

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

Author(s): Veijola, Anna

Title: Miten historiaa luetaan?

Year: 2017

Version: Published version

Copyright: © 2017 Suomen puhe-luki-yhdistys FinRA

Rights: In Copyright

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

Please cite the original version:

Veijola, A. (2017). Miten historiaa luetaan?. *Kielikukko*, 36(2), 2-7.
<http://www.parnet.fi/~finra/Kielikukko/Kielikukko%202%202017%20www.pdf>



» Anna Veijola KT, FL

työskentelee historian ja yhteiskuntaopin opettajana ja opettajankouluttajana Jyväskylän normaalikoulussa.

Miten historiaa luetaan?

Anna Veijola

Istun lukemassa 7.-luokkalaisten yläkouluajan ensimmäisiä historian koevastauksia. Olen nappanut kokeeseen yhden tehtävän oppikirjan tehtäväpankista. Tehtävä liittyy Ranskan vuoden 1789 suureen vallankumouksen. Sen ensimmäisessä osiossa oppilaiden tulee alleviivata keskeisiksi kokemansa kohdat Ranskan ihmisoikeuksien julistuksen katkelmasta. Jälkimmäisessä osiossa oppilaita pyydetään perustelemaan, miksi he alleviivasivat kyseiset kohdat. Tehtävää tarkastaessani totean, että oppilaat olivat yleisesti ottaen löytäneet ja alleviivanneet keskeiset kohdat. Perustelut kuitenkin ontuvat: ”Koska tehtävän a-kohdassa käskettiin alleviivaamaan keskeiset kohdat, alleviivasin ne.” tai ”Alleviivasin, koska koin näiden kohtien olevan keskeisiä.” Konkreettisuudessaan ja suoruudessaan vastaukset huvittivat itseäni. Ne kuitenkin myös osoittivat kouriintuntuvasti sen, ettei oppilaille ollut selvää, millaisia odotuksia historian tehtäviin sisältyy.

Olimme analysoineet oppitunnilla samaista Ranskan ihmisoikeusjulistusta. Tehtävää kokeeseen valitessani oletin, että koetilanteessa oppilaat osaisivat kontekstualisoida heille tutun lähdekatekelman syntyajankohtansa yhteiskunnalliseen ajatteluun ja vallankumouksen henkeen. Odotin oppilaiden perustelevan alleviivauksiaan sillä, että Ranskan suuren vallankumouksen arvot vapaus, veljeys ja tasa-arvo ovat dokumentissa näkyvästi läsnä. Samoin ajattelin oppilaiden pohtivan ihmisoikeusjulistuksen laiteiden ih-

misten ajatusmaailmaa ja perustelevan lähteen avulla, kuinka ihmiset halusivat itsevaltiuden ja sorron tilalle kansanvaltaa ja perustuslailla säädettyjä oikeuksia.

Oppilaiden vastauksia lukiessani hymähdin itseleni. Oppitunneilla olimme sisältötiedon opiskelun lisäksi opetelleet lukemaan ja analysoimaan erilaisia menneisyyttä käsitteleviä tekstejä, kontekstualisoineet niitä syntyajankohtaansa, pohtineet lähteiden laatijoiden intentioita sekä mietineet näille lähteille ja niiden kertomille aihepiireille annettuja merkityksiä. Emme kuitenkaan olleet vielä erityisesti pysähtyneet miettimään historian oppiaineen ja tiedonalan tapoja käyttää kieltä ja kielentää asioita, emmekä käsitellä sitä, millaisia vastauksia erilaisiin historian tehtävätyyppeihin odotetaan. Tämä heijastuikin siinä, miten oppilaat tulkitivat koekysymyksen aivan toisin kuin minä – tai oppikirjan tekijät – sen tarkoitin.

