteisen opettamisen kehittämishaasteita

Tämän tapaustutkimuksen välittämä kuva historian opetuksen tekstimaiseman ja tekstitoiminnan oppikirjakeskeisyydestä sekä tekstitoiminnan ohjauksen implisiittisyydestä kertoo sisältöpainotteisesta perinteestä (Rantala 2012). Opetuksessa käytettävien tekstien kirjo on silti kokonaisuutena sangen monipuolinen, ja siihen sisältyy etenkin Suomen historiaa sivuavalla kurssilla myös historiallisia aineistoja. Tiedonmuodostuksen tekstikäytänteiden osuus opetuksessa ei siis ole kovin suuri, mutta niitä kuitenkin sivutaan. Taitopainotteisen opetuksen näkökulmasta suurimmat haasteet ovatkin tekstitoiminnan ohjauksessa, joka implisiittisyyden lisäksi on vähäistä ja ajoittuu usein vasta tehtävien purkuvaiheeseen. Tällainen painotus on odotuksenmukaisempi vanhan opetussuunnitelman (Opetushallitus 2003) mukaisella kurssilla, mutta haastatteluaineiston perusteella valmiuksia suunnata opetusta taitopainotteisemmaksi on olemassa. Opettajan ajattelusta näkyi vahva tietoisuus ja ymmärrys historian tekstikäytänteistä ja niiden roolista tiedonmuodostuksessa. Hän myös ilmaisi pyrkimyksensä sisällyttää historiallisten aineistojen tulkintaa opetukseen.

Siirtymä sisältöpainotteisesta opetuksesta entistä taitopainotteisempaan uuden opetussuunnitelman (Opetushallitus 2015; Veijola 2016) mukaisesti voi olla haaste monelle historian opettajalle, sillä tapauksemme ei vaikuta olevan kyselyaineiston perusteella ainutlaatuinen. Ensisijaisesti haaste lienee pedagoginen: entistä konkreettisempi ja oikea-aikainen tekstitoiminnan ohjeistaminen ja ohjaaminen olisi tarpeen. Tämä tukisi myös tiedonmuodostuksen ja kriittisen ajattelun kehittymistä. Aiemman tutkimuksen perusteella voi todeta, ettei edelleen vallitseva sisältöpohjainen historian opetus (Rantala 2012) näytä kehittävän opiskelijoiden tiedonmuodostuksen tekstikäytänteiden hallintaa riittävästi. Jopa korkean sisäänpääsykeskiarvon lukiossa opiskelijoiden tiedonalan tekstikäytänteiden hallinnassa on selkeitä puutteita, ja opiskelijat lähestyvät tekstejä informaation lähteinä pohtimatta lähteiden laatijoiden intentioita ja lähteiden luotettavuutta tai vertaamatta keskenään osittain ristiriitaisia lähteitä (Rantala & van den Berg 2013). Esimerkiksi Yhdysvalloissa, jossa taitopainotteisella opetuksella on pidemmät perinteet, on todettu, että historian tiedonmuodostuksen käytänteiden harjoittelusta ja eksplisiittisestä ohjeistamisesta on hyötyä: opiskelijat oppivat lähestymään lähdeaineistoja historiantutkijan tavoin ja lisäksi hallitsemaan myös sisältötietoa (Nokes, Dole & Hacker 2007).

Tutkimuksemme perusteella ei voi tietää, mitä aiemmilla lukion historian kursseilla on painotettu. Tutkimuksemme opettaja pyrki kuitenkin selvästi rakentamaan opetustaan aiempien lukiokurssien pohjalle. Tämä näkyi muun muassa niissä aineistokohdissa, joissa hän toi esille tekstien kurssikohtaisina valintakriteereinä niiden vaikeuden ja pituuden sekä vaivihkaisin kielellisin keinoin osoitti luokkatilanteessa mainitsemansa tiedon jaetuksi. Tämä pyrkimys heijastaa tutkimuskirjallisuudestakin tuttua kehityksellistä lähestymistapaa, jossa opiskelijat muun muassa lukevat taitotasoonsa sopivia tekstejä ja jossa tekstit ja tehtävät vaikeutuvat taitojen kehittyessä (Duhaylongsod, Snow, Selman & Donovan 2015; Reisman 2012). Tähän lähestymistapaan liittyy kuitenkin erityisesti amerikkalaisissa tutkimuksissa eksplisiittistä tekstitoiminnan ohjausta ja konkreettisia työvälineitä (Nokes 2013), jotka puuttuivat tutkimastamme opetuksesta. Kurssimuotoinen lukio ei liioin tue tällaista lähestymistapaa kovin hyvin. Vaikka opetussuunnitelmaperusteisiin on rakennettu sisältöjen ja taitojen jatkumo, emme voi tietää, missä määrin opetussuunnitelmaan rakennettu jatkumo toteutuu, sillä opiskelijat eivät aina noudata opetussuunnitelman kurssijärjestystä. Lisäksi opettajien painotukset voivat poiketa opetussuunnitelmasta. Opettaja ei myöskään välttämättä kohtaa samoja opiskelijoita eri kursseilla. Näin ollen tietyn kurssin opiskelijoiden aiemmat kurssit ovat saattaneet tekstitoiminnan painotuksiltaan poiketa toisistaan. Tiivistäkään

