

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; Luukka, Minna-Riitta; Saario, Johanna; Veistämö, Tommi

Title: Monilukutaito lukion historian opetuksessa

Year: 2019

Version: Published version

Copyright: © 2019 Ainedidaktiikka

Rights: CC BY-ND 4.0

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

Please cite the original version:

Sulkunen, S., Luukka, M.-R., Saario, J., & Veistämö, T. (2019). Monilukutaito lukion historian opetuksessa. *Ainedidaktiikka*, 3(2), 2-23. <https://doi.org/10.23988/ad.76111>

Monilukutaito lukion historian opetuksessa

Sari Sulkunen¹, Minna-Riitta Luukka¹, Johanna Saario¹ ja Tommi Veistämö²

¹ Kieli- ja viestintätieteiden laitos, Jyväskylän yliopisto

² Tilastotieteen laitos, Jyväskylän yliopisto



Lukion opetussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus, 2015) on sisällytetty Monilukutaidot ja media -aihekokonaisuus, jossa monilukutaito määritellään taitoina tulkita ja tuottaa erilaisia tekstejä. Jokaisen opettajan odotetaan opettavan oman tiedonalansa tekstitaitoja, joiden alakohtaisuus pohjaa tiedonmuodostuksen käytänteisiin. Tällä korostetaan eri oppiaineiden sisältötiedon hallinnan lisäksi myös tekstitaitojen kehittymistä kaikissa oppiaineissa. Tässä artikkelissa tarkastelemme, millaisena monilukutaito ja erityisesti tiedonalan tekstitaitojen opetus näyttäytyvät lukion historian opetuksessa. Tutkimuksen aineisto on kerätty suomenkielisten lukioiden historian opettajille suunnatun kyselyn avulla syksyllä 2016, kun nykyiset opetussuunnitelmaperusteet olivat vasta astuneet voimaan. Selvitämme, millaisia tekstejä ja tekstikäytänteitä opettajat sisällyttävät opetukseensa sekä millaisia opettajaryhmiä aineistosta hahmottuu näiden tekijöiden perusteella. Analyysimenetelmänä oli ryhmittelyanalyysi. Tutkimuksen tavoitteena on tuottaa tietoa monilukutaidon ja historian tekstitaitojen asemasta opetuksessa. Tutkimustuloksia voidaan hyödyntää historian opetuksen kehittämisessä kohti nykyisten opetussuunnitelmaperusteiden mukaista entistä vahvempaa taitopainotteisuutta.

Monilukutaito, tiedonalan tekstitaidot, historia

Lähetetty: 28.10.2018

Hyväksytty: 11.10.2019

Vastuukirjoittaja: sari.sulkunen@jyu.fi

DOI: 10.23988/ad.76111

Johdanto

Lähes kaikissa koulun oppiaineissa kielellä ja teksteillä on keskeinen rooli tiedon esittämisessä, sen omaksumisessa ja osaamisen osoittamisessa. Varsinkin lukiossa oppilaiden odotetaan lukevan ja omaksuvan vaativia ja monimutkaisia tietokokonaisuuksia, jotka esitetään usein abstraktilla ja tiiviillä kielellä (Fang & Pace, 2013). Nykyisissä, syksyllä 2016 käyttöön otetuissa lukion opetussuunnitelman perusteissa nostetaan esille sisältötiedon hallinnan lisäksi myös tekstien tuottamisen ja tulkinnan taitojen kehittyminen kaikissa oppiaineissa. Opetussuunnitelmien perusteisiin on esimerkiksi sisällytetty Monilukutaidot ja media -aihekokonaisuus, jossa monilukutaito määritellään laaja-alaisesti taitoina tulkita, tuottaa ja arvottaa erilaisia ja erimuotoisia tekstejä (Opetushallitus, 2015, s. 38). Se on taitoa toimia tekstien kanssa tarkoituksenmukaisella tavalla eri tilanteissa ja erilaisia tehtäviä varten. Luukka (2013) täsmentää monilukutaidon määritelmää niin, että se on kykyä hankkia, muokata, tuottaa, esittää ja arvioida tietoa eri muodoissa ja erilaisten välineiden avulla.

Monilukutaitoon liittyy myös ajatus siitä, että tekstien tulkinnan ja tuottamisen tavat ovat tiedonalakohtaisia, sillä ne liittyvät tiedonalalle tyypilliseen ajatteluun ja tiedon muodostamisen tapaan. Tekemällä näkyväksi tiedonmuodostuksen periaatteita ja niihin liittyviä tekstikäytänteitä tuetaan parhaimmillaan oppiaineen syvällistä oppimista sekä kriittisiä ajattelu- ja tekstitaitoja, joita pidetään erityisenä haasteena nykylukiossa (Lukioselvitys, 2017). Tällainen tiedonalalähtöisyys merkitsee siirtymää sisältöpainotteisesta opetuksesta kohti taitopainotteista opetusta (Rantala, 2012).

Vaikka taitoja korostava juonne on sisältynyt jo aiempiinkin lukion opetussuunnitelman perusteisiin (Gullberg, 2010; Veijola & Mikkonen, 2015; Yli-Panula, Hiilovaara-Teijo & Vauras, 2015), on sisältöpainotteisella perinteellä todettu kuitenkin olevan edelleen vahva asema esimerkiksi historian opetuksessa (Rantala, 2012). Lisäksi useissa oppiaineissa oppikirjalla ja muilla painetuilla materiaaleilla on varsin vankka asema opetuksessa (Luukka, Pöyhönen, Huhta, Taalas, Tarnanen & Keränen, 2008; Ouakrim-Soivio & Kuusela, 2012), vaikka tekstiympäristömme on viimeisten vuosikymmenten aikana muuttunut yhä monimuotoisemmaksi ja teksteissä hyödynnetään kielen lisäksi yhä enemmän myös muita esittämisen tapoja (Kress, 2010). Tämä asettaa tekstitaidoille uusia vaatimuksia: kirjoitetun tekstin lisäksi pitää pystyä tuottamaan ja tulkitsemaan multimodaalisia tekstejä.

Nykyiset opetussuunnitelmaperusteet (Opetushallitus, 2015) painottavat siis edellisiä selkeämmin taitopainotteista opetusta ja velvoittavat jokaisen opettajan sisällyttämään opetukseensa oppiaineen kieli- ja tekstitaito-opetusta sekä monimuotoisten tekstien kanssa työskentelyä. Vaiheessa, jossa nykyinen opetussuunnitelma on vielä suhteellisen uusi, onkin kiinnostava tarkastella, missä määrin historian opetuksessa toteutuvat opetussuunnitelmassa esitetyt vaatimukset tiedonalan monilukutaidon opiskelusta ja monimuotoisten tekstien parissa työskentelystä.

Tässä tutkimuksessa tarkastelemme opettajille suunnatun kyselyn avulla, millaisena monilukutaito ja erityisesti tiedonalan tekstitaitojen opetus näyttäytyvät lukion historian opetuksessa. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

- Millaisia tekstejä ja tekstikäytänteitä opettajat sisällyttävät historian opetukseen lukiossa?
- Millaisia opettajaryhmiä aineistosta hahmottuu tekstivalintojen ja tekstitoiminnan näkökulmasta?
- Miten tiedonalan tekstitaidot näkyvät eri opettajaryhmien opetuksessa?

Tutkimuksen tavoitteena on tuottaa tietoa monilukutaidon ja historian tekstitaitojen asemasta opetuksessa nykyisen opetussuunnitelman astuttua vastikään voimaan. Tutkimustuloksia voidaan hyödyntää historian opetuksen kehittämisessä kohti opetussuunnitelmaperusteiden mukaista entistä vahvempaa taitopainotteisuutta. Tulokset palvelevat myös opettajien täydennyskoulutusta ja muuta ammatillista kehittymistä.

Historian monilukutaidot

Historia on hyvin tekstikeskeinen tiedonala, sillä käsitys menneestä rakentuu ja sitä rakennetaan tekstien pohjalta ja niiden avulla. Historiantutkimus ja historiallinen tieto perustuvat pitkälti erilaisten lähdeaineistojen analysointiin, kriittiseen arviointiin ja vertailuun. Historiallisen tiedon tuottajat tekevät ja esittävät tulkintoja, joissa kielen merkitys on erittäin keskeinen (Moje, Stockdill, Kim & Kim, 2011; Virta, 2007). Tekstit myös heijastavat tiedonalan tiedonmuodostuksen käytänteitä, sillä tiedonalojen kesken on suuria eroja esimerkiksi siinä, mitä voidaan käyttää evidenssinä, kuinka ilmaistaan varmuutta tai epävarmuutta, kuinka argumentoidaan ja kuinka sisällöt jäsennellään tekstiksi (Hynd-Shanahan, 2013). Historiallisen tiedon luonne heijastuu esimerkiksi historioitsijoiden kielellisissä valinnoissa, kun he esittävät tulkintojaan ja niihin liittyvää (epä)varmuutta ja rakentavat tapahtumien välisiä syy-seuraussuhteita teksteissään (Martin, 2002; Schleppegrell & Oliveira, 2006). Historian tiedonalan piirteet heijastuvat myös historian oppiaineen tekstimaisemaan ja opetukseen esimerkiksi siinä, millaisten tekstien avulla historiaa opiskellaan ja millaisiin tekstien kanssa toimimisen tapoihin, eli tekstikäytänteisiin, historian opetuksessa sosiaalistutaan (Sulkunen & Saario, 2019).

Nokes (2013) painottaa historian tekstien monimuotoisuutta sekä niiden edustamien tekstilajien että niissä hyödynnettävien merkitysresurssien näkökulmasta: historian tekstit sisältävät erilaisia tekstilajeja, ja ne ovat usein multimodaalisia eli hyödyntävät muitakin merkitysresursseja kuin kieltä. Nokes jaottelee historian tekstit lähdeaineistoihin (engl. evidence), toisen ja kolmannen käden lähteisiin (engl. secondary and tertiary sources) sekä julkisiin kulttuuriteoksiin (engl. public histories) sen mukaan, miten historioitsija niitä käyttää. Lähdeaineistot ovat alkuperäislähteitä, joita käytetään evidenssinä historiallisista tapahtumista. Usein nämä lähteet ovat kirjoitettuja dokumentteja, mutta ne voivat olla myös musiikkia, esineitä ja valokuvia. Toisen käden lähteitä ovat esimerkiksi muiden historioitsijoiden esseet, monografiat ja tutkimusartikkelit, joiden avulla

historioitsija perehtyy tutkimastaan aiheesta tehtyihin aiempiin tulkintoihin. Kolmannen käden lähteet taas ovat muun muassa toisen käden lähteisiin pohjaavia asiategstejä, joissa yhteys alkuperäisiin lähdeaineistoihin on häivytetty. Näitä ovat esimerkiksi oppikirjat, dokumenttivideot ja Wikipedia-artikkelit. Julkiset kulttuuriteokset puolestaan sisältävät esimerkiksi museoesineitä, elokuvia ja historiallisia kertomuksia. Ne ovat historioitsijan työn kannalta muita historian tekstejä epäolennaisempia, mutta Nokes (2013, s. 22) korostaa niiden merkitystä opiskelijoiden historiaa koskevien käsitysten muodostumisessa. Sen vuoksi niitä on myös tarpeen tarkastella kriittisesti.