Historian tekstitaidot ja historiallinen ajattelu

Historia on kielellinen tiedonala, jossa kielen avulla sekä välitetään tietoa, että osoitetaan ajattelua (Monte-Sano 2011, 213; myös Moje ym. 2011). 7.-luokkalaisten vastaukset osoittivat, että heillä oli vielä oppimista uusissa opetus suunnitelmassakin esiin nostetuissa historian tekstitai-

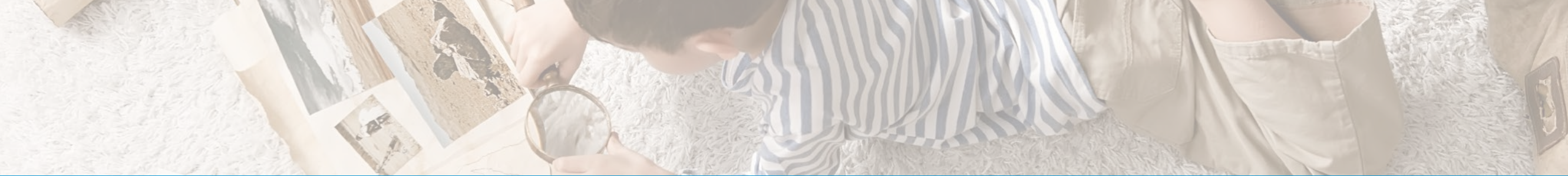
doissa. Historian tekstitaidoilla tarkoitetaan taitoa analysoida tekstejä ja tuottaa niiden pohjalta päteviä tulkintoja (Opetushallitus 2014). Historian tekstitaidoissa kyse ei ole siitä, että oppilas oppisi lukemaan erilaisia tekstejä vain kerätäkseen lisää tietoa menneisyyden tapahtumista, vaan siitä, että hän oppisi analysoimaan ja tulkitsemaan menneisyyden tapahtumille annettujen merkityksiä (esim. Shanahan & Shanahan 2012). Tätä tehdäkseen oppilaan tulee osata ajatella historiallisesti. Menneisyyden tietomassaa jäsenetään historiassa kronologian ja aikasuhteiden avulla, syiden ja seurausten analysoinnilla sekä muutoksen ja jatkuvuuden avulla. Historiallinen ajattelu on näiden menneisyyden jäsenyskeinojen osaamista. Historialliseen ajatteluun kuuluu myös historiallinen empatia, eli menneisyyden ihmisen asemaan asettuminen. Lisäksi olennaisinta on kyetä pohtimaan niitä merkityksiä, mitä eri aikoina ja eri henkilöiden toimesta on niin tapahtumille, ilmiöille kuin ihmisillekin annettu. (Seixas & Ercikan 2015, 2; Lèvesque 2008; VanSledright 2010, 114; Wineburg & Reisman 2015).

Historian tekstitaidot hallitsevan tuleekin ymmärtää, miten historiatiiteessä muodostetaan ja ilmaistaan tietoa. Historia on ihmisen toimintaa tarkasteleva tiede, jossa menneisyyden tapahtumia tarkastellaan lähdeaineistoon pohjaten jostain tutkimuskysymysten avaamasta näkökulmasta käsin. Tietoa tuottaessaan historioitsija vertaa saamaansa tietoa kriittisesti toisista lähteistä saatavaan tietoon. Historiallinen tieto on pätevää suhteessa tutkijan lähdeaineistolle esittämisiin kysymyksiin sekä olemassa olevien lähteiden luotettavuuteen. Historia ei siis kuvaa neut-

raalisti menneisyyden maailmaa, vaan esitetyt tulkinnat on muodostettu tietystä näkökulmasta ja ovat päteviä suhteessa käytettyyn lähdeaineistoon. (Esim. Kalela 2000, 76–78; Rantala & Ahonen 2015, 152.)