aineryhmäyhteistyötä tekevät opettajat eivät siis tiedä, mitä edellisellä kurssilla on opiskelijoille opetettu. Tutkimuksemme tulosten perusteella lukion sisälle tulisikin rakentaa myös tiedonalan tekstikäytänteet kattava jatkumo eri kurssien välille. Tällöin taidoiltaan heikoimmatkin opiskelijat saisivat jatkuvasti tarvitsemaansa tekstitoiminnan ohjausta ja tukea (Schleppegrell, Greer & Taylor 2008).

Mitä laajempaa merkitystä tapaustutkimuksemme tuloksilla on? Niissä näkyvä opetuksen sisältöpainotteisuus on haaste tiedonmuodostuksen käytänteiden näkyväksi tekemisen kannalta ja lienee tyypillistä muillakin tiedonaloilla (Rautiainen, Vesterinen & Laine 2015). Lisäksi oppikirjan vahva rooli antaa yksipuolisen kuvan tiedon luonteesta, ellei opetuksessa tarkastella kriittisesti oppikirjaa ja sen tapaa esittää tietoa sekä tuoda opetukseen monipuolisempia materiaaleja ja tekstitoimintaa. Tällainen opetus tukee sekä syvällistä oppiainekohtaista osaamista että kriittisen ajattelun taitoja (Lukioselvitys 2017), kun opiskelijoilla on omakohtaista kokemusta tiedon tulkinnallisuudesta ja moniperspektiivisyydestä. Esimerkiksi Helgason (2010) toteaa, että oppikirja ei välitä pelkästään sisältötietoa; jos oppikirjaa tarkastellaan kriittisesti, sillä voi olla roolinsa myös taitopainotteisessa opetuksessa.

Tutkimuksen keskeisin puute on, että yhden kurssin havaintoja ei ainakaan kaikilta osin voi yleistää koskemaan kaikkea tämän opettajan tai oppiaineen opetusta. Toisaalta tutkimuksen vahvuuksia on tiivis kuvaus kyseisen kurssin tekstimaisemasta ja tiedonalan tekstikäytänteiden roolista. Sekä haastattelu- että luokkahuoneaineiston analyysi antoivat näistä pitkälti saman kuvan. Aineistotriangulaatio siis vahvisti tutkimuksen tuloksia ja tuki tehtyjä tulkintoja. Joitakin eroavaisuuksiakin analyysissa saattoi havaita, mikä johtui aineistojen erilaisista painotuksista. Haastattelu keskittyi tiedonalan tekstikäytänteisiin opetuksessa, kun taas luokkahuoneaineisto kertoi yhden kurssin opetuksen tekstitoiminnasta kokonaisuutena. Tässä tutkimuksessa aineistot kuitenkin täydensivät oivasti toisiaan, koska luokkahuoneaineisto oli peräisin Suomen historiaan liittyvältä kurssilta, joka opettajan omien sanojen mukaan tarjoaa enemmän mahdollisuuksia tiedonmuodostuksen tekstikäytänteiden sisällyttämiseen kuin moni muu kurssi. Lisäksi haastattelu- ja luokkahuoneaineistot ovat luonteeltaan hyvin erilaisia. Haastattelu paljasti opettajan periaatteita, joihin hän pohjaa opetuksensa. Se toi esiin myös konkreettisia esimerkkejä siitä, kuinka periaatteet näkyvät opetuksessa. Esimerkkien perusteella ei kuitenkaan voinut saada kokonaiskuvaa opetuksesta ja opettajan periaatteiden toteutuksesta. Luokkahuoneaineisto sen sijaan antoi kokonaiskuvan

tutkitusta kurssista. Sen suurin etu oli, että toiminta, vuorovaikutus ja ohjaamisen käytännöt tulivat konkreettisesti esiin.

