

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; Paldanius, Hilikka; Saario, Johanna

Title: Historian opettajien käsityksiä tiedonalan tekstitaitojen opettamisesta lukiossa

Year: 2022

Version: Published version

Copyright: © 2022 Kasvatus & Aika

Rights: CC BY-NC-ND 4.0

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

Please cite the original version:

Sulkunen, S., Luukka, M.-R., Paldanius, H., & Saario, J. (2022). Historian opettajien käsityksiä tiedonalan tekstitaitojen opettamisesta lukiossa. *Kasvatus ja aika*, 16(4), 43-61.

<https://doi.org/10.33350/ka.112693>



ARTIKKELI

<https://doi.org/10.33350/ka.112693>

Historian opettajien käsityksiä tiedonalan tekstitaitojen opettamisesta lukiossa

Sari Sulkunen, Minna-Riitta Luukka, Hilikka Paldanius & Johanna Saario

Tutkimuksessa tarkastelemme lukion historianopettajien käsityksiä tiedonalaansa tekstitaidoista aineistopohjaisen esseen kirjoittamisen opettamisen ja arvioinnin yhteydessä. Lukiossa jokaisen opettajan tulee opettaa oman tiedonalaansa kieltä ja tekstitaitoja, jotka kietoutuvat taustalla olevan tieteenalan tiedonmuodostuksen käytänteisiin. Tiedonalan tekstitaitojen opettaminen nojaa opettajien käsityksiin tiedonmuodostuksen käytänteistä sekä niihin liittyvästä tekstitoiminnasta. Tutkimme opettajien käsityksiä siitä, mikä on lähdeaineistojen kriittisen tarkastelun rooli ja mitä on opiskelijan oma pohdinta aineistopohjaisissa esseissä. Hyödynsimme tutkimuksen aineistona kahta historian opettajien ryhmäkeskustelua, jotka järjestettiin syksyllä 2020. Analyysimenetelmänä käytimme diskurssianalyysiä. Tuloksemme osoittivat, että opettajilla oli keskenään ristiriitaisia käsityksiä lähdeaineistojen kriittisen tarkastelun roolista: yhtäältä sitä pidettiin lukioon liian vaativana asiantuntijataitona, ja toisaalta lähdekriittikistä rakentui käsitys aineistojen käytön perustaitona. Sitä pidettiin myös mekaanisesti opittavana taitona, joka on arvioinnissa sivuroolisessa. Opiskelijoiden omasta pohdinnasta keskusteltaessa rakentui käsitys lähdeaineistojen tulkinnasta, joka on liian vaativaa lukio-opetukseen ja johon ei ole lukiossa totuttu. Opettajien keskusteluissa keskusteltiinkin siitä, mitä muuta opiskelijan oma pohdinta voisi olla.

Johdanto

Nykyisissä lukion opetussuunnitelman perusteissa historian opetuksen tehtäväksi määritellään opiskelijoiden historiallisen ajattelun vahvistaminen. Opetussuunnitelmassa historialliseen ajatteluun sisällytetään historiatiedon tulkinnallisuuden ymmärtäminen sekä historian peruskäsitteiden ja historian tekstitaitojen hallinta. (Opetushallitus 2019, 280.) Historiallisen ajattelun ja historian tekstitaitojen käsitteiden suhde ei ole yksiselitteinen, ja tällaisen käsittehierarkian sijasta nämä käsitteet voidaan nähdä myös holistisina ja lähes samaa tarkoittavina (ks. Veijola 2016; Virta 2007). Veijolan (2016) mukaan historiallinen ajattelu tulee kuitenkin käytännössä näkyväksi tiedonmuodostuksen käytänteissä ja siksi historiallisen ajattelun opettaminen kiteytyy lähdeaineistojen tulkintataitojen eli lähdeyöskentelyn opettamiseen. Tällaiset painotukset opetuksen tavoitteissa ja sisällöissä määrittävät aineenopettajien roolin sisältötiedon välittäjän ohella tiedonalan taitojen opettajaksi (Veijola

2016). Samalla ne tukevat opetussuunnitelman perusteiden ajatusta siitä, että jokaisen opettajan tulee opettaa oman tiedonalansa kieltä ja tekstitaitoja (Opetushallitus 2019), jotka kietoutuvat tiedonmuodostukseen (Fang & Coatoam 2013). Tavoitteena on antaa opiskelijoille kokemuksia uuden tiedon tuottamisesta ja tutkimuksen tekemisestä (Opetushallitus 2019, 58). Historian lähdeaineistojen tulkintataidot ovat keskeinen osa tiedonalan tekstitaitoja, mutta aiemman tutkimuksen perusteella tiedetään, että sisältöpainotteisen opetuksen perinne on edelleen vahva ja lähdeaineistojen opetus on suhteellisen vähäistä (Rantala ym. 2020; Sulkunen & Saario 2019; Vesterinen 2022). Taitopohjaisen historian opetuksen kehittäminen onkin edelleen tarpeen, ja tämä tarvitsee tuekseen tutkimustietoa.

Historian tekstitaitojen opettaminen ja taitopohjaisen opetuksen kehittäminen nojaavat opettajien ymmärrykseen siitä, mitkä ovat historian tiedonalalle tyypillisiä tekstejä ja lähdeaineistoja sekä tapoja toimia tekstien kanssa. Näistä tiedostuminen on edellytys sille, että tekstitoimintaa ja lähdeaineistojen käyttöä voi tehdä näkyväksi opiskelijoille ja opettaa niitä eksplisiittisesti. (Sulkunen & Saario 2020, 43.) Opettajien ymmärrys ja käsitykset heijastuvat heidän valintoihinsa opetuksessa (Kalaja ym. 2016). Opetussuunnitelman perusteiden toteuttamisen ja opettajien ammatillisen osaamisen kehittämisen tueksi tarvitaan tutkimustietoa yhtäältä opettajien käsityksistä tiedonalansa tekstitaidoista ja toisaalta tekstien kanssa toimimisen tavoista sekä tiedonalan tekstitaitojen opettamisesta ja arvioinnista eri oppiaineissa. Tässä tutkimuksessa tarkastelemme lukion historianopettajien käsityksiä tiedonalansa tekstitaidoista.

Aiempaa tutkimusta suomalaisten historianopettajien käsityksistä taitopohjaisesta opetuksesta on verraten vähän. Sulkunen ja Saario (2019) tapaustutkimuksessa lukion opettajalla oli sangen selkeä käsitys siitä, mitä historian tekstitaidot yleisesti ottaen ovat, mutta niitä ei juuri opetettu eksplisiittisesti vaan opetus oli sangen sisältöpainotteista. Puustisen ja Khawajan (tulossa) tutkimuksessa yläkoulun opettajista (n=9) tulokset olivat hyvin samantaisia. Vesterinen (2022) tapaustutkimuksessa yläkoulun historianopettajan käsityksissä heijastui hämmennys laaja-alaisten taitojen, kuten monilukutaidon, ja tiedonalakohdainten taitojen suhteesta. Lisäksi opettaja piti lähdeaineistojen tulkintataitoja liian vaativina yliopistotason taitoina, joiden opettaminen vaarantaa oppimisen tasa-arvon. Samanlainen käsitys nousee esiin myös tiedonalan tekstitaitojen opetusta koskevassa kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa. Esimerkiksi Brozo kollegooneen (2013) on esittänyt, että tiedonalan tekstikäytänteiden opettaminen on osalle opiskelijoista liian vaativaa. Rantalan ja Khawajan (2021) luokanopettajaopiskelijoiden haastattelututkimuksessa (n=20) opiskelijoiden käsitykset heijastivat heidän omia kokemuksiaan: oma kouluopetus oli ollut sisältöpainotteista, eikä kokemuksia taitopohjaisesta opetuksesta juuri ollut ei oppilaan eikä opettajan roolissa. Taitopohjaisen didaktiikan opintojakson jälkeen yli puolet suhtautui myönteisesti tällaiseen historian opetukseen, mutta lähes puolet koki epävarmuutta sen toteuttamisesta.