Olennainen osa historioitsijan työtä on myös erilaisten historiatietoa välittävien tekstien tuottaminen (Nokes, 2013). Virta (2007) painottaa paitsi tekstien lukemisen myös kirjoittamisen keskeistä roolia niin tiedonmuodostuksessa, tiedon esittämisessä kuin sisältötiedon omaksumisessakin. Historioitsijoiden tuottamia tekstejä ovat esimerkiksi kirjat, tutkimusartikkelit, kartat, kuviot ja diagrammit. Koulun kontekstissa keskeisiä tuotettavia tekstejä puolestaan ovat esimerkiksi erilaiset koevastaukset, esseet, projektityöt ja tutkielmat, suulliset ja monimediaiset esitykset sekä aineistoihin pohjautuvat tekstit.

Historian tekstitaidot (engl. historical literacy) voi määritellä monella tavalla. Esimerkiksi Nokesin (2013, s. 20) mukaan niihin sisältyy monimuotoisten historian tekstien tulkitseminen, tekstien kriittinen arvioiminen historioitsijoiden aiemmin tuottaman tiedon valossa, tekstien käyttäminen evidenssinä omille tulkinnoille historian tapahtumista sekä tiedonalan konventioiden mukaisten monimuotoisten tekstien tuottaminen. Voidaankin puhua historian monilukutaidosta (ks. Opetushallitus, 2015), jonka määrittelyn taustalla on tiedonalan tekstitaitojen (engl. disciplinary literacy) käsite. Se liittyy tekstien tulkinnan, tuottamisen ja arvioimisen osaksi historian tiedon muodostuksen tapaa ja historiallista ajattelua (Hynd-Shanahan, 2013; Moje, 2015; Virta, 2007; Wineburg, 1991). Viimeksi mainitulla tarkoitetaan Seixasin ja Mortonin (2013, s. 2) mukaan luovaa prosessia, jonka avulla historioitsija tulkitsee menneitä tapahtumia koskevaa lähdeaineistoa ja rakentaa eheän tarinan historian tapahtumista.

Lähdeaineistojen tulkintaan liittyy tiettyjä tekstien kanssa työskentelyn tapoja, joita voi pitää historian tiedonmuodostuksessa keskeisinä tekstikäytänteinä. Näitä ovat lähteiden taustoittaminen (engl. sourcing), kontekstualisointi (engl. contextualizing) sekä vertaaminen ja vahvistaminen (engl. corroboration) (Nokes, 2013; ks. myös Wineburg, 1991). Lähteitä taustoittaessaan historioitsija pyrkii tunnistamaan lähteen laatijan, lähteen tarkoituksen sekä laadinnan kontekstin. Historian lähdeaineistot ymmärretään laadituiksi tietyssä historiallisessa tilanteessa tiettyä tarkoitusta varten eikä niitä lueta objektiivisina kuvauksina tapahtumista, vaan ne kontekstualisoidaan (myös Virta, 2007). Tällöin historioitsija sijoittaa lähteen sen alkuperäiseen historialliseen kontekstiinsa ja pyrkii tulkitsemaan sitä siitä käsin. Tämä edellyttää tietoa kyseisestä historiallisesta kontekstista, mikä tekee ilmeiseksi sisältötiedon ja historiallisen ajattelun riippuvuuden toisistaan (Fang & Coatoam, 2013; Seixas & Morton, 2013). Historiallisessa tiedonmuodostuksessa olennaista on myös eri lähteiden ja niistä saadun tiedon vertaaminen toisiinsa ja vahvistuksen hakeminen omalle tulkinnalle. Historioitsija vertaa lähdeaineistoja toisiin lähteisiin,

analysoi kriittisesti niiden sisäistä johdonmukaisuutta ja sovittaa ristiriitaisia lähteitä toisiinsa (Nokes, 2013; ks. myös Wineburg, 1991).

Kriittisellä lähestymistavalla on kaiken kaikkiaan keskeinen asema historian lähdeaineistojen tulkinnassa, eikä aineistoja tulekaan lähestyä tosiasiallisina esityksinä historian tapahtumista (Virta, 2007). Kriittinen ulottuvuus on myös monilukutaidon käsitteen ja monilukutaitopedagogiikan keskiössä (New London Group, 2000). Monilukutaitoa kehittävässä pedagogiikassa tuetaan paitsi oppilaiden tekstien tuottamiseen ja tulkintaan liittyvää osaamista, myös tietoisuutta merkityksen muodostamisen keinoista, niihin vaikuttavista kontekstitekijöistä sekä tekstien ideologisista ulottuvuuksista. Historian monilukutaidon opetuksen tavoitteena ei olekaan ensisijaisesti tiedonalan asiantuntijuus vaan oppilaiden kriittisen ajattelun kehittäminen (Gillis, 2014).

Aiempaa tutkimusta

Koulussa historian monilukutaito tulee näkyviin opettajan tekemissä valinnoissa eli siinä, millaisia tekstejä opetuksessa käytetään, kuinka monimuotoisia ne ovat ja mitä niiden kanssa tehdään.

Tiedonmuodostuksen kannalta keskeiset tekstit ja tekstikäytännöt, eli historialliset lähdeaineistot ja niiden taustoittaminen, kontekstualisointi ja vertaaminen toisiinsa (Nokes, 2013), ovat vain osa historian opetuksen tekstimaisemaa ja -työtä. Näiden lisäksi esimerkiksi sisältötiedon hankkimisella on keskeinen rooli historian opiskelussa, eikä tällä aina ole yhteyttä tiedonmuodostukseen ja siihen liittyvään lähdetyöhön. Usein sisältötiedon hankkiminen tapahtuu seuraamalla opettajan esitystä aiheesta, lukemalla oppikirjaa tai katsomalla dokumenttiohjelmaa tai -elokuva (Sulkunen & Saario, 2019). Tällainen opetus kertoo sisällönpainotteisesta perinteestä (Nokes, 2010; Rantala, 2012), mutta osoittaa myös, että historian opetuksessa hyödynnetään monimuotoisia tekstejä.

Yhdysvalloissa toteuttamassaan luokkahuonetutkimuksessa Nokes (2010) liitti tietoa välittävään eli sisällönpainotteiseen opetukseen perinteisen ja runsaan oppikirjan käytön sekä vähäisen alkuperäisten lähdeaineistojen hyödyntämisen, samoin kuin opettajajohtoisen työskentelyn, kuten luennoinnin. Taitopainotteista opetusta taas luonnehtivat oppikirjan kriittinen tarkastelu ja sen vertaaminen muihin teksteihin sekä alkuperäislähteiden käyttö. Samoin tyypillistä oli opiskelijoiden omien tulkintojen muodostaminen lähdeaineistojen perusteella sekä tulkinnoista keskusteleminen.

Myös Pohjoismaissa vuosina 2006–2007 toteutettu kyselytutkimus (Vinterek, 2010) historianopettajien käyttämistä oppimateriaaleista yhdisti oppikirjan käytön sisällönpainotteiseen opetukseen. Kyseisessä tutkimuksessa historian opettajat pitivät opetuksen tärkeimpänä tavoitteena historiallisen tiedon välittämistä oppilaille, ja oppimateriaaleista oppikirjalla oli ensisijainen asema, sillä 74 prosenttia kyselyyn vastanneista historian opettajista hyödynsi oppikirjaa opetuksessaan melko usein tai usein. Lisäksi opettajan oma luennointi oli tavallista (70 %), ja kartat (71 %), tutkimuskirjallisuus (59 %) sekä dokumenttielokuvat (52 %) olivat taajaan käytössä. Tiedonmuodostukseen liittyvien taitojen opettaminen oli opettajista toiseksi tärkein historian opetuksen tehtävä, mutta historiallisia

lähdeaineistoja käytettiin opetuksessa selvästi vähemmän kuin edellä mainittuja oppimateriaaleja. Noin kolmannes kyselyyn vastanneista opettajista ilmoitti käyttävänsä lähdeaineistoja opetuksessaan usein tai melko usein. Sulkunen ja Saario (2019) osoittivat tuoreessa suomalaisessa luokkahuoneaineistoa hyödyntävässä tapaustutkimuksessa, että oppikirjan asema on vahva ja niin oppikirjan kuin dokumenttivideoidenkin tarkoitus on usein sisältötiedon hankkiminen. Toisaalta Helgason (2010) painottaa, että myös taitopainotteisessa opetuksessa oppikirjalla voi olla oma, sisältötiedon välittämisestä poikkeava roolinsa.

Pohjoismaiset kyselytulokset historian opetuksen tekstivalinnoista ovat samansuuntaisia kuin Suomessa keväällä 2011 toteutetun historian ja yhteiskuntaopin perusopetuksen päättövaiheen oppimistulosten arvioinnin yhteydessä kerätyt tiedot (Ouakrim-Soivio & Kuusela, 2012). Arvioinnin opettajakyselyyn vastasi kaikkiaan 165 suomalaisopettajaa yhteensä 112 peruskoulusta. Tämänkin kyselyn tulosten mukaan oppikirja dominoi tekstimaisemaa, sillä peräti 88 prosenttia opettajista kertoi käyttävänsä oppikirjaa historian tunneilla aika usein tai aina. Oppikirjan lisäksi opettajat kertoivat hyödyntävänsä paljon myös itse laatimaansa oppimateriaalia (69 %) sekä internetiä (57 %), ja noin puolet käytti myös muita tieto- ja viestintäteknologiaa hyödyntäviä materiaaleja (49 %). Vähiten opettajat hyödynsivät tuolloin kustantajien sähköisiä oppimateriaaleja (14 %) sekä oppilaiden itsensä laatimaa materiaalia (4 %).