Lähteet

Aineistonhallinnan käsikirja. Verkkojulkaisu. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. https://www.fsd.uta.fi/aineistonhallinta/fi/. (Luettu 27.2.2019.)

Barton, D. 2007. Literacy: An introduction to the ecology of written language. 2. painos. Malden, MA: Blackwell.

Duhaylongsod, L., Snow, C. E., Selman, R. L. & Donovan, M. S. 2015. Toward disciplinary literacy: Dilemmas and challenges in designing history curriculum to support middle school students. Harvard Educational Review 85 (4), 587–608.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 4. painos. Tampere: Vastapaino.

Fang, Z. & Coatoam, S. 2013. Disciplinary literacy: What you want to know about it. Journal of Adolescent & Adult Literacy 56 (8), 627–632. doi:10.1002/JAAL.190

Gillis, V. 2014. Disciplinary literacy: “Adapt” not adopt. Journal of Adolescent & Adult Literacy 57 (8), 614–623.

Goldman, S. R., Britt, M. A., Brown, W., Cribb, G., George, M., Greenleaf, C., Lee, C. D., Shanahan, C. & Project READI. 2016. Disciplinary literacies and learning to read for understanding: A conceptual framework for disciplinary literacy. Educational Psychologist 51 (2), 219–246.

Hautamäki, J., Säkkinen, T., Tenhunen, M-L., Ursin, J., Vuorinen, J., Kamppi, P. & Knubb-Manninen, G. 2012. Lukion tuottamat jatkokoulutusvalmiudet korkeakoulutuksen näkökulmasta. Helsinki: Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 59.

Helgason, T. 2010. Critical thinking and the textbook in history: An odd couple? Teoksessa T. Helgason & S. Lässig (toim.) Opening the mind or drawing boundaries? History texts in Nordic schools. Göttingen: V&R unipress, 163–184.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.

Ho, C. M. L., Nelson, M. E. & Müeller-Wittig, W. 2011. Design and implementation of a student-generated virtual museum in a language curriculum to enhance collaborative multimodal meaning-making. Computers & Education 57 (1), 1083–1097.

Hynd-Shanahan, C. 2013. What does it take? The challenge of disciplinary literacy. Journal of Adolescent & Adult Literacy 57 (2), 93–98.

Ison suomen kieliopin verkkoversio. 2008. Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen verkkojulkaisuja 5. http://scripta.kotus.fi/visk/etusivu.php. (Luettu 11.12.2017.)

Karvonen, P. 1995. Oppikirjateksti toimintana. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 632. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg, & P. Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus, 9–38.

Lave, J. & Wenger, E. 1991. Situated learning: Legitimate peripheral participation. Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives. Cambridge: Cambridge University 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). New York, NY: Routledge, 453–486.

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.

Nokes, J. D. 2013. Building students' historical literacies: Learning to read and reason with historical texts and evidence. New York, NY: Routledge.

Nokes, J. D., Dole, J. A. & Hacker, D. J. 2007. Teaching high school students to use heuristics while reading historical texts. Journal of Educational Psychology 99 (3), 492–504. DOI:10.1037/0022-0663.99.3.492.

Opetushallitus. 2003. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Määräys 33/011/2003.

Opetushallitus. 2015. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015. Määräykset ja ohjeet 2015:48.

Paldanius, H. 2017. Historian esseevastauksen funktionaalinen rakenne. Teoksessa S. Latomaa, E. Luukka & N. Lilja (toim.) Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa – Language awareness in an increasingly unequal society. AFinLAn vuosikirja 2017. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 75. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 219–238.

Rantala, J. 2012. How Finnish adolescents understand history: Disciplinary thinking in history and its assessment among 16-year-old Finns. Education Sciences 2 (4), 193–207. doi:10.3390/educsci2040193

Rantala, J. & van den Berg, M. 2013. Lukiolaisten historian tekstitaidot arvioitavina. Kasvatus 44 (4), 394–407.