Tässä tutkimuksessa paneudumme lukion opettajien käsityksiin siitä, millainen rooli lähdeaineistojen tulkinnalla on lukion historianopetuksessa ja erityisesti arvioinnissa. Keskitämme siis opettajien käsityksiin tekstitoiminnasta, joka liittyy tiedon tuottamiseen ja esittämiseen aineistopohjaisessa esseessä. Aineistopohjainen esse on historian tiedonmuodostuksen opetuksessa keskeinen (Paldanius ym. 2021; Sulkunen ym. 2019), sillä opiskelijat esittävät esseissään aineistojen pohjalta tekemiään tulkintoja. Tutkimuksen aineistona hyödynnämme opettajien ryhmäkeskusteluja, joissa he kommentoivat tekstitaitotutkijoiden ja opettajien yhdessä laatimien aineistopohjaisen esseen arviointikriteerien ensimmäistä versiota. Tavoitteena oli laatia esseen arviointiin kriteerit, jotka kiteyttävät ja tekevät myös opiskelijoille näkyväksi tiedonalan tekstitaitojen ja esseen kirjoittamisen kannalta olennaisia seikkoja. Historian opettajien keskustelut heijastavat heidän käsityksiään tiedonalalla

keskeisestä tekstilajista ja tiedonmuodostuksesta ja toimivat samalla keinona rakentaa yhteistä ymmärrystä tiedonalan kirjoittamiskäytänteistä. Arviointikriteerien kehittämisen näkökulmasta keskustelua käydään siitä, mitä esseiden yhteydessä arvioidaan eli arviointikriteerien käsitevaliditeetista (Messick 1994). Tutkimuksen tavoitteena on tehdä näkyväksi opettajien käsityksiä tiedonalan tekstitaidoista sekä näin kehittää niiden opetusta ja arviointia.

Teorettinen viitekehys

Tämän tutkimuksen keskeinen käsite on tiedonalan tekstitaidot (engl. disciplinary literacy), joka viittaa tiedonalalle tyypillisiin tapoihin toimia tekstien kanssa. Tekstit ovat usein monimuotoisia, joten lukion opetussuunnitelman perusteiden yleisessä osassa käytetään käsitettä tiedonalan monilukutaito (Opetushallitus 2019, 23). Käsitteet nojaavat sosiokulttuuriseen tekstitaitoviitekehukseen, jonka mukaan tavat toimia tekstien kanssa ovat yhteisöllisesti neuvoteltuja käytänteitä ja ne kietoutuvat yhteisön tavoitteisiin ja toimintaan (Barton 2007). Tässä viitekehyksessä puhutaankin *tekstikäytänteistä* yksilön taitoja painottavan tekstitaito-käsitteen sijasta. *Tiedonala* taas kattaa sekä koulun oppiaineet että niiden taustalla olevat tieteenalat, joiden käytänteet heijastuvat koulun oppiaineissa. Tieteenalat muodostavat yhteisöjä, joiden keskeinen tavoite on uuden tiedon tuottaminen. Tiedonmuodostuksen käytänteisiin sitoutuu monenlaista kielenkäyttöä ja toimintaa tekstien kanssa (Moje 2015, 255), ja taitopohjaisessa opetuksessa molempien näkyväksi tekeminen ja harjoittelu ovat keskeisiä. Koska eri tieteenaloilla tiedonmuodostuksen periaatteet – käsitys tiedon luonteesta, tutkimusmenetelmät, käsitteelliset kehykset, tiedon esittämisen muodot sekä diskurssin ja kielen rakenteet – reaalistuvat eri tavoin, myös tiedonmuodostukseen liittyvät tekstikäytänteet vaihtelevat (Goldman ym. 2016; Lee & Spratley 2010; Moje 2015).

Historian tiedonmuodostuksessa tehdään tulkintoja menneistä tapahtumista monimuotoisten tekstiaineistojen pohjalta. Aineistojen tulkintaprosessissa on olennaista lähestyä tekstejä evidenssinä, jonka laatijalla on ollut omat tarkoitusperänsä (Nokes 2013, 20, 24; Virta 2007). Lisäksi on tarpeen tiedostaa, että historian lähdeaineistoissa on aukkoja eivätkä kaikkien toimijoiden äänet ole yhtä lailla edustettuina. Tiedonmuodostus edellyttääkin epätäydellisten ja keskenään ristiriitaisten lähdeaineistojen sekä tutkittavaan ajankohtaan liittyvän kontekstiedon yhteensovittamista. Tämä tekee historian tiedosta luonteeltaan tulkinnallista: saman lähdeaineiston pohjalta voi esittää vaihtoehtoisia tulkintoja. (Goldman ym. 2016, 234.) Tiedon tulkinnallisuuden ja tiedonmuodostuksen käytänteiden sisällyttäminen opetukseen liittyy taitopohjaiseen opetukseen, jossa tavoitteena on historiallisen ajattelun opettaminen (Veijola 2016, 8). Historiallisen ajattelun taitoihin sisältyvät esimerkiksi historiallisen merkittävyyden arvioiminen, lähdeaineistojen käyttäminen, muutoksen ja jatkuvuuden sekä kehityksen syiden ja seurausten tarkastelu, historiallinen empatia sekä moraalinen tai eettinen näkökulma historian tulkintoihin (Seixas & Morton 2013; VanSledright 2010, 114; myös Goldman ym. 2016).

Lähdetyöskentelyn merkitys näkyy historian tiedonmuodostuksen tekstikäytänteissä, joita ovat lähteiden taustoittaminen (sourcing), niiden kontekstualisointi (contextualization) ja vahvistuksen hakeminen omalle tulkinnalle (corroboration) (Goldman ym. 2016; Nokes 2013; Wineburg 1991). Lähteiden taustoittaminen tarkoittaa lähteen laatijan, viestinnällisen tarkoituksen sekä laadintakontekstin tunnistamista ja kontekstualisointi taas lähteen tulkittamista tuossa kontekstissa. Vahvistuksen hakeminen omalle tulkinnalle taas edellyttää lähdeaineistojen vertaamista toisiinsa lähteisiin, lähteiden ristiriitojen tunnistamista ja ristiriitais-

ten lähteiden yhteensovittamista. (Goldman ym. 2016; Nokes 2013.) Vaikka tiedonmuodostuksen tekstikäytänteet ovat keskeisiä taitopohjaisessa historian opetuksessa, sisältyy tiedonalaan muutakin tekstitoimintaa. Nokesin (2013, 20) mukaan historian alalla tulkitaan lähdeaineistojen lisäksi muita monimuotoisia tekstejä, arvioidaan tekstejä kriittisesti aieman historiantutkimuksen kehyksessä ja tuotetaan monimuotoisia tekstejä.

Tässä tutkimuksessa juuri tekstien tuottaminen on erityisen kiinnostuksen kohteena, sillä tutkimus on toteutettu aineistopohjaisen esseiden arviointikriteerien kehittämisen yhteydessä. Historioitsijat tuottavatkin runsaasti erilaisia tekstejä, kuten toisen käden lähteiksi luokiteltavia tutkimusartikkeleita, joissa he esittävät ja perustelevat tulkintojaan menneestä asiantuntijayhteisölle. Lisäksi he ovat laatimassa esimerkiksi oppimateriaaleja ja dokumenttiohjelmaa; nämä kolmannen käden lähteet on suunnattu laajemmalle yleisölle, ja niissä tiedon tulkinnallista luonnetta tuodaan esiin hyvin vähän. Lisäksi historioitsijat voivat olla mukana tuottamassa historiakulttuuria, kuten elokuvia ja kaunokirjallisia teoksia. (Nokes 2010, 521–522; Nokes 2013; Virta 2007.) Se, millaisia tekstejä tuotetaan ja miten niissä asioita ilmaistaan, vaihtelee siis tilanteen ja kohdeyleisön mukaan (Moje 2015). Koulupetuksessa kirjoitettavat tekstit poikkeavat historioitsijan tuottamista teksteistä ja kirjoittamisella on myös osin erilaisia funktioita. Esimerkiksi Monte-Sanon (2011) tapaustutkimuksessa kirjoittaminen on yhtäältä keino työstää omaa ajattelua ja tulkintoja lähdeyöskentelyn opiskelussa ja toisaalta se on tapa osoittaa osaamista.

Koulukontekstissa tyypillinen osaamisen osoittamista varten laadittu teksti on essee (de Oliveira 2011; myös Paldanius 2020). Lukion historianopettajille suunnatun kyselyn perusteella essee on suomalaisessa historianopetuksessa yleinen tekstilaji, sillä peräti 60 prosenttia kyselyyn vastanneista arvioi, että esseiden kirjoittaminen on osa opetusta vähintään silloin tällöin. Erityisesti taito-opetusta painottavien opettajien mukaan opiskelijat kirjoittivat esseiden kaltaisia eritteleviä ja pohtivia tekstejä. (Sulkunen ym. 2019.) Historian lähdeaineistojen pohjalta tehtyjä tulkintoja esitteleviä esseitä voi luonnehtia myös argumentoiviksi (esim. Paldanius 2020), ja nämä voi jakaa tarkemmin perustelluksi kannanotoksi (exposition) ja asian pohdiskeluksi (discussion) (Shore 2014, 47–49). Kannanotto sisältää teesin, esimerkiksi lähdeaineistoihin pohjautuvan tulkinnan, sekä sitä tukevia argumentteja, ja asian pohdiskelu puolestaan esittelee eri näkökulmia asiaan (Shore 2014, 47–49). Pohdinnalla on oma roolinsa historian tiedonmuodostuksen opetuksessa ja aineistopohjaisissa tehtävissä (Paldanius ym. 2021). Lukiolaisten historian esseissä pohdinta voi toteutua eri näkökulmien ja lähteiden äänten vuorotteluna mutta myös suostuttelemaan pyrkivänä argumentointina. Näistä jälkimmäisessä kirjoittaja esittää moraalisia ja subjektiivisia arvioita historian tapahtumista, mikä taas ei sovellu erittelevään ja tietoa arvioivaan opiskelun tekstilajiin. (Paldanius 2020, 68–71.)