Menetelmä

Aineistonkeruu

Edellä mainittu Pohjoismaainen kyselytutkimus toteutettiin noin kymmenen vuotta sitten. Lisäksi vastaajien lukumäärä oli sangen vähäinen, Suomesta vastaajajoukkoon sisältyi 19 suomenkielistä ja 38 ruotsinkielistä opettajaa (Helgason, Vinterek & Björnsdóttir, 2010). Sen sijaan perusopetuksen oppimistulosten arviointiin sisältynyt suomalaiskysely (Ouakrim-Soivio & Kuusela, 2012) on tuorempi, ja sen vastaajajoukko on suurempi. Siinä opetuksen tekstimaisemaa ja -käytänteitä lähestyttiin kuitenkin rajallistemmin eikä opettajilta esimerkiksi tiedusteltu historiallisten lähdeaineistojen käytöstä. Siirryttäessä uusiin entistä taitopainotteisempiin opetussuunnitelmaperusteisiin oli siis tarve kattavammalle ja ajantasaiselle kyselylle opetuksen kehittämistyön ja opettajien täydennyskoulutuksen pohjaksi. Koneen säätiön rahoittamassa Menneisyyden tulkintojen äärellä -hankkeessa toteutettiin lukion historian opettajille suunnattu laaja verkkokysely historian teksteistä ja tekstien kanssa toimimisesta syksyllä 2016.

Tätä kyselyä on käytetty aineistona nyt esiteltävässä tutkimuksessa. Verkkokyselyyn vastasi 151 opettajaa, mikä edustaa noin 20 prosenttia kaikista lukion historian opettajista. Kysely suunnattiin suomenkielisten lukioiden opettajille. Kyselyn vastaajajoukon oletetaan vastaavan hyvin suomenkielisten lukioiden historian opettajia, mutta koska opettajista ei ole olemassa rekisteritietoja, asiaa ei voida varmistaa.

Kysely koostui pääosin monivalintakysymyksistä, joissa tiedusteltiin opettajien näkemyksiä muun muassa historian opetuksen tavoitteista, opetuksessa käytettävistä painetuista ja sähköisistä teksteistä sekä tekstien

kanssa toimimisen tavoista ja arvioinnista. Tämän lisäksi kerättiin tietoa opettajien koulutuksesta, opetuskokemuksesta, koulusta sekä ammatillisesta kehittymisestä. Tässä artikkelissa esiteltävässä tutkimuksessa hyödynnettiin kysymyksiä, jotka koskevat painettuja ja sähköisiä oppimateriaaleja sekä lähdeaineistojen ja muiden tekstien kanssa toimimisen tapoja (liite 1).

Analyysi

Kyselyn tuloksia tarkasteltiin ensin painettuihin ja sähköisiin oppimateriaaleihin sekä teksti- ja lähdeaineistoon liittyvien kysymysten suorien jakaumien avulla. Näin saatiin yleiskuva historian opetuksen tekstivalinnoista ja työskentelystä. Nämä tulokset eivät kuitenkaan vielä kerro, miten tekstit ja työskentelytavat yhdistyvät eri opettajien opetuksessa. Erilaisten opettajaprofiilien selvittämiseksi aineisto analysoitiin ryhmittelyanalyysin avulla, jota käytetään keskenään samankaltaisten havaintoyksiköiden havaitsemiseen ja luokitteluun. Hierarkkisessa ryhmittelyanalyysissä yhdistetään ensin kaksi mahdollisimman samankaltaista, toisiaan lähellä olevaa vastaajaa yhdeksi ryhmäksi. Sen jälkeen ryhmistä ja vastaajista yhdistetään kaksi samankaltaisinta ja tätä jatketaan, kunnes jäljellä on vain kaikki vastaajat sisältävä ryhmä (Revelle, 1974). Samankaltaisuus määritellään siten, että vastaukset tutkittavien muuttujien suhteen ovat mahdollisimman lähellä toisiaan.

Hierarkkiseen ryhmittelyyn käytettiin Wardin menetelmää (Murtagh & Legendre, 2014), jossa ryhmien välinen varianssi maksimoidaan, eli vastaavasti ryhmien sisäinen varianssi minimoidaan. Tämä varianssi on suoraan verrannollinen euklidisen etäisyyden neliöön. Toisin sanoen jokaiselle muuttujalle lasketaan ryhmäkeskiarvo ja estimoidaan havainnon euklidisen etäisyyden neliö tästä keskiarvosta. Tämä toistetaan jokaiselle ryhmän jäsenelle kaikilla muuttujilla. Wardin menetelmä muodostaa ryhmät niin, että näin lasketut etäisyydet ovat mahdollisimman pienet ryhmien sisällä. Ryhmien lukumäärä valitaan niin, että ryhmät eroavat mahdollisimman paljon toisistaan ja ryhmien koostumus on helposti tulkittavissa. Näin pyritään varmistamaan, että ryhmän havaintoyksiköt ovat keskenään homogeenisiä ilman, että ryhmien lukumäärä kasvaa liian suureksi. Ryhmittelyanalyysi toteutettiin SPSS-ohjelman avulla (IBM SPSS Statistics 24).

Opettajien ryhmittelyssä käytettiin kuutta eri kysymystä. Kysymykset ja kunkin kysymyksen sisältämät osiot on lueteltu liitteessä 1. Vastaajat jaettiin ryhmiin sen suhteen, mitä painettuja ja mitä sähköisiä materiaaleja he käyttävät, millaista toimintaa tekstien kanssa opetukseen sisältyy, millaisiin asioihin opettajat kiinnittävät huomiota käyttäessään lähteitä ja minkälaisia tekstejä oppilaat lukevat ja minkälaisia tuottavat oppitunneilla. Nämä kysymykset kertovat historian opetuksen tekstimaisemasta ja -käytänteistä, jotka heijastavat sisältö- ja taito-opetuksen roolia nykylukiossa. Kysymyksiin vastattiin neliportaisella asteikolla. Ryhmittelyanalyysia varten kysymyksistä muodostettiin summamuuttujia siten, että yksi kysymyskokonaisuus (kuten "millaisia painettuja materiaaleja käytät opetuksessasi") muodostaa yhden summamuuttujan. Summamuuttujissa vastausvaihtoehdot on pisteytetty siten, että vaihtoehto "ei lainkaan" sai arvoksi 0, "silloin tällöin" arvoksi 1, "usein" arvoksi 2 ja "lähes aina" arvoksi 3. Summamuuttujat kuvaavat oppimateriaalien ja tekstien kanssa

toimimisen monipuolisuutta ja niiden hyödyntämisen aktiivisuutta. Ryhmittelyanalyysin perusteella lukion historian opettajista hahmottui neljä erilaista opettajaryhmää.

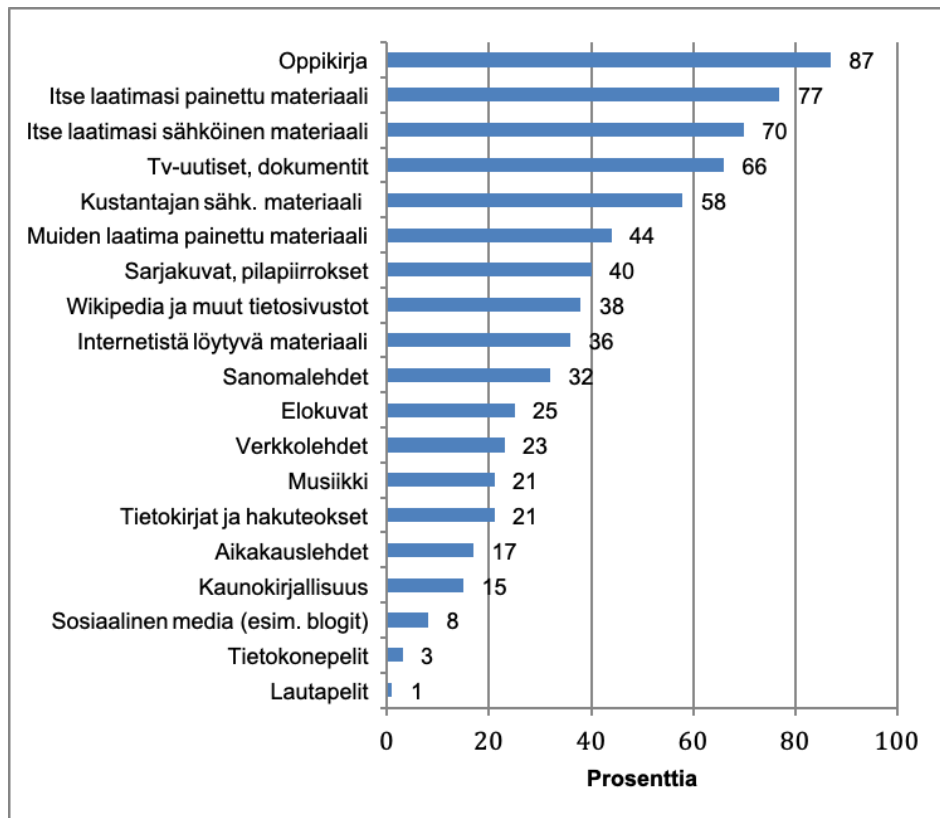
Tulokset

Historian opetuksen tekstit ja tekstikäytänteet

Tässä alaluvussa paneudumme vastaamaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseemme ja tarkastelemme, millaisia tekstejä ja tekstikäytänteitä opettajat sisällyttivät historian opetukseen lukiossa. Tarkastelussa ovat mukana kaikki kyselyymme vastanneet opettajat.