Rautiainen, M., Vesterinen, I. & Laine, E. 2015. KULTSI – lukiokoulutusta muuttamassa. Teoksessa M. Kauppinen, M. Rautiainen & M. Tarnanen (toim.) Rajaton tulevaisuus: Kohti kokonaisvaltaista oppimista. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia 8. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura, 171–187.

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.

Saario, J. 2012. Yhteiskuntaopin kieliympäristö ja käsitteet: Toisella kielellä opiskelevan haasteet ja tuen tarpeet. Jyväskylä Studies in Humanities 172.

Schleppegrell, M. J., Greer, S. & Taylor, S. 2008. Literacy in history: Language and meaning. Australian Journal of Language and Literacy 31 (2), 174–187.

Seixas, P. 2016. Translation and its discontents: Key concepts in English and German history education. Journal of Curriculum Studies 48 (4), 427–439.

Sulkunen, S. & Luukka, M-R. 2014. Monilukutaito ja tiedonalakohtaiset tekstitaidot. Kielikukko 4/2014, 2–7.

Sulkunen, S., Luukka, M-R., Saario, J. & Veistämö, T. (käsikirjoitus). Monilukutaito lukion historian opetuksessa.

Tornberg, A. & Töytäri, A. 2017. Lukioselvitys: Kooste lukion nykytilaa ja kehittämistarpeita koskevista selvityksistä ja tutkimuksista. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:49.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2009. Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakkoarvioinnin järjestämiseksi. http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf. (Luettu 1.2.2018.)

Veijola, A. 2016. Historiatietoisuus, historiallinen ajattelu ja historian tekstitaidot: Uuden opetussuunnitelman moninaiset lähtökohdat. Kasvatus & Aika 10 (2), 6–18.

Veijola, A. & Mikkonen, S. 2016. Historical literacy and contradictory evidence in a Finnish high school setting: The Bronze Soldier of Tallinn. Historical Encounters 3 (1), 1–16.

Yli-Panula, E., Hiilovaara-Teijo, M. & Vauras, M. 2015. High school students' inquiry based collaborative learning in virtual marine science laboratory. Teoksessa M. Kauppinen, M. Rautiainen & M. Tarnanen (toim.) Rajaton tulevaisuus: Kohti kokonaisvaltaista oppimista. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia 8. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura, 135–153.

Vänttinen, J. 2009. Saako historiasta selvää? Monikulttuuriset yläkoululaiset historian lähteillä. Historian taidot motiivien, seurauksien, historian tulkintojen ja lähteiden luotettavuuden arvioinneissa. Turku: Turun yliopisto.

Wineburg, S. S. 1991. On the reading of historical texts: Notes on the breach between school and academy. American Educational Research Journal 28 (3), 495–519.

Saapunut toimitukseen 26.3.2018
Hyväksytty julkaistavaksi 10.3.2019

Litterointimerkinnät

T = tutkija
O = opettaja
OP = opiskelija
. = laskeva intonaatio
? = kysymys
, = alle sekunnin tauko
(1) = tauko sekunteina
– – = tekstiä poistettu
xxxxx = epäselvä puhe
(sana?) = epävarmasti kuultu puhe
san- = kesken jäänyt sana
[joo
[joo = päällekkäinen puhe
@puhe@ = lainattu puhe
KIRJOITTAA = opettajan toiminta
kursivoitu teksti =

- haastattelussa: avainilmaukset
- luokka-aineistossa: äänite

---

[i] Käytämme opetussuunnitelman perusteiden käsitettä ”tiedonala” (*discipline*), jolla viitataan sekä tieteenalaan että sitä vastaavaan oppiaineeseen.

[ii] Historian tekstitaitojen ja historiallisen ajattelun käsitteistä katso esim. Veijola 2016.

[iii] Hanke käynnistyi vuonna 2015 Koneen säätiön rahoittamana (apuraha 466576) Menneisyyden tulkintojen äärellä -nimisenä ja jatkui vuonna 2016 Suomen Akatemian rahoittamana (apuraha 294487) Kohti tiedonalakohtaista ajattelua lukiossa -hankkeena.

[iv] Toinen kirjoittajista havainnoi yhtä lukuun ottamatta kaikkia kurssin tunteja. Oppitunteja (2 x 45 min) oli kolmesti viikossa. Tunneilla oli yleensä läsnä 15–20 opiskelijaa.