Tiedon tulkinallisuus ei kuitenkaan aina näy historian koulukirjoissa, vaan niissä historia esitetään kertomuksena menneisyydestä. Koulukirjoissa ja kokeissa esiin ponnahtaa kuva historiasta muistiin perustuvana oppiaineena: se, joka muistaa eniten menneisyyden tapahtumia, nimiä ja vuosilukuja, osaa parhaiten historiaa (Virta 2002, 38-39). Tämä on alleviivannut eroa koulun historian opetuksen ja akateemisen historian tutkimuksen välillä. Samalla se on aikaansaanut sen, että historian opetuksessa ovat korostuneet historian sisältötiedot historian tulkintataitojen sijaan. Tutkimuksissa onkin todettu, etteivät suomalaisten nuorten historian tekstitaidot ole kehuttavia. Lukiolaisilla on ongelmia niin ristiriitaisen aineiston kanssa toimimisessa, lähteiden kontekstualisoinnissa kuin myös kirjoittajan intentioiden pohtimisessa (ks. Rantala & van den Berg 2013, Rantala & Veijola 2016, Veijola & Mikkonen 2016, Veijola 2016). Lukiolaisista osa ei myöskään hallitse riittävää ”rivien välistä lukemisen” taitoa (ks. Rantala & van den Berg 2013). Tällöin vaarana on, että tekstejä luetaan mustavalkoisesti jakaen menneisyyden toimijat ”hyviksiin” ja ”pahiksiin”, jolloin menneisyyden toimijoista valitaan ne, joiden toiminta näyttyy järkevänä ja ymmärrettävänä ja ne, joiden toiminta leimataan vääräksi (ks. Veijola 2016).

Oppiaineen osaaminen edellyttää oppiaineelle tyypillisten kielen käyttötapojen osaamista. Ei



riitä, että oppilas osaa lukea lähteitä, kontekstualisoida ne ja pohtia lähteen laatijan intentioita, vaan oppijan tulee myös hallita ne tavat, joilla tietoa kysytään ja esitetään historiassa. Uusiin opetussuunnitelmiin on kirjattu entistä vahvemmin näkökulma jokaisesta opettajasta kielen opettajana. Tällöin historian opettajan tehtävänä on opettaa historian kieltä, eli sitä, miten historiassa esitetään ja ilmaistaan asioita erilaisten tekstityyppien yhteyksissä.

Historian tekstitaitojen harjaannuttaminen

Historian tekstien kanssa työskentelyn tekee haastavaksi niiden moninainen luonne. Koulujen oppikirjat toistavat historian tutkimuksista omaksuttua kieltä, jonka tyypillisiä piirteitä ovat käsitteellisyys sekä se, että lauseiden toimijoita ei ole välttämättä nimetty, vaan ne voivat olla geneerisiä tai ei-inhimillisiä toimijoita. Usein historian tunneilla käytetään lisäksi erilaisia primääri- ja sekundäridokumentteja, kuten kirjeitä, päiväkirjamerkintöjä, puheita, erilaisia asiakirjoja, kaunokirjallisia lähteitä, kuvia, karttoja tai erilaisia multimodaalisia lähteitä. Kyetäkseen tekemään päteviä päätelmiä, oppilaan tulee paitsi ymmärtää tekstin sisältö, myös sen näkökulmaisuus ja konteksti, jossa teksti on syntynyt.

Tiedonalakohtaisten tekstitaitojen opettamista voidaan perustella muun muassa kielitaidoltaan heikkojen oppilaiden oppimisen tukemisella. Historian tekstitaitojen opettaminen ei hyödytä kuitenkaan vain niitä oppilaita, joilla on kielen kanssa toimimisen ongelmia, vaan aivan kaikkia.