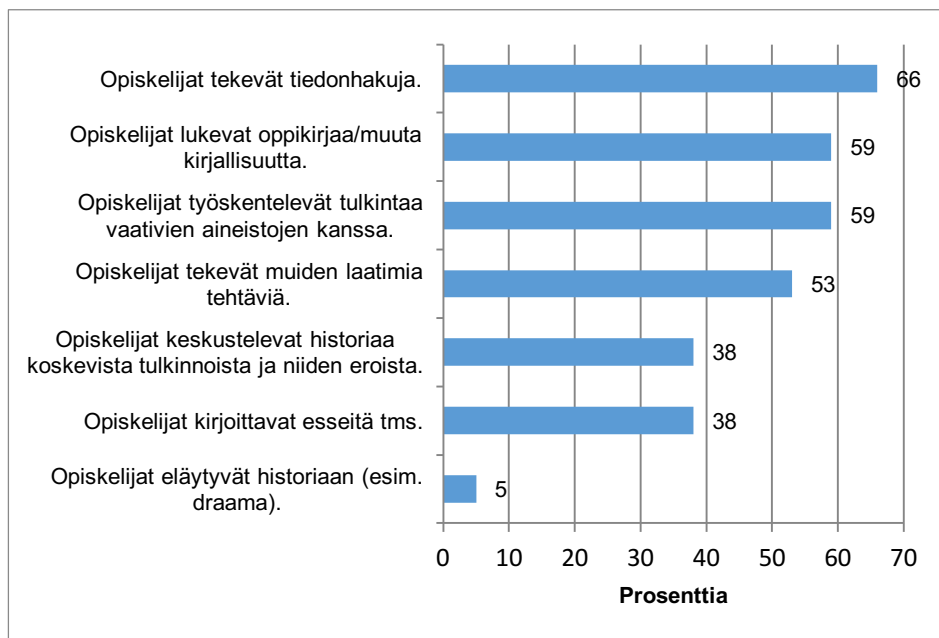
Kyselyn perusteella oppikirjan asema historian opiskelussa on vahva: lähes 90 prosenttia vastanneista kertoi käyttävänsä sitä usein tai lähes joka tunti (kuvio 1). Useimmat historian opettajat hyödyntävät usein tai lähes joka tunti myös itse laatimaansa oppimateriaalia joko paperisena tai sähköisenä. Tämän lisäksi visuaaliset ja audiovisuaaliset materiaalit ovat tyypillisiä historian opetuksessa, ja näistä tavallisimpia ovat tv-uutiset, dokumentit ja asiaohjelmat sekä sarjakuvat ja pilapiirroksat. Kaiken kaikkiaan lukion historian opetuksessa hyödynnetään sangen runsaasti erilaista sähköistä materiaalia, joista yleisimmin käytössä on itse laadittu tai kustantajien julkaisema materiaali. Kyselyn tuloksia ei voi yleistää koskemaan kaikkia lukion historian opettajia, mutta niiden perusteella historian opiskelussa käytetään melko monipuolisesti erilaisia tekstejä, joskin painetut tekstit dominoivat.

Kuvio 1. Eri materiaaleja usein tai lähes joka tunti hyödyntävien opettajien prosenttiosuudet



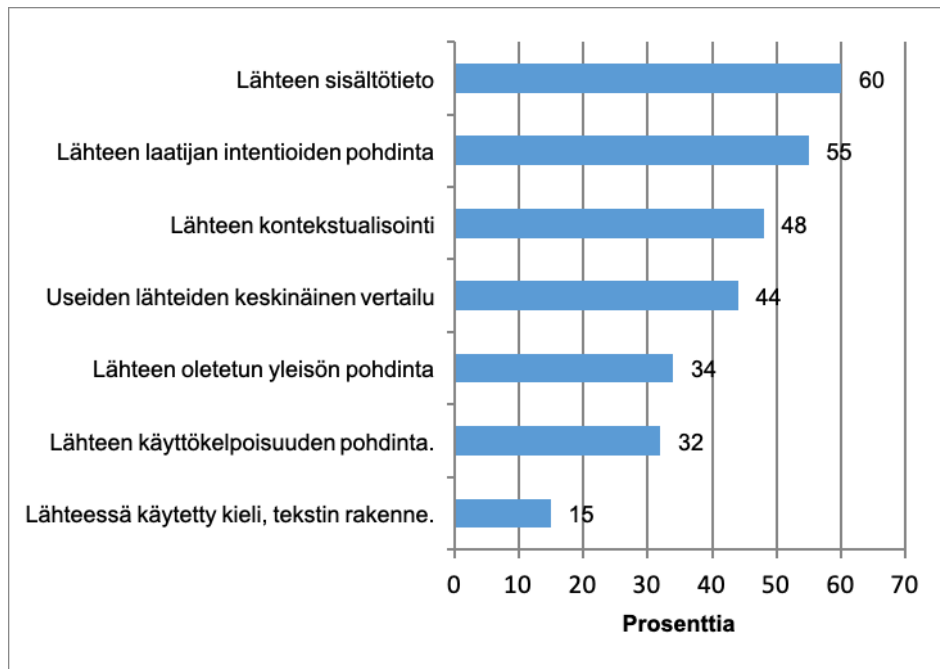
Tekstien kanssa toimimisen tavoista yleisin on tiedonhaku, sillä kaksi kolmesta opettajasta raportoi opiskelijoiden tekevän tiedonhakuja usein tai lähes joka oppitunti (kuvio 2). Lisäksi selvästi yli puolet kertoi, että sekä oppikirjan lukeminen että tulkintaa vaativien aineistojen kanssa työskenteleminen on tavallista historian opetuksessa. Yli kolmannes opettajista kertoi myös ohjaavansa opiskelijoita keskustelemaan historiaa koskevista tulkinnoista usein tai lähes joka tunti. Sekä sisältöpainotteisella että tiedonmuodostuksen käytänteisiin kohdistuvalla taito-opetuksella näyttäisi siis olevan sijansa lukion historian opetuksessa. Tuottamistehtävistä tavallisin on tehtävien tekeminen, sillä yli puolet opettajista hyödyntää tätä työtappaa usein tai lähes joka oppitunti. Esseiden ja kirjoitelmien laatiminen on jonkin verran harvinaisempaa, ja draaman keinoin historiaan eläytymisen on opetuksessa harvinaisinta. Tosin lähes 60 prosenttia kyselyyn vastanneista opettajista raportoi, että esseiden kirjoittaminen ja draaman hyödyntäminen ovat osa opetusta silloin tällöin.

Kuvio 2. Erilaista tekstien kanssa toimintaa opetukseensa usein tai lähes joka tunti sisällyttävien historian opettajien prosenttiosuudet



Kyselyssä vastaajilta tiedusteltiin tarkemmin myös lähde- eli aineistotyöskentelyn painotuksista niissä tilanteissa, kun opetuksessa hyödynnetään lähteitä. Kuvioista 3 nähdään, että vaikka opettajien mukaan historiallisten lähdeaineistojen tulkitsemisessä pääpaino on sisältötiedolla, myös historian tiedonalan keskeisiin tekstikäytänteisiin kiinnitetään runsaasti huomiota: Lähteen taustoittamiseen eli lähteen laatijan intentioiden pohdintaan kiinnittää paljon huomiota yli puolet kyselyyn vastanneista opettajista, lähteen oletetun yleisön huomioimiseenkin noin kolmannes, kontekstualisointiin lähes puolet ja useiden lähteiden vertaamiseen keskenään 44 prosenttia opettajista. Lisäksi noin kolmannes opettajista kertoi painottavansa lähde-työskentelyssä lähteen käyttökelpoisuutta tehtävän kannalta. Historian kieleen ja tekstien rakenteeseen kertoi kiinnittävänsä paljon huomiota vain 15 prosenttia vastanneista, mutta yli puolet kiinnittää niihin huomiota jonkin verran.

Kuvio 3. Lähdeyöskentelyn eri osa-alueita paljon opetuksessaan painottavien historian opettajien prosenttiosuudet



Opettajaryhmät

Edellä kuvasimme kaikkien kyselyyn vastanneiden perusteella historian opettajien tekstivalintoja ja -toimintaa. Tämän perusteella ei voi kuitenkaan vielä tietää, miten tekstit ja työskentelytavat yhdistyvät eri opettajien opetuksessa. Tässä alaluvussa tarkastelemmekin ryhmittelyanalyysin pohjalta, millaisia opettajaryhmiä aineistosta hahmottuu tekstivalintojen ja tekstitoiminnan näkökulmasta ja miten tiedonalan tekstitaidot näkyvät eri opettajaryhmien opetuksessa.

Opetuksessa käytettävien tekstien, tekstien kanssa toimimisen sekä lähdeyöskentelyn painotusten perusteella ryhmittelyanalyysissä hahmottui neljä erilaista opettajaryhmää. Opettajat on analyysin perusteella jaettu taitoja (41 opettajaa), lähdeyöskentelyä (46), tiedonhakua (50) sekä sisältöjä (14) painottavien ryhmiin. Taulukkoon 1 on koottu ryhmittelyanalyysissä käytetyt summamuuttujat ja niiden arvot. Esimerkiksi painettujen oppimateriaalien kohdalla arvo 1.2 tarkoittaa, että keskimäärin jokaista painettua materiaalia (oppikirjaa, omaa tai muiden laatimaa oppimateriaalia, tietokirjoja, sanoma- ja aikakauslehtiä, sarjakuvia, kaunokirjallisuutta, lautapelejä) käytetään silloin tällöin. Suurempi arvo kertoo suuremmasta monipuolisuudesta ja aktiivisuudesta.

Taulukon 1 perusteella lähes kaikissa analyysissä hyödynnetyissä summamuuttujissa on nähtävissä selkeä trendi monipuolisemmasta tekstivalikoimasta ja -toiminnasta yksipuolisempaan eri ryhmien välillä. Tulokset myös osoittavat, että yhdellä osa-alueella monipuolinen ja aktiivinen opettaja on sitä keskimäärin myös muilla osa-alueilla. Näin ollen mitä enemmän opettaja käyttää opetuksessaan erilaisia tekstejä, sitä enemmän hän sisällyttää opetukseensa myös erilaisia tapoja työskennellä tekstien kanssa (esim. tiedonhakuja, oppikirjan lukemista, aineistojen tulkintaa ja tehtävien tekemistä).

Taulukko 1. Historian opettajien ryhmät tekstivalintojen ja tekstitoiminnan perusteella

	Painetut	Sähköiset	Teksti-toiminta	Lähdetyö	Luettavat	Tuotettavat
Taitoja painottavat	1.60	1.54	1.71	2.48	1.69	1.29
Lähdetyöskentelyä painottavat	1.40	1.18	1.21	2.61	1.36	0.84
Tiedonhakua painottavat	1.20	1.16	1.24	1.92	1.27	0.92
Sisältöjä painottavat	0.89	0.90	0.67	1.32	0.83	0.41
Keskiarvo	1,34	1,25	1,30	2,23	1,37	0,95
Variaatiokerroin*	0,22	0,21	0,33	0,26	0,26	0,38

Kursivoidut arvot eivät eroa toisistaan tilastollisesti merkitsevästi.