Tutkimuksen toteutus

Tässä tutkimuksessa tarkastelemme lukion historianopettajien käsityksiä tiedonalaansa monilukutaidosta. Keskitymme erityisesti seuraaviin kysymyksiin: 1) Millainen käsitys opettajilla on historian lähdeyöskentelyn merkityksestä lukion historian opetuksessa ja aineistopohjaisen esseiden kirjoittamisesta? 2) Millainen käsitys opettajilla on siitä, mitä opiskelijan oma pohdinta on historian aineistopohjaisissa esseissä? Nämä kysymykset ovat keskeisiä historian tiedonalan monilukutaidon opettamisen ja esseiden arvioinnin kannalta. Lähdeyöskentely on olennainen osa historian tiedonmuodostuksen tekstikäytänteitä (Goldman ym. 2016; Nokes 2013), ja lähdeaineistojen pohjalta tehtyjen tulkintojen esittäminen

esseissä, ja etenkin tämän opettaminen, edellyttää pohtivuuden määrittelemistä (Paldanius 2020). Lisäksi opettajat pohtivat näitä seikkoja runsaasti aineistossamme, jossa he keskustelivat pienryhmissä opettajien ja tutkijoiden kehittämästä arviointikriteerien luonnoksesta (ks. alla ja Paldanius ym. 2021).

Hyödynsimme tutkimuksen aineistona kahta ryhmäkeskustelua, joissa kummassakin oli läsnä kaksi tutkijaa ja kolme lukion historianopettajaa. Kaikki kuusi opettajaa olivat samasta lukiosta, ja heidän kokemuksensa lukion historianopettajina vaihteli parista vuodesta yli 20 vuoteen. Kummassakin ryhmäkeskustelussa sama tutkija osallistui aktiivisesti keskusteluun, ja toinen tutkija tarkkaili keskustelun kulkua ja esitti tarkentavia kysymyksiä. Ryhmäkeskustelut järjestettiin ja tallennettiin syksyllä 2020 etäyhteyden avulla. Keskustelut litte-roitiin sanatarkasti. Artikkelin aineistoesimerkeistä on selkeyden vuoksi jätetty pois muun muassa epäröinnit ja taukojen merkinnät. Tutkimuksessa on sitouduttu Tutkimuseettisen neuvottelukunnan eettisiin periaatteisiin (2019). Tutkimussuostumus on pyydetty kirjallisena sekä koulutuksen järjestäjältä että opettajilta itseltään. Koulun ja opettajien anonymiteetti tutkimusprosessin aikana on varmistettu.

Aineisto on kerätty historian aineistopohjaisen esseen arviointikriteerien laatimisprosessin yhteydessä sellaisessa vaiheessa, jossa opettajat yhdessä tutkijan kanssa keskustelevalle arviointikriteerien¹ ensimmäisestä versiosta (liite 1). Kriteeriluonnos laadittiin tutkijoiden ja opettajien yhteistyönä. Tutkijat tarjosivat opettajille mahdollisuutta kehittää opetustaan yhteistyössä osana laajempaa tutkimushanketta, ja opettajat toivat esille tarpeen kehittää kriteereitä aineistopohjaisen esseen arvioimiseen. Tutkijat suunnittelivat ja johtivat yhteistyöprojektia: he laativat kriteerit ja kutsuivat ryhmäkeskustelut koolle. Aineistona olevissa ryhmäkeskusteluissa tavoitteena oli määrittää, mitä muutoksia arviointikriteerien luonnokseen tulisi tehdä, jotta se olisi kaikkien mielestä sopiva kokeiltavaksi koulussa. Vaikka ryhmäkeskusteluissa ei yleensä tavoitella yksimielisyyttä, vaan keskiössä on yhteinen merkityksen rakentaminen (Pietilä 2017), arviointikriteerien kehittämisen kannalta jonkinasteinen yksimielisyys oli tarpeen. Keskustelut etenivät seuraavien kysymysten varassa: Kuinka hyvin kriteerit kattavat arvostamanne aineistopohjaisen esseen piirteet? Mitkä kriteerit ovat keskeisiä, millä taasen on vähäisempi merkitys? Kuinka ymmärrettäviä kriteerit ovat muotoilultaan? Millainen arviointiasteikko palvelisi työtänne parhaiten? Tässä artikkelissa arviointiasteikkoa koskevat osuudet keskusteluista on jätetty huomiotta, sillä ne eivät olleet opettajien tiedonmuodostuksen tekstikäytänteitä koskevien käsitysten kannalta relevantteja.

Ryhmäkeskustelu nähdään keskusteluun osallistuvien yhteisenä merkitysneuvotteluna, jossa tutkija antaa osallistujille runsaasti tilaa. Kuten haastattelututkimuksissa, tutkijan rooli on suunnata keskustelua ja varmistaa tasapuolinen osallistuminen. (Pietilä 2017.) Tämän tutkimuksen ryhmäkeskusteluissa toisen tutkijan rooli oli tehdä tarkentavia kysymyksiä ja tiivistelmiä siitä, mitä opettajien mainitsemat seikat tarkoittaisivat arviointikriteerien kannalta. Lisäksi verkkovälitteisen keskustelun jokaisen puheenvuoron tallentumisen varmistamiseksi ryhmäkeskustelut etenivät paikoin haastattelunomaisesti siten, että tutkija jakoi puheenvuoroja päällekkäispuhunnan välttämiseksi. Haastattelunomaisten kysymysten ja puheenvuoron jakamisen ulkopuolella opettajien vuorovaikutus oli sangen keskustelunomaista.

Lähestymme opettajien käsityksiä kielellisesti, diskursiivisesti ja tilanteessa muotoutuvina. Käsitykset eivät siis ole pysyviä vaan dynaamisia sekä tilanteisesti ja ajallisesti muut-

¹ Tämä versio on kehitetty opettajien arvioimien esseiden äärellä käytyjen ryhmähaastattelujen ja esseiden kielellisen analyysin perusteella (Paldanius ym. 2021).

tuvia. Jopa saman henkilön käsitykset voivat samassa keskustelussa muuttua ja olla myös ristiriitaisia. (Barcelos & Kalaja 2011; Kalaja ym. 2016.) Keskustellessaan käsityksistään opettajat välittävät myös tulkintaansa historian lukio-opetuksen käytänteistä sekä omasta toiminnastaan. Käsitusten, opettajien toiminnan ja kontekstin suhde ei kuitenkaan ole yksiviivaisen kausaalinen vaan kompleksinen. Käsituksista ei voikaan päätellä suoraan, mitä opettajat luokkahuoneessa tekevät. (Barcelos & Kalaja 2011.) Hyödynsimme aineiston analyysissä diskurssianalyysiä, jossa kielenkäytön katsotaan sekä heijastavan että rakentavan sosiaalista todellisuutta (Gee 2014; Pälli & Lillqvist 2020). Tässä tutkimuksessa analyysin kohteena ovat opettajien käsitykset, jotka rakentuvat heidän kielenkäytössään: opettajat reflektoivat ja rakentavat käsityksiään lähdetyöskentelystä ja opiskelijoiden omasta pohdinnasta kielellisesti.

Analysoimme ryhmäkeskusteluissa rakentuvia diskursseja eli merkityksellistämisen tapoja, jotka opettajat rakentavat historian opetuksen näkökulmasta. Koska diskurssit materialisoituvat kielellisesti (Gee 2014; Pietikäinen & Mäntynen 2019), analyysissä huomiomme kiinnittyi niihin kielenkäytön yksityiskohtiin, jotka ovat relevantteja tutkimuskysymyksen kannalta. Näitä olivat muun muassa sananvalinnat (semanttiset kentät, nimeämiset, verbivalinnat, vertailuasteet), suhtautumisen ja varmuusasteen ilmaukset (intensiteettimääritteet, adverbit, verbien modukset) ja asioiden välisiä suhteita ilmaisevat konnektorit. Analyysissä aineistosta tunnistettiin kielenpiirteiden tarkastelun kautta erilaisia näkökulmia lähteiden tulkintaan ja opiskelijoiden aineistopohjaisissa esseissä esittämään pohdintaan, minkä pohjalta abstrahoitui eri käsityksiä rakentavat diskurssit. Tämän jälkeen analysoitiin aineistosta nousevia kielenpiirteitä tarkemmin kunkin diskurssin sisällä. Analyysiprosessissa yhden tutkijan alustavista havainnoista keskusteltiin koko tutkijaryhmän kesken, minkä jälkeen diskursseja tarkennettiin ja osin jaoteltiin uudestaan. Tämän tutkijatriangulaation avulla validoitiin analyysi ja hallittiin siihen liittyvää tulkinnallisuutta.