Kun historian tekstitaitojen opetuksen lähtökohdaksi otetaan historiallisen tiedonmuodostuksen tapa, palvelee tekstitaitojen opetus sekä erilaisten tekstien kanssa toimimisen taitoa että historiallisen ajattelun kehittymistä (Monte-Sano 2011, 212). Historian tekstien kanssa työskentely alkaa tekstin ilmisisällön ymmärtämisestä. Jos oppilas ei tiedä, mitä käytetyt sanat tai käsitteet tarkoittavat, on sisällön ymmärtäminen haastavaa. Vieraiden sanojen ja käsitteiden avaaminen ja yleensäkin teksteissä käytetyn kielen pohtiminen antaa mahdollisuuksia moneen eritasoiseen työskentelyyn. Itse olen usein käyttänyt seuraavankaltaista etenemistapaa, jossa laajan sanavaraston omaava oppilas voi siirtyä suoraan miettimään käsitteiden ja sanojen synonyymeja tai kielen käytön aikasidonnoisuuksia:

- Vieraiden sanojen ja käsitteiden merkitseminen, esim. ympyröimällä tekstiin
- Sen pohtiminen, pystyykö näiden sanojen merkitystä päätelemään muun tekstin tai kontekstin avulla
- Katsotaan yhdessä ne sanat, jotka koettiin vaikeiksi ja mietitään yhdessä mitä sanat voisivat tarkoittaa
- Etsitään yhdessä tuntemattomilla sanoille merkitys opettajajohtoisesti tai esimerkiksi internetistä etsien
- Mietitään sanoille synonyymeja
- Mietitään, onko tekstissä käsitteitä, joilla nykyään tarkoitetaan eri asiaa kuin tekstin laatimishetkellä on tarkoitettu

- Mietitään, onko tekstissä käsitteitä, joilla tarkoitetaan eri konteksteissa eri asioita
- Pohditaan, onko tekstissä sanoja tai käsitteitä, joita nykyään ei yleisesti käytetä enää lainkaan

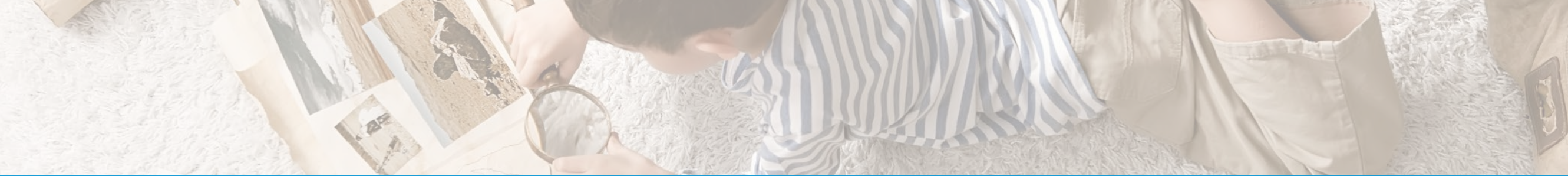
Historian kielelle tyypillistä on myös käsitteellisyys ja käsitteiden monitasoisuus. Osalla käsitteistä kuvataan varsin suppeita (esimerkiksi salamasota), osalla puolestaan hyvin laajoja ilmiöitä (esimerkiksi imperialismi). Oppikirjoissa monimutkaisiakin ilmiöitä kuvaavia käsitteitä avataan yksinkertaistettujen selitysten kautta. Monelle lienevät tuttuja myös koetehtävät, joissa pyydetään “selittämään” käsitteet, eli käytännössä toistamaan oppikirjojen käsitelianiä. Käsitteet ovat kuitenkin sidoksissa käyttöympäristönsä. Historian kielen oppimisen kannalta olennaista on käsitteiden merkityksen tietämisen lisäksi oppia käyttämään käsitteitä asianmukaisesti. Oppikirjaselityksen rinnalle onkin hyvä tuoda oppilaiden itse kielentämät selitykset, sillä ne paljastavat, kuinka hyvin oppija on sisäistänyt paitsi itse käsitteen merkityksen, myös sen, miten hän hahmottaa käsitteen kuvaamaa ilmiötä sekä ilmiöiden välisiä yhteyksiä (esim. Ogle, Klemp & McBride 2007).