*Variaatiokerroin mittaa myös vaihtelua, mutta se ottaa huomioon keskiarvot. Muuttujalla, jolla on suuri keskiarvo, on luonnostaan myös suuri keskihajonta, vaikka varsinainen vaihtelu olisi pientä.

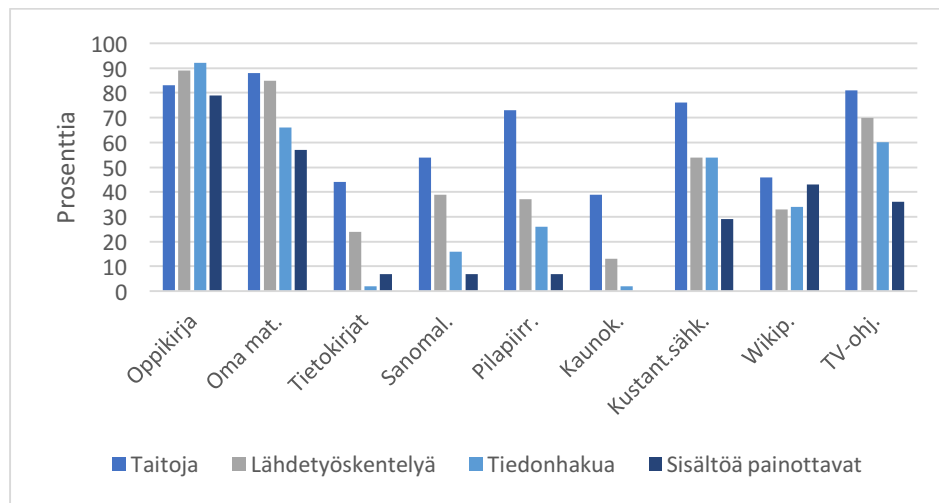
Taitoja painottavat opettajat sisällyttävät opetukseensa muita ryhmiä useammin monipuolisia tekstejä ja toimintaa tekstien kanssa. Myös lähdetyöskentelyn painotukset ovat muita useammin monipuolisia. Lisäksi näiden opettajien tunneilla luetaan ja tuotetaan muita opettajaryhmiä useammin erilaisia kirjoitettuja, kuvallisia ja graafisia tekstejä sekä suullisia esityksiä. **Lähdetyöskentelyä** ja **tiedonhakua** painottavat opettajat taas ovat tekstivalintojen ja -toiminnan monipuolisuuden näkökulmasta hyvin lähellä toisiaan. Nämä kaksi ryhmää eroavatkin toisistaan vain painettujen tekstien ja lähdetyöskentelyn kannalta. Koska lähdetyöskentely on taitopainotteisen opetuksen kannalta keskeistä (Nokes, 2010), pidimme kahta eri ryhmää perusteltuna. Näistä kahdesta ryhmästä **lähdetyöskentelijät** painottavat taitopainotteisten opettajien kanssa saman verran ja muita ryhmiä useammin monipuolisia lähteisiin liittyviä näkökulmia, kuten lähteiden laatijoiden intentioiden, yleisön ja lähteen käyttökelpoisuuden pohdintaa sekä useiden lähteiden vertailua. **Tiedonhakua painottavat** puolestaan sisällyttävät opetukseensa hieman lähdetyöskentelijöitä useammin tiedonhakua, oppikirjan lukemista sekä esseiden ja muiden tekstien kirjoittamista. Tältä osin ero ei kuitenkaan ole tilastollisesti merkitsevää. **Sisältöjä painottavien** opettajien tekstivalinnat sekä tekstien kanssa toimiminen ovat puolestaan kaikkia muita ryhmiä yksipuolisempia. He käyttävät erilaisia tekstejä opetuksessaan, mutta selvästi muita ryhmiä harvemmin. Lisäksi nämä opettajat painottavat lähdetyön eri osa-alueita muita ryhmiä harvemmin.

Tarkasteltaessa summamuuttujien sisältämiä kysymyksiä hieman eritellymmiin nähdään, millaisia tekstejä ja tapoja työskennellä tekstien kanssa kunkin ryhmän opettajat hyödyntävät opetuksessaan. Kuvioihin 4–7 on tätä tarkoitusta varten koottu ryhmäkohtaisesti prosenttiosuudet niistä opettajista, jotka hyödyntävät keskeisiä tekstejä sekä tapoja työskennellä

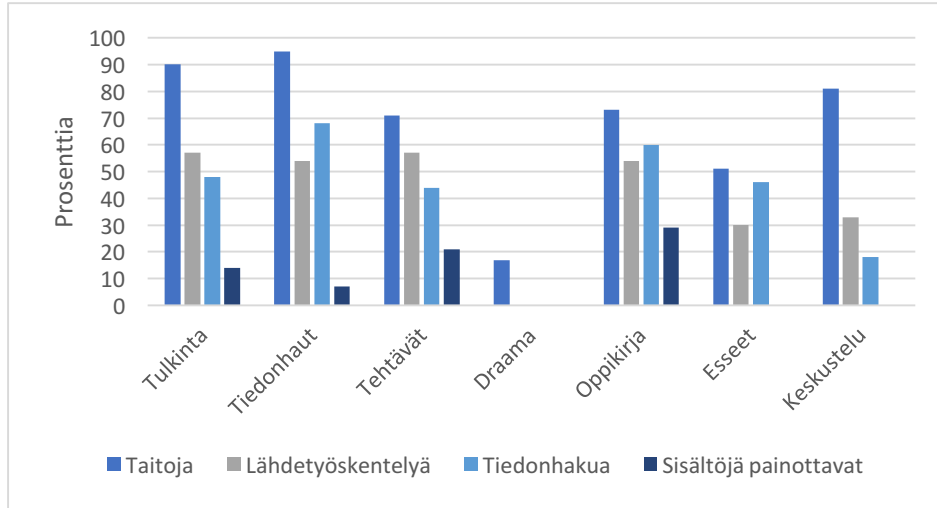
tekstien ja lähdeaineistojen kanssa opetuksessaan vähintään usein. Kuvioiden 4 (tekstivalinnat) ja 7 (opiskelijoiden tuottamat tekstit) on valittu sellaisia materiaaleja, jotka ovat opetuksessa yleisiä tai joiden kohdalla on eroja ryhmien välillä.

Ryhmäkohtaisesti tarkasteltaessa nähdään, että **taitoja painottavien** opettajien ryhmässä muita ryhmiä suurempi osuus opettajista hyödyntää vähintään usein monipuolisia painettuja ja sähköisiä tekstejä (kuvio 4). Yleisimmin käytettyjä ovat oma oppimateriaali ja oppikirja, joita vähintään usein opetuksessaan käyttää 88 ja 83 prosenttia ryhmän opettajista. Selvä enemmistö ryhmän opettajista hyödyntää yhtä usein myös television asiaohjelmia ja dokumentteja (81 %), kustantajan valmista sähköistä materiaalia (76 %) sekä pilapiirroksia ja sarjakuvia (73 %). Kuten jo edellä todettiin, tämän ryhmän opetuksessa myös opiskelijoiden monipuolinen toiminta tekstien kanssa on muita ryhmiä tavallisempaa (kuvio 5). Noin 90 prosenttia taitopainotteisista opettajista teettää tunneillaan vähintään usein tiedonhakuja (95 %) sekä lähdeaineistojen tulkintaa (90 %). Lisäksi suurin osa opettajista sisällyttää opetukseensa historiaan liittyvistä tulkinnoista keskustelua (81 %), oppikirjan lukemista (73 %) ja tehtävien tekemistä (71 %) yhtä usein. Niin ikään lähes kaikki tämän ryhmän opettajat painottavat lähdeaineistojen parissa työskennellessä sisältötiedon lisäksi lähdeaineiston laatijan intentioiden pohtimista, lähteen kontekstualisointia sekä lähdeaineistojen vertaamista toisiinsa vähintään usein (kuvio 6). Lisäksi näiden opettajien tunneilla opiskelijat tuottavat (kuvio 7) muita opettajaryhmiä useammin erilaisia tekstejä, erityisesti pohtivia (83 %), eritteleviä (81 %) ja selostavia (54 %) tekstejä, mutta myös suullisia esityksiä (63 %), tutkielmia (44 %) ja verkkotekstejä (15 %).

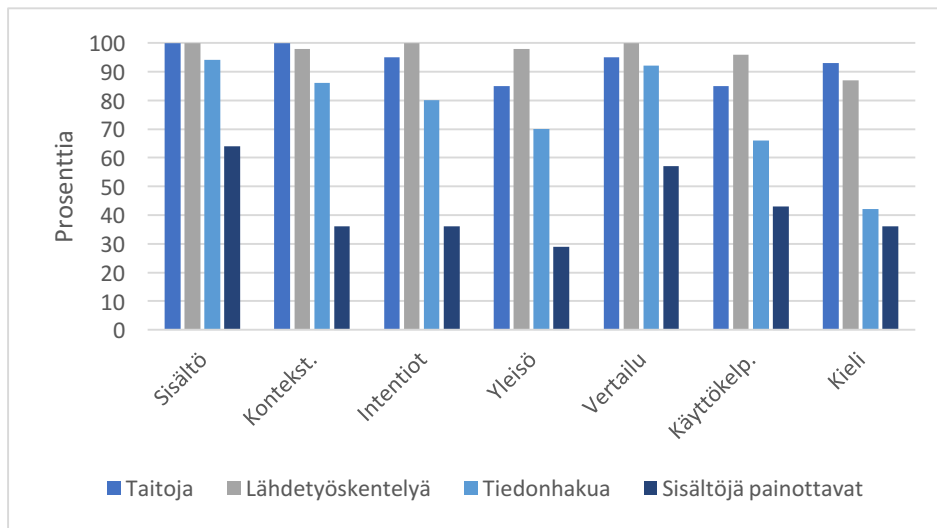
Kuvio 4. Painettuja ja sähköisiä tekstejä usein tai lähes aina hyödyntävien opettajien prosenttiosuudet ryhmittäin