Opettajien käsitykset lähdetyöskentelystä

Esittelemme analyysimme tulokset tutkimuskysymysten järjestyksessä diskurssittain. Olennainen osa ryhmäkeskustelujen tilannekontekstia on keskustelun pohjana ollut arviointikriteeriluonnos (ks. liite 1), joka muun muassa suuntasi ja rajasi keskustelun aiheita ja sen etenemistä.

Arviointikriteeristön kategoriaan ”Aineiston käyttö” sisältyvistä kuudesta kriteeristä vain seuraava liittyy selkeästi tiedonmuodostukseen: ”Aineistoa tarkastellaan lähdekriittisesti (tekijä, syntyajankohta, aineiston ”tyyppi”) ja tämä huomioidaan tulkittaessa aineistoa” (ks. liite 1). Opettajat käyttivät keskustelussaan ilmausta lähdekriitikki, joka kiinnittyi historian tiedonmuodostuksen tekstikäytänteisiin sisältyvään lähteiden taustoittamiseen (sourcing). Puheena oleva arviointikriteeri sisältää kuitenkin myös lähdekriitikin huomioiden aineiston tulkinnassa eli kontekstualisoinnin. Tulkintamme mukaan keskustelussa nousi esiin neljä erilaista diskurssia lähdekriitikoista: Lähdekriitikki nähtiin lähdeaineistojen tulkinnan perustana, vaativana erikoistaitona, taitona, joka on arvioinnissa sivuroolissa, sekä mekaanisena, opittavana taitona.

Lähdekriitikki aineistojen tulkinnan perustana -diskurssissa lähdekriitikki asemoidaan osaksi aineistojen hyödyntämistä, sen tärkeimmäksi ja vaativimmaksi taidoksi, kuten esimerkki 1 osoittaa. Esimerkissä sekä Tomi että Vappu painottavat lähdekriitikin tärkeyttä aineistojen käytön yhteydessä:

Esimerkki 1.

Tomi: [...] ehkä mä pitäsin näistä niinku tärkeimpinä sitte tota lähdekriittistä tarkastelua ja kytkemistä laajempaan ilmi- laajempiin ilmiöihin et ne mä laittasin niinku painopisteel- tai niinku painoarvoltaan tärkeimmiksi.

Vappu: nostasin kans tärkeimmäksi ton lähdekriittisen tarkastelun ja sitten toki tuon aineiston niin kun kytkemisen siihen laajaan laajempiin ilmiöihin mutta tota toisaalta sitten myös tuo aineiston liittäm- siihen historiatietoon.

Kuten esimerkistä 1 näkyy, tämä diskurssi rakentui kielellisesti vertailuasteiden varassa ("tärkeimpinä", "tärkeimmiksi"). Lisäksi Vappu osoittaa samanmielisyyttä Tomin kanssa adverbilla "kans", joka ilmaisee, että myös hän pitää lähdekriittistä tarkastelua tärkeimpänä aineiston käyttöön liittyvänä kriteerinä. Lähdekriittikki asemoituu osaksi yleisempiä aineistojen käyttötaitoja, eikä tässä yhteydessä keskusteltu lukion historian opetuksen tai arvioinnin kysymyksistä laajemmin.

Lähdekriittikki vaativana erikoistaitona -diskurssissa nousee esiin yhtäältä lähdetyöskentelyn vaativuus ja toisaalta sen yhteys nimenomaan historian tieteenalan asiantuntijakäytänteisiin. Tätä havainnollistavat alla olevat esimerkit (2–4).

Esimerkki 2.

Maaria: [...] mä nään ne ne portaat tässä [...] ensimmäinen porras olis se hyödynnetään aineistoa sen jälkeen tulee toinen porras aineisto liitetään historiatietoon sit taas mennään yks askel eteenpäin esitetään osataan esittää tavallaan niitä semmosia aineistoesimerkkejä jotka tukee sitä [...] omaa vastausta ja sen jälkeen [...] ne osataan niinku yhdistää jopa vielä niinku laajempaan kokonaisuuteen ja sitte vielä päästään vielä ylemmäs taitotasossa jollon niinku tavallaan pystytään myös lähdekriittisesti arvioimaan sitä aineistoo.

Esimerkissä 2 Maaria kuvaa jatkumoa, jonka ylimmällä portaalla on lähdekriittinen arviointi ("vielä ylemmäs taitotasossa"). Lähdekriittikki rakentuu muiden aineiston käyttötaitojen päälle ja näyttäytyy haastavana ("pystytään myös lähdekriittisesti arvioimaan").

Esimerkeissä 3 ja 4 Rami taas kuvaa lähdetyöskentelyä erikois- ja asiantuntijataitona, joka on opiskelijoille hyvin vaativaa:

Esimerkki 3.

Rami: kaikkein vaikeimpiahan on yleensä ne sellaset lähdekriittiset huomiot [...] ne on [...] historian sellasta spesiaalitaitoo [...] että aika harva niihin tavallaan helposti tai vaikeastikaan yltää.

Esimerkki 4.

Rami: *monestihan siihen nimenomaan historian erikoisalaan liitetään se tällai lähdekriittisyys ja [...] lähteen luotettavuuden arviointi ja ihan kaikki muut mitä niihin lähteisiin liittyy että [...] voi olla yksinkertaisesti vaikee vaikee saada vaikka selvää joistaki sanoista [...] tai voi olla että puuttuu puuttuu osia siitä dokumentista [...] siel on niitä historian tällasia niinku [...] alavii- tekeskustelua jossa sitte käyään niinku tavallaan katotaan sitä niitä lähteitä hyvinki monella eri tapaa.*

Esimerkissä 3 Rami nimeää lähdeyöskentelyn ”historian spesiaalitaidoksi”, ja esimerkissä 4 hän liittää sen ”historian erikoisalaan”. Hänen käyttämänsä ilmaus ”historian oma alavii- tekeskustelu” (esimerkki 4) kiinnittää lähdekritiikin historioitsijoiden tarkkoihin huomioi- hin asiantuntijoille tyypillisessä tekstilajissa eli tutkimusartikkelissa. Lähdekritiikki näyt- täytyy vaikeana erikoistaitona, johon ”harva yltää”.

Vaikka lähdekritiikki on tärkeä ja vaativa taito, ei sillä silti ole opettajien käsitysten mukaan opetuksessa ja arvioinnissa suurta merkitystä. Tätä kuvastaa *lähdekritiikki arvioin- nissa sivuroolissa* -diskurssi, joka konkretisoituu esimerkissä 5.

Esimerkki 5.

Rami: *ne on kuitenkin yleensä ottaen tehtävissä niin ne lähdekriittiset asiat on [...] valtavan pienen osassa loppujen lopuksi niistä pisteistä [...] pitää olla niinku ikään ku se perusta kunnossa ja sit siellä kirsikkana kakun päällä on niitä lähdekriittisiä huomioita joita yleensä monis yo-koetehtävissä ni ei oo ja sitte joissaki on hieman [...] et jos hirveen paljon painostaa panostaa siihe lähdekriittiseen hommaan ni se kuitenkin sitte sillon yleensä aika pieneen ero oli niissä tehtävissä.*

Esimerkissä 5 tätä diskurssia rakentavat arviointiin liittyvät sananvalinnat (”pisteistä”, ”yo- koetehtävissä”) ja pieneen osuuteen liittyvät ilmaukset (”pienes osassa”, ”kirsikkana kakun päällä”). Rami vahvistaa sanomaansa intensiteettimäärittein: arvioinnissa lähdekritiikki on ”valtavan pienessä osassa”. Tässä näkyy jännite ylioppilaskokeen painotusten (”ei oo”, ”on hieman”) ja opetussuunnitelman taitopohjaisuuden (Opetushallitus 2019) välillä. Lähdekri- tiikin vähäistä painoarvoa alleviivaa vastakkainasettelu ”hirveen paljon” panostamisen ja ”aika pieneen” eron välillä.

Koulun kontekstissa tiedonmuodostuksen lähdekriittisiin käytänteisiin voi olla vaikea sosiaalistua, sillä tehtävät eivät useinkaan anna siihen mahdollisuuksia. Tässä yhteydessä keskusteluissa nousi esille ohimennen myös näkemys *lähdekritiikistä mekaanisena, opitta- vana taitona*. Tätä diskurssia havainnollistaa esimerkki 6.