Historian tekstit tulee asettaa yhtäältä syntykontekstiinsa ja toisaalta siihen kontekstiin, jossa sitä tulkitaan. Tätä tehdäkseen oppilas tarvitsee riittävästi historian sisältötietoa siitä ajasta ja tilanteesta, missä teksti on laadittu. Sisältötiedon hallitseminen auttaa oppilasta ymmärtämään, mihin keskusteluun teksti on omana aikanaan ottanut osaa, mikä tekstin laatijan asema on ollut, pohtimaan tekstin laatijan intentioita sekä

sitä, kuka on ollut tekstin oletettu vastaanottaja. Koska menneisyyttä koskevaa tietoa jäsenne-tään syy- ja seuraussuhteiden, aikakäsityksen ja muutoksen ja jatkuvuuden avulla, on luontevaa, että myös oppilaat käyttävät näitä jäsennostapoja työskennellessänsä tekstien kanssa.

Tekstitaitojen opetuksen lähtökohtana tulee olla erilaisten tekstien kanssa työskentelyn taitojen harjoittelu. Historian tekstitaidoissa olennaista on lähteen kontekstualisointi sekä lähteen laatijan intentioiden pohtiminen (Wineburg & Reisman 2015). Tähän oppilasta voidaan luotsata erilaisten apukysymysten avulla, jotka ohjaavat lähestymään lähde vaihe vaiheelta:

- Lähteen perustiedot:
 - Mikä on lähteen otsikko?
 - Milloin lähde on laadittu?
 - Mikä on lähteen laji (kirje, päiväkirjamerkintä, kokouspöytäkirja, valokuva...)?
- Lähteen laatijan intentiot:
 - Lähteen laatija: Miten hänen taustansa, sukupuolensa, sosiaaliluokkansa, koulutuksensa jne. vaikuttaa siihen, mitä hän sanoo/kirjoittaa? Mikä on hänen näkökulmansa asiaan?
 - Lähteen oletettu yleisö ja tämä vaikutus siihen, mitä lähteen laatija ilmaisee
- Lähteen kontekstualisointi:
 - Aika ja paikka: Milloin ja missä lähde on julkaistu?
 - Historiallinen konteksti: Mitä Suomessa/maailmalla tapahtui samaan aikaan? Mitä tapahtui aiemmin/jälkeen? Mihin keskusteluun lähde ottaa osaa?



- Havaintoja lähteestä:
 - Mitä lähteessä sanotaan?
 - Mikä tämän merkitys on?
 - Mitä kirjoittaja/piirtäjä yrittää kertoa minulle?
 - Millaisia kysymyksiä lähde herättää?
- Mikä on lähteen pääajatus?
- Miten voit käyttää tätä lähdetä vastatessasi kysymykseen?

Mikä tekee historiasta historian?

Pääsin lukuvuonna 2014-2015 vierailemaan useiden historian opettajien oppitunneilla Kaliforniassa, jossa historian tekstitaidot ovat olleet opetuksen keskiössä jo useiden vuosien ajan. Oppitunneilla oppilaat lukivat erilaisia primääri- ja sekundäärilähteitä, usein ääneen, kukin oppilas vuorollaan. Tämän jälkeen teksteistä selvitettiin vieraat sanat, ja lopuksi pohdittiin tilanteesta riippuen joko pienissä ryhmissä tai koko luokan kesken tekstin sisällöllisesti keskeisintä sanomaa. Usein tässä vaiheessa oppitunti olikin jo lopussa ja oppilaat siirtyivät seuraavan oppiaineen tunnille. Itse jäin tunteja seurattuni pohtimaan, missä historia luurasi? Riittääkö, että luetun tekstin aihepiiri kuvaa menneisyyttä siihen, että opitaan historiaa?