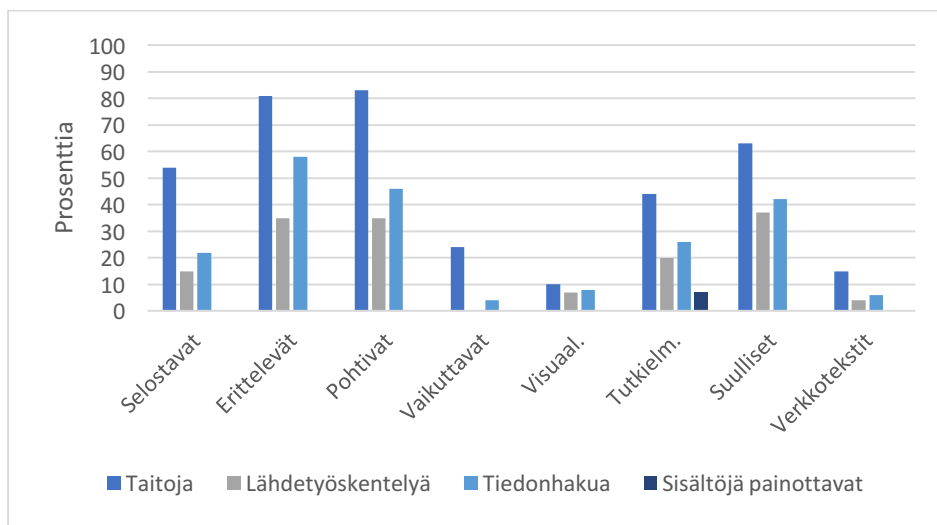
Kuvio 5. Opetukseensa usein tai lähes aina erilaista tekstitoimintaa sisällyttävien opettajien prosenttiosuudet ryhmittäin



Kuvio 6. Lähdetyön eri näkökulmia usein tai lähes aina opetuksessaan painottavien opettajien prosenttiosuudet ryhmittäin



Kuvio 7. Opiskelijoiden omaa tuottamista opetukseensa usein tai lähes aina sisällyttävien opettajien prosentiosuudet ryhmittäin ja tekstityypeittäin



Myös **lähdetyöskentelyä painottavien** opettajien tavallisimmat tekstivalinnat ovat oppikirja ja oma oppimateriaali. Oppikirjaa hyödyntää vähintään usein 89 prosenttia ja omaa materiaalia 85 prosenttia ryhmän opettajista (kuvio 4). Lisäksi vähintään usein opetuksessaan hyödyntää television asiaohjelmia suuri osa opettajista (70 %) ja kustantajan valmista sähköistä materiaaliakin yli puolet (54 %). Oppikirjaa lukuun ottamatta erilaisten painettujen tekstien hyödyntäminen on selvästi taitopainotteista ryhmää harvinaisempaa. Vaikka lähdetyöskentelyä ja **tiedonhakua painottavat** eivät juuri eroa toisistaan painettujen ja sähköisten tekstien käytössä tarkasteltaessa keskimääräistä käyttöä summamuuttujatasolla (taulukko 1), on etenkin joidenkin painettujen tekstien käyttöaktiivisuudessa selviä eroja (kuvio 4): selvästi suurempi osa lähdetyöskentelyä painottavista verrattuna tiedonhakua painottaviin sisällyttää vähintään usein opetukseensa omaa oppimateriaalia (85 ja 66 %), sanomalehtiä (39 ja 16 %), tietokirjoja (24 ja 2 %) sekä kaunokirjallisuutta (13 ja 2 %). Sen sijaan sähköisiä tekstejä, kuten kustantajan valmista materiaalia, Wikipediaa sekä dokumenttiohjelmia nämä kaksi ryhmää hyödyntävät opetuksessaan lähes yhtä usein.

Lähdetyöskentelyä painottavat sisällyttävät opetukseensa kaikenlaista toimintaa tekstien kanssa taitopainotteisia opettajia harvemmin (kuvio 5). Vain hieman yli puolet tämän ryhmän opettajista sisällyttää opetukseensa tehtävien tekemistä (57 %) ja tulkintaa vaativien aineistojen kanssa työskentelyä (57 %) sekä oppikirjan lukemista ja tiedonhakua (54 %). Sen sijaan lähes kaikki lähdetyöskentelypainotteisista – taitopainotteisen ryhmän tapaan – painottavat lähdeaineistojen parissa työskentellessä sisältötiedon lisäksi lähdeaineiston laatijan intentioiden pohtimista, lähteen kontekstualisointia sekä lähdeaineistojen vertaamista toisiinsa vähintään usein (kuvio 6). Myös lähteiden oletetun yleisön ja lähteen käyttökelpoisuuden pohdintaa painottavat lähes kaikki vähintään usein. Lähdetyöskentelypainotteisten opettajien ryhmä eroaa tekstitoiminnaltaan tiedonhakupainotteisten ryhmästä, jossa suurempi osa opettajista

sisällyttää tunteihin vähintään usein tiedonhakua (lähdetyöskentelyryhmästä 54 ja tiedonhakuryhmästä 68 %), oppikirjan lukemista (54 ja 60 %) sekä esseiden kirjoittamista (30 ja 46 %). Tiedonhakua painottavien opettajien ryhmässä sen sijaan selvästi pienempi osuus opettajia painottaa lähdetyöskentelyn eri näkökulmia. Toinen olennainen ero lähdetyöskentelyryhmän ja tiedonhakuryhmän välillä liittyy opetukseen sisältyviin tuottamistehtäviin (kuvio 7): Selvästi pienempi osa lähdetyöskentelypainotteisista opettajista verrattuna tiedonhakua painottaviin sisällyttää vähintään usein opetukseensa erilaisia tuottamistehtäviä. Ero on suurin erittelevien (35 ja 58 %) ja pohtivien (35 ja 46 %) tekstien kohdalla.

Myös **sisältöpainotteisten** opettajien useimmin käytetty tekstivalinta on oppikirja, jota hyödyntää vähintään usein opetuksessaan 79 prosenttia ryhmän opettajista (kuvio 4). Lisäksi yli puolet (57 %) ryhmän opettajista hyödyntää vähintään usein itse laadittua oppimateriaalia. Kustantajan valmista sähköistä materiaalia hyödyntää vähintään usein alle kolmannes (29 %), television asiaohjelmia yli kolmannes (36 %) ja Wikipediaa yli 40 prosenttia tämän ryhmän opettajista. Muita tekstejä vähintään usein opetuksessaan hyödyntää hyvin harva, jos kukaan. Sisältöpainotteisten opettajien tekstitoiminnassa (kuvio 5) korostuvat oppikirjan lukeminen ja tehtävien tekeminen. Oppikirjan lukemista opetukseensa sisällyttää vähintään usein vajaa kolmannes opettajista (29 %) ja tehtävien tekemistä noin viidennes (21 %). Tässä ryhmässä muita tapoja työskennellä tekstien kanssa sisällyttävät opetukseensa vähintään usein vain yksittäiset opettajat. Näin on myös tulkintaa vaativan lähdetyöskentelyn kohdalla (kuvio 6), ja silloin kun tällaista työskentelyä opetuksessa on, siinä painottuvat vähintään usein sisältötieto (64 %), lähteiden vertailu (57 %) ja lähteen käyttökelpoisuuden pohdinta (43 %). Sisältöpainotteiset opettajat eivät sisällytä opetukseensa opiskelijoiden tuottamistehtäviä, ainakaan usein (kuvio 7). Tämän ryhmän opettajat teettävät opiskelijoillaan vähintään usein ainoastaan tutkielmia, muut tuottamistehtävät ovat tätä harvinaisempia. Lisäksi viidennes tämän ryhmän opettajista teettää tunneilla tehtäviä (kuvio 5).

Pohdinta

Tämän tutkimuksen tavoitteena on ollut tuottaa tietoa monilukutaidon ja tiedonalan tekstitaitojen asemasta historian opetuksessa vaiheessa, jossa lukioissa siirryttiin uuteen opetussuunnitelmaan. Tutkimuksen tulosten perusteella voi todeta, että historian opiskelun tekstimaisema on melko monipuolinen. Opetuksessa hyödynnetään monia erilaisia tekstejä, sillä oppikirjan ja itse tehtyjen tai kustantajan laatimien oppimateriaalien ohella moni historian opettaja kertoo sisällyttävänsä opetukseensa televisiodokumentteja, sarjakuvia ja pilapiirroksia, elokuvia, musiikkia sekä sanoma- tai verkkolehtiä. Monilukutaidon laajalla tekstikäsitteellä (Luukka, 2013; Opetushallitus, 2015) on siis jo opetussuunnitelma- perusteiden siirtymävaiheessa ollut jalansijaa historian opetuksessa.

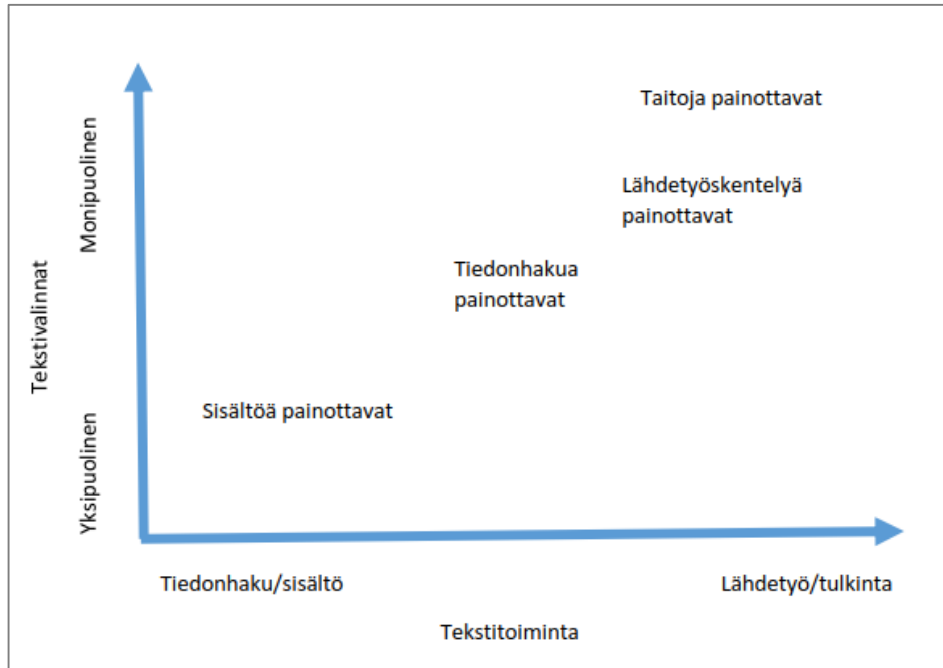
Suhteessa monilukutaidon monimodaalisuuteen ja monimediaisuuteen tekstivalikoima on kuitenkin suhteellisen printtipainotteinen. Nokesin (2013) jaottelun mukaan opetuksessa useimmiten käytetyt tekstit ovat kolmannen käden lähteitä, mikä kieli sisältöpainotteisesta opetuksesta.