Esimerkki 6.

Rami: *lukiolaisen esseevastauksissa ja niissä aineistoissa ni ne on tietysti niin valtavasti muokattuja ja lyhyitä ja sillai tavallaan niinku jotenki niinku aika tai hyvin tietosesti muokattu sellasiks et siel on just joku yks- yks tai kaks aina pointtia jotka pitäis sieltä havaita ja sitte ja ku niitä havaitsee ni niihin aika mekaanisesti voi opettaa niitä tai opetella niitä tiettyjä ikään kuin avaimia joilla saa sit sitä sitä hommaa avautumaan ja saa rakennettua sieltä sen vastauksen mitä se tehtävän tekijä ajatellu.*

Tässä esimerkissä (6) tiedonmuodostukseen liittyvät tehtävät aineistoinen kuvataan mekaanisina havaitsemistehtävinä, joita on helppo opettaa ja oppia ("valtavasti muokattu- ja", "yks tai kaks pointtia jotka pitäisi havaita", "mekaanisesti voi opettaa").

Opettajien käsitykset opiskelijoiden omasta pohdinnasta

Arviointikriteerien luonnoksen kategoria "Oma pohdinta" keskustelutti opettajia eniten kummassakin ryhmäkeskustelussa. Tässä kategoriassa oli vain kolme kriteeriä, jotka kaikki korostivat opiskelijan omaa ajattelua: oman pohdinnan kytkeminen nykyisyyteen, oman näkemyksen tai johtopäätöksen esittäminen sekä oman ajattelun ilmaiseminen välttämättä ehdottomuutta (liite 1). Opettajien keskustelu kohdistui kuitenkin koko kategoriaan eli opiskelijan oman pohdinnan rooliin historian tiedonalalla. Pohdintaa lähestyttiin useiden diskurssien avulla: Pohdinta näyttäytyy ensinnäkin omien tulkintojen esittämisenä ja toiseksi käytänteenä, johon ei historian opetuksessa ole totuttu. Lisäksi opiskelijoiden pohdintaa lähestytään valmiiden tulkintojen kokoamisena, argumentaationa ja asioiden painoarvon punnitsemisenä.

Pohdinta omien tulkintojen esittämisenä -diskurssissa opettajat liittävät pohdinnan opiskelijan itse tekemiin tulkintoihin historian tapahtumista, kuten esimerkissä 7.

Esimerkki 7.

Rami: [...] *historian tehtävissä varsinkin ni on aika vaikee sellasta omaa pohdintaa ruveta laittamaan moniinkaan tehtäviin että aika harvoin on sellasta historian tehtävää että tota jotku sitä ehkä osaa ja itekki sitä just osais mutta et kyllä se niinku aika riskaabelilta tuntuu jos sanoo opiskelijoille että historian niis että yritätte jotenki ite kehitellä siihen jotain selityksiä tällasia teorioita vaikka että miten joku vaikka talouden mekanismit vaikuttaa vaikka yhteiskuntarakenteisiin [...] helposti vetää sitte ihan mitä sattuu ja [...] ainahan niis tehtävien ohjeis esseen vastausohjeissa on sitä sitä omaa pohdintaa mutta että sitte siin on aika suuret vaarat että se menee iha sellaseksi niinku miten sitä sanois että niitä ainaki on helppo rokottaa sitte että siel tulee näkyviin se helposti sellasia ajatuskulkuja jotka on vaikka epäloogisia tai täysin niinku sellasia että ne ei pidä paikkaansa niistä on helppo sit sanoa että ei pidä olenkaan nää paikkaansa.*

Edellä olevassa esimerkissä (7) opettajan sananvalinnat rakentavat käsitystä pohdinnasta opiskelijan omina tulkintoina menneistä tapahtumista ("selityksiä", "teorioita", "ajatuskulkuja") ja korostavat tiedonmuodostuksen haastavuutta ("aika vaikee"). Haastavuutta raken-

netaan myös kuvaamalla, kuinka ”jotkut sitä ehkä osaa” ja opettaja ”itsekin just osais”. Osa sananvalinnoista liittyy tämänkin diskurssin arviointiin (”tehtävien”, ”rokottaa”), ja oma pohdinta näyttäytyy riskinä juuri arvioinnin näkökulmasta. Tätä näkökulmaa rakennetaan sellaisin ilmauksin kuin ”riskaaBELI” ja ”aika suuret vaarat”. Tässä diskurssissa opiskelijoiden valmiuksista tehdä tulkintoja aineistoista rakentuu sangen vaatimaton kuva: tulkinta-prosessiin liitetään verbit ”yrittää” ja ”kehittää” ja lopputulosta luonnehditaan epäonnistumisen ilmauksin (”jotain selityksiä”, ”ihan mitä sattuu” ja ”ei pidä paikkaansa”).

Toisaalta valmiuksia lähestytään opetustradition näkökulmasta, mikä näkyy diskurssissa *historiassa omaa pohdintaa ei ole totuttu tekemään*. Esimerkissä 8 alla Maaria reflektoi omien tiedonalarajojen ylittämisen kokemusten kautta, miten historiassakin omaa ajatusta voisi tuoda esille.

Esimerkki 8.

Maaria: [...] *mä ite tein psykologian opintoja viime talven ja siellähän hirveesti piti sitä omaa pohdintaa aina tehdä ja se oli mulle jotenki kauheen vierasta kun historiassa sitä ei ole niin paljoo totuttu tekemään [...] nyten taas kun mä tossa oon tutustunu näihin ylioppilaskirjotusten vaatimuksiin [...] mä ehkä niinku jotenki ajattelen ite sen niin et se on hyvä että sä saat sinne jonkinlaista omaa pohdintaa ja sellasta et sä voit niinku just vähän vähän koittaa mieltä että voiskohan niinku oiskohan tästä nyt sitten vaikka johtunu tällainen tai oiskohan näillä niinku tekemistä toistensa kanssa [...] yhdistän tavallaan tämän asian siihen että tää-tää vois liittyä johonki toiseen tai että tästä ois voinu seurata tällasta tai mitä jos tästä olis seurannu tällasta [...] että oisko se silleen niinku semmosta pienin askelin just ettei se ei lähe niinku revittelemään mihinkään suuntaan ihan kauheesti mut et vähän harjoteltas pikkasen [...] vähäsen sitä omaa omaa ajatusta kokoais sinne [...].*

Esimerkin 8 konditionaalimuotoiset kysymykset (”voiskohan”, ”oiskohan”) ja verbimuodot (”vois liittyä”, ”ois voinut”, ”olis seurannut”) ilmaisevat mahdollisuuksia, jotka eivät vielä ole todellisia. Nämä luovat siis kuvaa yhtäältä Maarian ajatusten tunnusteleavasta ja pohtivasta luonteesta sekä toisaalta siitä, että opiskelijoiden esittämät omat pohdinnatkin voisivat olla tällaisia tunnusteluja varmojen kannanottojen sijasta. Kielellisesti tämä rakentuu myös ”harjoteltais pikkasen” ja ”lähe revittelemään” -ilmausten vastakkainasettelun kautta. Passiivin konditionaali harjoitella-verbistä tuo pohdintaan opetuksen näkökulmaa. Maarian puheenvuorossa heijastuu siis valmius tuoda omaa pohdintaa osaksi historiankin opetusta.

Pohdinta valmiiden tulkintojen kokoamisena -diskurssissa esitetään, että oma pohdinta olisi opiskelijan omien tulkintojen esittämisen sijasta valmiiden tulkintojen kokoamista ja punnitsemista (esimerkit 9 ja 10).

Esimerkki 9.

Vappu: [...] opiskelijoille pitää aina hirveen paljon selittää sitä että mitä se on se oman pohdinnan ja sellasen niin kun uusien näkökulmien omien näkökulmien tuominen esiin ilman että sää niin kun sanot että minun mielestäni asia on näin [...] se ei niin kun oo sellasta tietynlaista mielipiteiden laukomista vaan se on se oma pohdinta sitä että tuodaan niinku niitä erilaisia näkemyksiä ehkä pohditaan ja sitten voidaan sieltä myös poimia sit niitä sen sen opiskelijan näkökulmasta niin kun tärkeimpiä ja johtopäätöksiä tai näkökulmia.

Esimerkki 10.

Suvi: [...] voisko sen jotenki kytkee sit siihen yhteenvedon tekemiseen tai jonkinlaisen johtopäätöksen tekemiseen [...] onhan se ehkä ihan mukava semmonen tekstin piirre että siellä on joku semmonen kokoava ajatus lopussa vaikei se oiskaan mikään semmonen oma maailmaa mullistava johtopäätös.