Historia oppiaineena ja tieteenalana kertoo meille menneisyydestämme, antaa ymmärrystä nykyisyyteen ja mahdollistaa tulevaisuuden suunnittelun. Kiinnitymme maailmamme myös historiatietoisuutemme ja menneisyydestä luotujen merkitysten kautta. Täten se on myös iden-

titeettiämme rakentava oppiaine. Menneisyys on läsnä nykyisyydessämme ja tulevaisuudessamme siitä kerrottujen tarinoiden kautta. Myös tämä näkökulma tulisi ottaa huomioon, kun historian tekstitaitoja opetetaan. Historiaa käytetään – ja väärinkäytetään – ympäröivässä yhteiskunnassamme monin tavoin ja tällä historian käytöllä rakennetaan myös sekä yksittäisten ihmisten että yhteisöjen identiteettiä.

”Kerro mulle miten historiaa luetaan?” lauloi Paleface vuonna 2012 levyllä *Maan tapa* ilmeistyneessä kappaleessaan, jossa hän marssitti kuulijan korviin koko maailmaa koskevia epäkohtia orjakaupasta ympäristöongelmiin. Tämänkaltaiseen historian lukemiseen ei riitä vieraalta tuntuvien sanojen ympäröiminen tai tekstin ilmisällön löytäminen, vaan historian lukijan täytyy osata tulkita niitä merkityksiä, mitä eri ihmiset ovat eri aikoina tapahtumille antaneet. Historian merkitysten analysoiminen ei kuitenkaan onnistu, jos vastaanottaja ei ymmärrä, mitä hänelle yritetään viestiä.

Lähteet:

- Kalela, J. 2000. *Historiantutkimus ja historia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Lévesque, S. 2008. *Thinking historically. Educating students for the twenty-first century*. Toronto: University of Toronto Press.
- Moje, E. B., Stocckdill, D., Kim, K. & Kim, H. 2011. *The Role of Text in Disciplinary Learning*. Teoksessa Michael L. Kamli, P. David Pearson, Elizabeth B. Moje & Peter P. Afflerbach (toim.) *Handbook of reading research* (Vol. 4.) New York: Routledge, 453–486.
- Monte-Sano, C. 2011. *Beyond reading comprehension and summary: Learning to read and write in history by fo-*

cusing on evidence, perspective, and interpretation. *Curriculum Inquiry* 41 (2), 212–249.

Ogle, D., Klemp, R. & McBride, B. 2007. *Building Literacy in Social Studies. Strategies for Improving Comprehension and Critical Thinking*. ASCD: Virginia.

Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki.

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

Rantala, J. & Ahonen, S. 2015. *Ajan merkit. Historian käyttö ja opetus*. Helsinki: Gaudeamus.

Rantala, J. & Veijola, A. 2016. *Historiallisen tiedonmuodotuksen periaatteet hukassa: tapaustutkimus nuorten historian tekstitaidoista*. *Historiallinen Aikakauskirja* 114 (3), 267–277.

Seixas, P. & Ercikan, K. 2015. *Introduction: The new shape of history assessment*. Teoksessa Ercikan, K. & Seixas, P. (toim.) *New directions in assessing historical thinking*. New York: Routledge, 1–13.

VanSledright, Bruce A. 2010. *What does it mean to think historically... and how do you teach it?* Teoksessa Parker, Walter C. (toim.), *Social Studies Today. Research and Practice*. New York: Routledge, 113–120.

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

Veijola, A. 2016, painossa. *Nuoret ja historian tekstitaidot. Tiedon vastaanottamisesta käsittelyyn ja käyttämiseen*. *Nuorisotutkimus* 2016/3.

Wineburg, S. & Reisman, A. 2015. *Disciplinary literacy in history: A toolkit for digital citizenship*. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 58 (8), 636–639.

Virta, A. 2002. *Kohti aktiivista ja tutkivaa historian ja yhteiskuntatiedon opetusta. Lähtökohdat puntarissa*. Teoksessa J. Löfström (toim.) *Kohti tulevaa menneisyyttä. Historiallis-yhteiskunnallinen kasvatus uudella vuositu- hannella*. Jyväskylä: PS-kustannus.

UKLA/BERA Research Symposium

Digital Literacies in Education

10:00am - 4:30pm Tuesday May 16, 2017

<https://ukla.org/conferences/>