Tällaisia ovat etenkin tyypillisimmin käytetty oppikirja, mutta myös televisiodokumentit sekä Wikipedia ja muut verkkosivustot. Tekstien tarkastelu Nokesin (2013) tekstiluokittelun valossa on kuitenkin haastavaa, sillä se perustuu tekstien käyttötapaan eikä kyselyaineiston perusteella voi tehdä päätelmiä opettajien tavasta hyödyntää valitsemaansa tekstejä. Lisäksi kyselymme tekstikategoriat ovat yleisiä, ja on vaikea määritellä, millaisia tekstejä esimerkiksi kustantajan tai opettajan laatima materiaali sisältää.

Kyselyssä raportoidut käsitykset opetuksessa käytetyistä teksteistä ja niiden kanssa toimimisesta antavat kuitenkin viitteitä siitä, että monilukutaitoon sisältyvällä tiedonalan tekstitaitojen opetuksella (Moje, 2015; Nokes, 2013; Opetushallitus, 2015) on ollut jo uuteen opetussuunnitelmaan siirryttäessä vankka pohja. Vaikka yleisimpiä tapoja työskennellä historian tunneilla näyttävät olevan tiedonhaut ja oppikirjan lukeminen, yhtä tavallista on työskentely tulkintaa vaativien aineistojen kanssa. Tätä tukevat myös lähde työskentelyn painotukset: Moni kyselyyn vastannut opettaja sanoo kiinnittävänsä paljon huomiota lähteen laatijan intentioihin, lähdeaineiston kontekstualisointiin ja lähteiden vertailuun, jotka ovat historian tiedonalalla keskeisiä tiedonmuodostuksen tekstikäytänteitä (Nokes, 2013; Wineburg, 1991). Näitä painottamalla tuetaan myös opiskelijoiden kriittisen ajattelun taitoja, jotka sisältyvät historian monilukutaitoon (New London Group, 2000; Nokes, 2013). Vaikka kyselyn tuloksia ei voi varauksetta yleistää koskemaan kaikkia lukion historian opettajia, vaikuttaa siltä, että tiedonmuodostuksen käytänteitä näkyväksi tekevällä taitopainotteisella opetuksella (Rantala, 2012) on ollut historian opetuksessa jonkinlainen rooli jo siirryttäessä uuteen opetussuunnitelmaan.

Opettajaryhmien välillä on kuitenkin ryhmittelyanalyysin perusteella vaihtelua niin tekstimaiseman kuin tekstitoiminnankin näkökulmasta siinä, millainen näiden rooli on. Näiden tekijöiden perusteella havainnollistetaan opettajaryhmien välisiä eroja kuviossa 8. Kuvion nuolet kuvaavat jatkumoa yhtäältä yksipuolisista monipuolisiin tekstivalintoihin ja toisaalta sisältöpainotteisesta taitopainotteiseen opetukseen. Sisältöä painottavat opettajat muodostavat kummallakin jatkumolla muista poikkeavan ryhmän: Vaikka moni tämän ryhmän opettajista kertoo hyödyntävänsä oppitunneilla monenlaisia tekstejä, ovat tekstivalinnat suhteessa muihin ryhmiin suhteellisen yksipuolisia. Tekstien kanssa työskentelykin on tiedonhakuun keskittyvää eli sisältöpainotteista.

Kuvio 8. Opettajaryhmät tekstivalintojen monipuolisuuden ja tekstitoiminnan painotusten mukaan



Muut opettajaryhmät ovat lähempänä toisiaan tekstien monipuolisuuden näkökulmasta, ja sekä taitoja että lähdetyöskentelyä painottavien tekstitoiminnassa painottuvat tiedonmuodostuksen tekstikäytänteet (Nokes, 2013) muita ryhmiä enemmän. Vaikka kaikissa ryhmissä opettajien mukaan oppikirjalla on vahva rooli ja opetukseen sisältyy myös sisältöpainotteista työskentelyä, kahdella opettajaryhmällä taitopainotteinen historian opetus on muita vahvemmin perinteisen opetuksen rinnalla. Lisäksi sisältöpainotteisten opettajien ryhmä on pieni. Toki historian tekstitaitoihin keskittyvään kyselyyn vastanneiden joukossa voivat perinteiset, sisältöpainotteiset opettajat olla aliedustettuina.

Sisältö- ja taito-opetusta ei kuitenkaan voi asettaa jyrkästi vastakkain, sillä sisältötiedolla ja sen omaksumisella on tärkeä rooli myös tiedonmuodostuksen tekstikäytänteissä. Tiedonmuodostuksen tekstikäytänteistä kontekstualisointi edellyttää tietoa lähdeaineiston laatimiskohdasta (Fang & Coatoam, 2013; Seixas & Morton, 2013). Historian opetuksen tekstikäytänteisiin paneutuvissa tutkimuksissa sisältötiedon omaksuminen ja tiedonmuodostuksen tekstikäytänteet kietoutuvat toisiinsa (Sulkunen & Saario, 2019; Veijola, Sulkunen & Rautiainen, 2019), ja sisältötiedon puute onkin osoittautunut haasteeksi historiallisten lähdeaineistojen tulkitsemisessä (Nokes, 2011). Lisäksi tekstivalintojen yhteys opetuksen painotuksiin ei ole aivan yksiselitteinen. Esimerkiksi Helgason (2010) korostaa, että myös kriittistä ajattelua kehittävässä taitopainotteisessa opetuksessa oppikirjalla voi olla sisältötiedon välittämisestä poikkeava rooli. Monilukutaitopedagogiikassa olennaista on, että kaikkia tekstejä voi tarkastella kriittisesti ja näin tukea oppilaiden tietoisuutta tekstien tavoitteista ja ideologisista kytköksistä (New London Group, 2000).

Tutkimuksen aineisto kerättiin syksyllä 2016, jolloin uudet opetus suunnitelman perusteet olivat vasta astuneet voimaan. Vaikka lukioissa

opetussuunnitelmatyö oli aloitettu jo edellisenä lukuvuonna, elettiin kyselyhetkellä vielä siirtymävaihetta. Tutkimuksen tulosten perusteella taitopainotteiseen opetukseen siirtyminen ei ole kovin suuri askel joillekin opettajille, toisille se taas on mittavamman opetuksen kehittämisen paikka. Vaikka tämän tutkimuksen opettajaryhmistä suurella osalla oli jo aineistonkeruuhetkellä vankka pohja taitopainotteiselle opetukselle, on siihen vielä matkaa, että kaikki opettajat sisällyttävät opetukseensa tiedonmuodostuksen tekstikäytänteitä. Osa opettajista on vielä kiinni sangen perinteisessä historian opetuksessa. Haasteena on näiden opettajien tavoittaminen täydennyskoulutuksen tai ammatillisen kehittämisen piiriin. Toisaalta taitopainotteistenkaan opettajien kyselyssä raportoimista tekstivalinnoista ja tekstien kanssa toimisen tavoista ei vielä voi päätellä, kuinka tiedonmuodostuksen käytänteitä luokassa opetetaan. Vaikka opettajien käsitykset heijastuvat heidän valintoihinsa opetuksessa (Kalaja, Barcelos, Aro & Ruohotie-Lyhty, 2016), voivat he olla myös hyvin tietoisia siitä, miten heidän tulisi toimia. Tämä voi heijastua heidän kyselyvastauksissaan. Esimerkiksi Sulkusen ja Saarion (2019) tapaustutkimuksen perusteella luokassa voidaan käyttää oppikirjan ohella monenlaisia tekstejä ja sisällyttää tiedonmuodostuksen tekstikäytänteitä opetukseen, mutta näiden käytänteiden opetus saattaa olla sangen implisiittistä ja ajoittua vasta tehtävien purkuvaiheeseen. Kyselyaineistomme perusteella ei voi siis selvittää, miten opettajat oikeasti toimivat luokassa. Tähän tarvitaan myös luokkahuonetutkimusta.

Taitopainotteisen opetussuunnitelman vakiinnuttua esimerkiksi viiden vuoden kuluttua olisi kiinnostavaa teettää samantapainen kysely, jolloin voitaisiin selvittää, ovatko opetuksen painotukset muuttuneet. Tähän saakka opetuksen tekstivalinnat ja -käytänteet ovat muuttuneet suhteellisen hitaasti ainakin joiltakin osin. Verrattuna vuoden 2006 pohjoismaiseen kyselyyn (Vinterek, 2010) ja vuoden 2011 historian oppimistulosarviointiin (Ouakrim-Soivio & Kuusela, 2012) esimerkiksi oppikirjan asema on pysynyt vahvana. Selkeämpi muutos on nähtävissä sähköisten tekstien kohdalla, joiden yleistyminen lienee rikastuttanut oppikirjan ohella käytettävien materiaalien kirjoa. Tämä näkyi jo vuoden 2011 kyselytuloksissa, joiden mukaan noin puolet opettajista käytti tietoa ja viestintäteknologiaa hyödyntäviä materiaaleja. Nyt tällaiset materiaalit ovat opettajien kertoman mukaan vielä tavallisempia. Kustantajien tarjoamaa valmista oppimateriaalia opettajat käyttävät nykyisin selvästi enemmän kuin 2011, mikä voi kieliä tämän tarjonnan lisääntymisestä.

Tämä tutkimus tarjoaa tietoa monilukutaidon opetuksesta yhdessä oppiaineessa lukiokoulutuksessa. Tietoa monilukutaidon opetuksesta tarvittaisiin myös muissa oppiaineissa ja perusopetuksessa, jotta sekä opettajien peruskoulutuksessa että ammatillisen osaamisen kehittämiseen tähtäävässä toiminnassa voitaisiin tukea monilukutaidon opetuksen kehittämistä. Nyt kun lukion opetussuunnitelmaperusteita uudistetaan jälleen, olisi syytä nostaa monilukutaito ja tiedonalan tekstitaidot vielä selkeämmin näkyviin myös opetussuunnitelmatasolla perusopetuksen tapaan. Näin saataisiin hyvä perusta nuorten monilukutaidon kehittämiseksi kaikissa oppiaineissa ja läpi koulu-uran.