Esimerkit (9 ja 10) osoittavat, kuinka pohdinta sanoitetaan tässä diskurssissa ”yhteenvedona”, ”kokoavana ajatuksena” sekä ”erilaisina näkemyksinä”, ja nämä asetetaan vastakkain ”vaan”- tai ”vaikka”-konjunktioilla ”oman johtopäätöksen” tai ”mielipiteiden” kanssa. Vapun puheenvuorossa ”mielipide”-sana ja siihen liitetty ”laukoa”-verbi alleviivaavat sävyä, jonka mukaan opiskelijoiden oman ajattelun esittäminen esseessä on automaattista ja sarjallista, perustelematontakin. Opiskelijan rooliksi tässä diskurssissa rakentuu hänen näkökulmastaan tärkeimpien näkemysten valitseminen: ”poimia”-verbi yhdessä ”tärkein”-superlatiivin monikon partitiivin kanssa kuvaa, että muiden esittämiä näkemyksiä on lukuisia ja niistä valitaan vain osa. Suvin puheenvuorossa ”vaikei”-konjunktio kytkee kaksi tässä kontekstissa vaihtoehtoista seikkaa, ja konditionaali ”oiskaan” vielä korostaa, että ”oma maailmaa mullistava johtopäätös” on vain mahdollisuus.

Pohdinta argumentaationa -diskurssissa opiskelijan oma pohdinta on osa argumentaatiota eli perusteltujen näkemysten rakentamista. Suvi muistaa aiemmin reaaliaineisiin tehdyt yleiset arviointikriteerit, joiden pohjalta alla olevassa esimerkissä (11) ideoi sitä, mitä oma pohdinta voisi olla historian esseessä.

Esimerkki 11.

Suvi: yleisesti reaaliaineisiin tai X ja Y ja Z (opettajien nimiä) historian puolelta teki [arviointikriteerejä] niin täällä puhutaan argumentaatiosta [...] et argumentaatio on johdonmukasta et se on niinku sen argumentin rakentaminen siinä ehkä keskiössä jollain tavalla liittyskö se [sinne omaan pohdintaan myös] [...] jollon se ehkä on niinkään sitä omaa pohdintaa vaan se miten esität asiiasi.

Kielellisesti tässä esimerkin 11 havainnollistamassa diskurssissa näkyy epävarmuus ja mahdollisen asian tilan punnitseminen konditionaalimuotoisessa kysymyksessä ”liittyskö se” sekä modaalisen ”ehkä”-partikkelin käytössä. Argumentaatio samaistetaan asian esittämistapaan (”miten esität asiiasi”) ja asetetaan vaihtoehtona omalle pohdinnalle. ”vaan”-konjunktioilla ilmaistu suhde yhdistää kaksi vaihtoehtoa, joista jälkimmäinen ilmaisee puhujan oikeana tai todennäköisenä pitämän.

Pohdinta painoarvon punnitsemisena -diskurssissa opiskelijoiden oma ajattelu kohdistuu tulkintojen ja lähteiden painoarvon punnitsemiseen. Tämä näkyy selkeästi esimerkiksi 12 alla.

Esimerkki 12.

Rami: *joo mä olin just sanomas sitä oman pohdinnan että se monesti niinku luontevasti onnistuu just siinä lopetuskappaleessa mä oon monesti neuvon niinku opiskelijoita sillai että siihen siinä lopetuskappaleessa voi niinku sitte jotenkin painottaa sitä et mikä nyt olis ollut niinku vaikka tärkein niistä vaikka muutoksen syistä ja tällanen niinku että tällanen niinku erilaisten syitten painottaminen on hyvä mahdollisuus siihen omaan pohdintaan ja sellaseen että sitte historiassa aika usein niinku ei kiistellä niinkään niistä faktoista vaan kiistellään niistä jonku asian niinku painoarvosta jonku syyn painoarvosta tai sit jonku lähteen painoarvosta ja siinä tavallaan avautuu mahdollisuus sellaseen omaan pohdintaan ja samaten just siinä lähdekritiikissäkin avautuu mahdollisuus siihe jonkinlaiseen omaan pohdintaan että sitte että ku se on sellasta kuitenkin aika hyvin tulkinnallista että kuinka paljon sitte joku on värittäny jotain kuvausta vaikka omaan suuntaan edullisemmaks ni siinä on tavallaan sillai helppo mahdollisuus niinku ruveta keskusteleen siitä että no miten paljon.*

Esimerkissä 12 syy-sana ja sen monikko heijastaa historiassa keskeisten kausaalisten suhteiden tulkintemista ja ilmaisee, että opiskelijan punnittavana on useita valmiita selityksiä historiallisille tapahtumille. Opiskelijan roolina on määrittää selityksistä ”tärkein”, joskin tässäkin diskurssissa konditionaali (”olis ollut”) esittää opiskelijan ajatusprosessin mahdollisen asiantilan punnitsemisena oikean vastauksen löytämisen sijasta. Ehdottomien oikeiden vastausten toisarvoisuutta historiassa ilmaisee faktojen ja painoarvon asettaminen vastakkain ”vaan”-konjunktioilla sekä ”tulkinnallista”-sana, joka Ramin puheenvuorossa liittyy tiedonmuodostuksen kannalta keskeiseen lähteaineistojen yksipuolisuuteen (”värittäny”, ”omaan suuntaan edullisemmaks”). Rami mainitsee, että lähteiden tarkoituksiperistä keskustelu on ”helppo mahdollisuus” omaan pohdintaan. Tässä heijastuu Ramin pyrkimys hahmottaa, miten ja mistä opiskelijat voivat suoriutua. Sama pyrkimys näkyy myös lähdekritiikki vaativana erikoistaitona ja pohdinta omien tulkintojen esittämisenä -diskurssissa, joissa tehtävistä suoriutumisen ja arvioinnin näkökulmat risteävät diskurssien kanssa.

Arviointikriteerien kategoriaan ”oma pohdinta” liittyy siis useita diskurseja, joissa kielellisesti näkyy epävarmuus ja ajatusten keskeneräisyys sekä opettajien pohdinta siitä, mitä opiskelijan oma pohdinta voisi historian opiskelussa olla.

Päätäntö

Tässä tutkimuksessa tarkastelimme lukion historian opettajien käsityksiä tiedonalansa tekstitaidoista. Keskityimme erityisesti aineistopohjaisiin esseisiin ja historian tiedonmuodostuksen kannalta keskeisiin tekstikäytänteisiin eli lähdeytöskentelyyn sekä opiskelijan omaan pohdintaan. Nämä tekstikäytänteet liittyvät luontevasti historian opetuksessa tyypillisen aineistopohjaisen esseen kirjoittamiseen ja arviointiin, sillä opiskelijoiden odotetaan näissä kirjoitustehtävissä taustoittavan ja tulkitsevan lähteaineistoja (Paldanius ym. 2021) ja harjoittelevan historian tiedonmuodostusta lukion opetussuunnitelman perusteiden lin-

jausten mukaisesti (Opetushallitus 2019, 58, 63). Eritteleviä ja pohtivia esseitä kirjoitetaan erityisesti niiden opettajien opetuksessa, jotka painottavat historian taitoja (Sulkunen ym. 2019). Koska lähdetyöskentely ja opiskelijan oma pohdinta kiinnittyvät taitopohjaisen opetus suunnitelman toteuttamiseen, ei ole yllättävää, että tähän tutkimukseen osallistuvat opettajat keskustelivat suhteellisen runsaasti siitä, mikä lähdetyöskentelyn rooli lukio-opetuksessa on ja mitä opiskelijan oma pohdinta voi tarkoittaa esseissä ja historian opetuksessa.

Tuloksemme osoittivat, että opettajilla oli keskenään osin ristiriitaisia käsityksiä lähdetyöskentelyn roolista. Yhtäältä lähdeaineistojen taustoitusta eli lähdekritiikkiä pidettiin tärkeänä aineistojen käytön perustana, toisaalta se nähtiin vaativana erikoistaitona, jota useimmat lukiolaiset eivät saavuta. Toisaalta lähdekritiikistä rakentui myös käsitys mekaanisena, opittavana taitona, joka on arvioinnissa sivuroolissa. Nämä käsitykset heijastavat lukion historian opetuksen nykytilaa, jossa sisältöpainotteisella opetuksella on edelleen vahvat perinteet eikä tiedonmuodostuksen käytänteiden harjoittamisella ole vielä vahvaa jalansijaa (Rantala ym. 2020). Tätä tukevat myös ylioppilaskokeen painotukset, sillä historian ylioppilaskokeen aineistopohjaisissa tehtävissä tiedonmuodostuksen tekstikäytännöt näkyvät vain harvoin. Vaikka digitaalisissa kokeissa aineistoja on hyödynnetty hieman enemmän kuin aikaisemmassa kokeessa, aineistoja on tehtävissä yleensä vain yksi tai kaksi ja ne ovat tyypillisesti lyhyitä. Näin ollen aineistoja ohjataan kokeessa käsittelemään informaationa eikä evidenssinä, jolloin lähdekritiikillä ei ole merkittävää painoarvoa suoritusten arvioinnissa. (Puustinen ym. 2020.) Tältä osin erityisesti opettajien käsitykset lähdekritiikistä mekaanisena taitona, joka on arvioinnissa sivuroolissa, vastaavat hyvin aikaisempia tutkimushavaintoja.