Liite 1

Ryhmittelyanalyysin summamuuttujien sisältämät osiot. (Vastausvaihtoehdot: ei lainkaan, silloin tällöin, usein, lähes aina/joka tunnilla.)

Millaisia painettuja materiaaleja käytät opetuksessasi?

- Oppikirjaa
- Itse laatimaasi oppimateriaalia
- Muiden laatimaa oppimateriaalia
- Tietokirjoja ja hakuteoksia
- Sanomalehtiä
- Aikakauslehtiä
- Sarjakuvia, pilapiirroksia
- Kaunokirjallisuutta
- Lautapelejä

Millaisia sähköisiä ja audiovisuaalisia materiaaleja käytät opetuksessasi?

- Kustantajan sähköistä materiaalia
- Itse laatimaasi sähköistä materiaalia
- Internetistä löytyvää valmista opetusmateriaalia
- Wikipediaa ja muita internetin tietosivustoja
- Verkkolehtiä
- Sosiaalista mediaa (Twitteriä ym.)
- Tv-uutisia, dokumentteja, asiaohjelmia
- Elokuvia
- Musiikkia
- Tietokonepelejä

Minkä verran opiskelijat lukevat oppitunneillasi seuraavanlaisia tekstejä?

- Kertomukset ja tarinat
- Tapahtumia kuvaavat ja selostavat tekstit
- Syitä ja seurauksia erittelevät tekstit
- Pohtivat tekstit (esim. muutosta ja jatkuvuutta käsittelevät tekstit)
- Vaikuttamaan pyrkivät tekstit
- Tutkimuksia käsittelevät tekstit
- Institutionaaliset, viranomaistekstit
- Henkilökohtaiset tekstit (päiväkirjat, kirjeet)
- Uutiset ja muut lehtitekstit
- Sarjakuvat
- Kuvat
- Graafiset esitykset, taulukot, kartat

Minkä verran opiskelijat tuottavat oppitunneillasi seuraavanlaisia tekstejä?

- Kertomukset ja tarinat
- Tapahtumia kuvaavat ja selostavat tekstit
- Syitä ja seurauksia erittelevät tekstit
- Pohtivat ja analysoivat tekstit
- Vaikuttamaan pyrkivät tekstit

- Tutkielmat, projektityöt
- Henkilökohtaiset tekstit
- Verkkotekstit, sivustot, wiki-artikkelit
- Sosiaalisen median tekstit
- Visuaaliset ja audiovisuaaliset tekstit (esim. valokuvat, videot)
- Suulliset tuotokset (esim. esitykset, väittelyt)

Mitä seuraavista opiskelijalähtöisistä työtavoista käytät opetuksessasi?

- Opiskelijat työskentelevät tulkintaa vaativien aineistojen kanssa
- Opiskelijat tekevät tiedonhakuja
- Opiskelijat tekevät muiden laatimia tehtäviä (esim. valmiit oppimateriaalit)
- Opiskelijat eläytyvät historiaan (esim. draama)
- Opiskelijat lukevat oppikirjaa/muuta kirjallisuutta
- Opiskelijat kirjoittavat esseitä/muita kirjoitelmia
- Opiskelijat keskustelevat historiaa koskevista tulkinnoista
- Opiskelijat käyttävät toisten opiskelijoiden tuottamaa materiaalia

Ajattele tilannetta, jossa käytätte opetuksessa lähteitä. Minkä verran yleensä kiinnitätte seuraaviin huomiota? (Tässä vastausvaihtoehdot: ei lainkaan, vähän, jonkin verran, paljon.)

- Lähteen sisältötieto
- Lähteen kontekstualisointi
- Lähteen laatijan intentioiden pohdinta
- Lähteen oletetun yleisön pohdinta
- Useiden lähteiden keskinäinen vertailu
- Lähteen käyttökelpoisuuden pohdinta
- Lähteessä käytetty kieli, tekstin rakenne, kielen ja kuvien keskinäinen suhde

Lähteet

- Fang, Z. & Coatoam, S. (2013). Disciplinary literacy: What you want to know about it. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56 (8), 627–632. <https://doi.org/10.1002/JAAL.190>
- Fang, Z., & Pace, B. G. (2013). Teaching with challenging texts in the disciplines. Text complexity and close reading. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 57 (2), 104–108. <https://doi.org/10.1002/JAAL.229>
- Gillis, V. (2014). Disciplinary literacy. Adapt not adopt. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 57 (8), 614–623. <https://doi.org/10.1002/jaal.301>
- Gullberg, T. (2010). Facts, functions and narratives in history teaching in Finland: Attitudes towards history as reflected in the use of textbooks. Teoksessa T. Helgason & S. Lässig (toim.), *Opening the mind or drawing boundaries? History texts in Nordic schools* (ss. 239–267). Göttingen: V&R unipress.
- 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* (ss. 163–184). Göttingen: V&R unipress.
- Helgason, T., Vinterek, M. & Björnsdóttir, A. (2010). History in the textbooks and the teachers who use them: a teachers' survey and more. Teoksessa T. Helgason & S. Lässig (toim.), *Opening the mind or drawing boundaries? History texts in Nordic schools* (ss. 99–105). Göttingen: V&R unipress.

- Hynd-Shanahan, C. (2013). What does it take? The challenge of disciplinary literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 57(2), 93–98.
<https://doi.org/10.1002/JAAL.226>
- Kalaja, P., Barcelos, A., Aro, M. & Ruohotie-Lyhty, M. (2016). *Beliefs, identity and agency in foreign language learning and teaching*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137425959>
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Lontoo: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203970034>
- Lukioselvitys (2017). *Kooste lukion nykytilaa ja kehittämistarpeita koskevista selvityksistä ja tutkimuksista*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017: 49. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Luukka, M-R. (2013). Opetussuunnitelmat uudistuvat: tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta: Kielikoulutuspolitiikan verkoston verkkolehti* (Joulukuu). <http://www.kieliverkosto.fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2013> (Luettu 14.6.2018)
- Luukka, M-R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M., & Keränen, A. (2008). *Maaailma muuttuu - mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Martin, J. R. (2002). Writing history: Construing time and value in discourses of the past. Teoksessa M.J. Schleppegrell & M. C. Colombi (toim.), *Advanced literacy in first and second languages* (ss. 87–118). Lontoo: Routledge.
- Moje, E. B. (2015). Doing and teaching disciplinary literacy with adolescent learners: A social and cultural enterprise. *Harvard Educational Review*, 85 (2), 254–279.
<https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.2.254>
- 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.
- Murtagh F., Legendre P. (2014). Ward’s hierarchical agglomerative clustering method: Which algorithms implement ward’s criterion? *Journal of Classification*, 31, 274–295. http://adn.biol.umontreal.ca/~numerica/ecology/Reprints/Murtagh_Legendre_J_Class_2014.pdf (Luettu 18.05.2018).
<https://doi.org/10.1007/s00357-014-9161-z>
- New London Group (2000). A pedagogy of multiliteracies. Designing social futures. Teoksessa B. Cope & M. Kalantzis (toim.) *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures* (ss. 9–37). Lontoo: Routledge.
- Nokes, J.D. (2010). Observing literacy practices in history classrooms. *Theory & Research in Social Education*, 38(4), 515–544.
<https://doi.org/10.1080/00933104.2010.10473438>
- Nokes, J. D. (2011). Recognizing and addressing the barriers to adolescents’ ‘reading like historians’. *The History Teacher*, 44(3), 379–404.
- Nokes, J. D. (2013). *Building students’ historical literacies. Learning to read and reason with historical texts and evidence*. New York: Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203137321>
- Opetushallitus (2015). *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Ouakrim-Soivio, N. & Kuusela, J. (2012). *Historian ja yhteiskuntaopin oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2011*. Helsinki: Opetushallitus.
- Rantala, J. (2012). Miten historian taitoja opetetaan? Teoksessa N. Ouakrim-Soivio & J. Kuusela (toim.), *Historian ja yhteiskuntaopin oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2011* (ss. 141–146). Helsinki: Opetushallitus.
- Revelle W. (1979). Hierarchical cluster analysis and the internal structure of tests. *Multivariate Behavioral Research*, 14, 57–74.
https://doi.org/10.1207/s15327906mbr1401_4
- Schleppegrell, M. & de Oliveira, L. C. (2006). An intergrated language and content approach for history teachers. *Journal of English for Academic Purposes*, 5, 254–268. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2006.08.003>
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The big six. Historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Canada.
- Sulkunen, S. & Saario, J. (2019). Tiedonmuodostus ja tekstityö: tapaustutkimus lukion historian opetuksen tekstikäytänteistä. *Kasvatus*, 50(2), 149–163.

- Veijola, A. & Mikkonen, S. (2015). Miten menneestä tehtyä historiaa tulkitaan? Tutkiva oppiminen ja monilukutaito lukion historian opetuksessa. Teoksessa M. Kauppinen, M. Rautiainen & M. Tarnanen (toim.), *Rajaton tulevaisuus – kohti kokonaisvaltaista oppimista* (ss. 155–169). Suomen ainedidaktisen seuran julkaisuja 8. Helsinki: Suomen ainedidaktinen seura.
- Veijola A., Sulkunen S. & Rautiainen M. (2019). Historiallisen tiedon luonne ja historian tekstikäytännöt lukiolaisten kuvaamana. *Kasvatus & Aika*, 13 (2), 53–67.
<https://doi.org/10.33350/ka.75134>
- Vinterek, M. (2010). Different Kinds of Teaching Resources – Different Kinds of Learning? Teachers’ Ends and Means. Teoksessa T. Helgason & S. Lässig (toim.), *Opening the Mind or Drawing Boundaries? History Texts in Nordic Schools* (ss. 121–138). Göttingen: V&R unipress.
- Virta, A. (2007). Historical Literacy: Thinking, Reading and Understanding History. *Journal of Research in Teacher Education*, 14, 11–25.
- 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* (ss. 135–153). Suomen ainedidaktisen seuran julkaisuja 8. Helsinki: Suomen ainedidaktinen seura.
- 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.
<https://doi.org/10.3102/00028312028003495>

--

Tutkimusta ovat tukeneet Koneen säätiö (apuraha 466576) ja Suomen Akatemia (apuraha 294487).