Myös opettajien keskusteluissa näkyvä käsitys lähdetyöskentelystä vaativana erikoistaitona saa tukea aikaisemmasta kansainvälisestä (Brozo ym. 2013) ja kotimaisesta (Vesterinen 2022) tutkimuksesta. Toisaalta käsitys lähdekritiikistä aineistojen käytön perustana saa sekin tukea aiemmasta tutkimuksesta (Paldanius ym. 2021), jossa opettajat pitivät historia-tiedon sisältöjen hallintaa tärkeimpänä hyvän aineistopohjaisen esseän piirteenä mutta arvostavat myös aineiston lähdekritiikistä tarkastelua.

Keskusteluissa rakentuneet pohdintaan liittyvät diskurssit kokoavat tulkintoja siitä, mitä opiskelijan oma ajattelu voisi lukion historian opetuksessa tarkoittaa ja miten se voisi aineistopohjaisessa esseessä tulla ilmi. Analyysimme osoitti, että opiskelijan omaa pohdintaa lähestyttiin useiden diskurssien avulla: pohdinnasta puhuttiin omien tulkintojen esittämisenä, johon ei lukion historian opetuksen traditiossa ole totuttu, sekä valmiiden tulkintojen kokoamisena, argumentaationa ja asioiden painoarvon punnitsemisena. Näiden kaikkien diskurssien taustalla heijastui ajatus siitä, että pohdinta edellyttää lähdeaineistojen tulkintaa ja historian tiedonmuodostusta, joka on vaativaa asiantuntijatyötä.

Kiinnostavaa on, että oma pohdinta voidaan nähdä yhtä aikaa sekä ongelmallisena että historian esseeseen sopivana, mikäli se esitetään oikealla tavalla: Arvioinnin näkökulmasta omien tulkintojen esittäminen näyttäytyi jopa opiskelijan ottamana riskinä, vaikka juuri lähdetyöskentelyn ja tulkintataitojen opettamisen tulisi tehdä näkyväksi historiallista ajattelua eli kykyä ymmärtää historiatiedon luonnetta (Opetushallitus 2019, 280; Veijola 2016, 11). Opettajien käsityksistä ilmeneekin, että historian tiedonalalla tietynlaista omaa pohdintaa – omien mielipiteiden ja ajattelun esittämistä – ei ole totuttu tekemään. Sen sijaan valmiiden tulkintojen kokoaminen, eri näkökulmien vertaileminen ja perusteltujen näkökulmien rakentaminen näyttäytyvät historian tiedonalalla hyväksytyinä tapoina esittää omaa pohdintaa. Tällainen pohdinta muistuttaa tieteellistä moniäänistä argumentointia ja myös sitä, mitä edellytetään argumentoivalta ja ekspositoriselta historian esseeltä (de Oliveira 2011). Diskurssi, jossa historian esseeseen sopiva oma pohdinta näyttäytyy painoarvon tul-

kitsemisena, yhdistyy myös historiallisen ajattelun osa-alueista merkittävyyden arviointiin (Seixas & Morton 2013). Tulosten perusteella historiassa olisi siis oleellista erottaa toisistaan pohdinta subjektiivisten mielipiteiden esittämisenä ja pohdinta perusteltuina ja aineistosta tukea saavina argumentteina. Nämä kaksi pohtimisen tapaa erottuvat toisistaan myös kielellisesti (Paldanius 2020).

Tutkimuksemme tulokset kertovat taitopohjaisten opetussuunnitelman perusteiden toteuttamisen vaatimasta tulkintatyöstä: siirtymä sisältöpainotteisesta opetustraditiosta tiedonmuodostuksen käytänteiden opettamiseen edellyttää merkitysneuvottelua ja opettajien osin ristiriitaistenkin käsitysten yhteensovittamista. Tämä prosessi on vielä kesken, vaikka taitopohjaisuus on näkynyt lukion opetussuunnitelmaperusteissa jo pitkään (Veijola & Mikkonen 2016).

Tutkimuksemme on tarjonnut kiinnostavia näkökulmia tiedonalan tekstikäytänteiden opettamiseen ja arviointiin opetussuunnitelman painotusten mukaisesti. Kyseessä on kuitenkin sangen pienimuotoinen tutkimus, joka kertoo yhden koulun historianopettajien käsityksistä. Lisäksi on huomattava, että opettajien käsitykset eivät kerro konkreettisesta toiminnasta opetuksessa. Käsitysten ja toiminnan suhde on kompleksinen eikä suoraviivaisia kausaalipäätelmiä (Barcelos & Kalaja 2011) saati laajoja yleistyksiä voi tehdä. Tuloksemme saavat kuitenkin tukea muusta tutkimuskirjallisuudesta, mikä osaltaan validoi niitä. Diskurssianalyysiin menetelmänä liittyy tulkinnallisuutta, jota pyrimme hallitsemaan tutkijatriangulaation kautta: diskurssien tulkinta sai vahvistusta siitä, että kaikki tutkijat päätyivät samoihin tuloksiin. Lisäksi diskurssianalyysi sopi hyvin menetelmäksi diskursiivisesti rakentuvien käsitysten tutkimiseen, sillä analyysi toi hyvin esiin sen, kuinka käsitykset rakentuvat kielellisesti ja kuinka eriäviä käsityksiä opettajilla on. Yksikään diskurssi ei dominoinut opettajien keskustelussa, ja moni niistä rakentui vain yhden tai kahden opettajan puheessa. Analyysi paljastikin kiinnostavia käsityksiä opettajien tulkitsemasta opetussuunnitelmasta ja historian tiedonmuodostuksen tekstikäytänteistä.

Tutkimuksemme tarjoaa hyödyllistä tietopohjaa historian opetuksen kehittämiseen ja siten taitopohjaisen opetuksen ja arvioinnin vahvistamiseen. Tuloksistamme voi päätellä, että siirtymää taitopohjaiseen opetukseen hidastaa osaltaan opettajien kokemaa ristiriitaa ylioppilaskokeen tehtävien ja opetussuunnitelman painotusten välillä. Digitaalisen ylioppilaskokeen myötä aineistopohjaisia tehtäviä on sisällytetty kokeeseen entistä enemmän, mutta tehtävänannoissa ei juuri edellytetä tiedonmuodostuksen käytänteitä, kuten lähteiden taustoittamista (Puustinen ym. 2020). Tämä olisi hyvä huomioida sekä oppikirjoihin että ylioppilaskokeeseen sisältyvien tehtävien kehittämisessä: aineistot itsessään eivät vielä riitä toteuttamaan taitopohjaisen opetuksen tavoitteita. Lisäksi taitopohjaisuuden tulisi näkyä entistä enemmän myös ylioppilaskokeen ja muidenkin opiskelijoiden suoritusten arviointikriteereissä. Vaikka siirtymässä taitopohjaiseen opetukseen aineenopettajien rooli on keskeinen, he tarvitsevat siinä yhtäältä opetusta ohjaavien rakenteiden ja käytänteiden tukea ja toisaalta tukea tiedonalan tekstitaitopedagogiikan kehittämisessä (Gillis 2014; Moje, 2015). Tutkimuksessamme toteutunut opettajien ja tutkijoiden yhteistyö on yksi tapa kehittää opetusta, sillä se on mahdollistanut opettajien yhteiset merkitysneuvottelut yhteistyön eri vaiheissa.

Käytetty aineisto

Ryhmäkeskustelut 1 & 2. HisLit – Kohti tiedonaloista ajattelua lukiossa: Historian tekstintaitojen hallinta, oppiminen ja arviointi -tutkimushanke. Jyväskylän yliopisto, 2020. Videotallenteet sekä haastattelulitteraatiot kirjoittajien hallussa.

Kirjallisuus

- Barcelos, Ana & Kalaja, Paula 2011. Introduction to beliefs about SLA revisited. *System* 39, 281–289. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.001>
- Barton, David 2007. *Literacy. An introduction to the ecology of written language*. Malden: Blackwell.
- Brozo, William, Moorman, Gary, Meyer, Carla & Stewart, Trevor 2013. Content Area Reading and Disciplinary Literacy. A case for the radical center. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 56 (5), 353–357. <https://doi.org/10.1002/JAAL.153>
- Fang, Zhihui & Coatoam, Suzanne 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>
- Gee, James Paul 2014. *How to do discourse analysis*. Abingdon: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315819662>
- Gillis, Victoria 2014. Disciplinary Literacy. Adapt not adopt. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 57 (8), 614–623. <https://doi.org/10.1002/jaal.301>
- Goldman, Susan R., Britt, M. Anne, Brown, Willard, Cribb, Gayle, George, MariAnne, Greenleaf, Cynthia, Lee, Carol D., Shanahan, Cynthia & Project READI 2016. Disciplinary literacies and learning to read for understanding: A conceptual framework for disciplinary literacy. *Educational Psychologist* 51 (2), 219–246. <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1168741>
- Kalaja, Paula, Barcelos, Ana, Aro, Mari & Ruohotie-Lyhty, Maria 2016. *Beliefs, identity and agency in foreign language learning and teaching*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137425959>
- Lee, Carol D. & Spratley, Anika 2010. *Reading in the disciplines and the challenges of adolescent literacy*. New York: Carnegie.
- Messick, Samuel 1994. The Interplay of Evidence and Consequences in the Validation of Performance Assessments. *Educational Researcher* 23 (2), 13–23. <https://doi.org/10.3102/0013189X023002013>
- Moje, Elizabeth 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>
- Monte-Sano, Chauncey 2011. Beyond reading comprehension and summary: Learning to read and write in history by focusing on evidence, perspective and interpretation. *Curriculum Inquiry* 41 (2), 212–248.
- Nokes, Jeffrey 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, Jeffrey D. 2013. *Building students' historical literacies. Learning to read and reason with historical texts and evidence*. London: Routledge.
- De Oliveira, Luciana 2011. *Knowing and writing school history. The language of students' expository writing and teachers' expectations*. West Lafayette, IN: Purdue University.

- Opetushallitus 2019. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019*. Helsinki: Opetushallitus.
- Paldanius, Hilikka 2020. *Kuka aloitti kylmän sodan? Lukion historian aineistopohjaisen esseen tekstilaji tiedonalan tekstitaitojen näkökulmasta*. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8175-4>
- Paldanius, Hilikka, Sulkunen, Sari, Luukka, Minna-Riitta, & Saario, Johanna (2021). Lukion historian opettajien käsityksiä esseen arviointiin vaikuttavista piirteistä. *Ainedidaktiikka* 5 (1), 3–22. <https://doi.org/10.23988/ad.98334>
- Pietikäinen, Sari & Mäntynen, Anne 2019. *Uusi kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- Pietilä, Ilkka 2017. Ryhmäkeskustelu. Teoksessa Hyvärinen, Matti, Nikander, Pirjo & Ruusuvoori, Johanna (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino, e-kirjan luku 4.
- Puustinen, Mikko & Khawaja, Amna (tulossa). Ambitious aims, traditional reality? Observing historical literacy in Finnish upper secondary schools. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*.
- Puustinen, Mikko, Paldanius, Hilikka & Luukka, Minna-Riitta 2020. Sisältötiedon toistamista vai aineiston analyysia? Tiedonalaakohtaiset tekstitaidot historian ylioppilaskokeen tehtävänannoissa ja pisteytysohjeissa. *Kasvatus & Aika* 14 (2), 9–34. <https://doi.org/10.33350/ka.84579>
- Pälli, Pekka & Lillqvist, Ella 2020. Diskurssianalyysi. Teoksessa Luodonpää-Manni, Milla, Hamunen, Markus, Konstenius, Reetta, Mietsamo, Matti, Nikanne, Urpo & Sinnemäki, Kaius (toim.), *Kielentutkimuksen menetelmiä I–IV*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 374–411. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1qp9hgb.14>
- Rantala, Jukka & Khawaja, Amna 2021. Prospective primary school teachers' confidence in teaching disciplinary history. *Teaching and Teacher Education* 107. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103492>
- Rantala, Jukka, Puustinen, Mikko, Khawaja, Amna, van den Berg, Marko & Ouakrim-Soivio, Najat 2020. *Näinkö historiaa opitaan?* Helsinki: Gaudeamus.
- Seixas, Peter & Morton, Tom 2013. *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education.
- Sulkunen, Sari, Luukka, Minna-Riitta, Saario, Johanna & Veistämö, Tommi 2019. Monilukutaito historian opetuksessa. *Ainedidaktiikka* 3 (2), 2–23. <https://doi.org/10.23988/ad.76111>
- Sulkunen, Sari & Saario, Johanna 2019. Tiedonmuodostus ja tekstityö: tapaustutkimus lukion historian opetuksen tekstikäytänteistä. *Kasvatus* 50 (2), 149–163.
- Sulkunen, Sari & Saario, Johanna 2020. Monilukutaito eri oppiaineissa. Teoksessa Tuovila, Seija, Kairaluoma, Leila & Majonen, Virva (toim.), *Luku- ja kirjoitustaidon pedagogiikka yläkouluun*. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 40–49.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019. *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- 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, Anna 2016. Historiatietoisuus, historiallinen ajattelu ja historian tekstitaidot: Uuden opetussuunnitelman moninaiset lähtökohdat. *Kasvatus & Aika* 10 (2), 6–18.

- Veijola, Anna & Mikkonen, Simo 2016. Historical literacy and contradictory evidence in a Finnish high school setting: The Bronze Soldier of Tallinn. *Historical encounters* 3 (1), 1–16.
- Vesterinen, Ida 2022. *Orders of History. An Ethnographic Study on History Education and the Enacted Curriculum*. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-9078-7>
- Virta, Arja 2007. Historical Literacy: Thinking, Reading and Understanding History. *Journal of Research in Teacher Education* 14, 11–25.
- Wineburg, Sam 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>

FT Sari Sulkunen on suomen kielen apulaisprofessori Jyväskylän yliopiston kieli- ja viestintätieteiden laitoksessa.

FT Minna-Riitta Luukka on suomen kielen professori Jyväskylän yliopiston kieli- ja viestintätieteiden laitoksessa.

FT Hilikka Paldanius on akateemisen kirjoittamisen yliopisto-opettaja Tampereen yliopiston kielikeskuksessa.

FT Johanna Saario on yliopistonopettaja Jyväskylän yliopiston Monikielisen akateemisen viestinnän keskuksessa.

Tutkimus on kirjoitettu osana Suomen Akatemian rahoittamaa konsortiota ”Kohti tiedonalakohtaista ajattelua lukiossa: Historian tekstitaitojen hallinta, oppiminen ja arviointi”, projektinumero 294487.

LIITE 1: Ryhmäkeskustelujen pohjana olleet arviointikriteerit

Kriteeri
Tiedonalan sisältöjen hallinta:
Esitetään relevanttia historiatietoa.
Käytetään relevantteja tiedonalan käsitteitä ja määritellään ne.
Tapahtumat ajoitetaan kyllin tarkasti.
Aihetta käsitellään kyllin laajasti, syvällisesti ja/tai analyttisesti.
Esitettyjen arvioiden ja näkemysten perusteena on historiatietoa.
Esitetään täsmällisiä tai uskottavia arvioita historian tapahtumienmerkittävydestä.
Tuodaan esille erilaisia näkökulmia käsiteltävästä asiasta.
Asioiden käsittelyjärjestys on looginen ja johdonmukainen.
Asiat on kytketty toisiinsa ja niistä muodostuu yhtenäinen kokonaisuus.
Esseen sanavalinnat ja ilmaukset ovat historiaa käsittelevään asiatekstiin sopivia.
Aineiston käyttö:
Hyödynnetään aineistoa.
Aineisto liitetään historiatietoon.
Esitetään vastausta tukevia aineistoesimerkkejä.
Esitetyt aineistoesimerkit kytketään laajempaan ilmiöön.
Aineistoa tarkastellaan lähdekriittisesti (tekijä, syntyajankohta, aineiston ”tyyppi”) ja tämä huomioidaan tulkittaessa aineistoa.
Esseessä viitataan aineistoon asianmukaisesti (esim. teoksen nimellä, kirjoittajan sukunimellä).
Oma pohdinta:
Asiat kytketään nykyisyyteen.
Esitetään oma näkemys tai johtopäätös käsiteltävästä aiheesta.
Oma ajattelu tuodaan esille välttäen liikaa ehdottomuutta, mustavalkoisuutta ja yleistämistä.
Vastaustaidot:
Vastataan kaikkiin tehtävänannon kysymyksiin.
Aineisto on esitelty esseessä antamalla keskeiset lähdetiedot (tekijä, ajankohta, julkaisufoorumi).
Omat ja muiden ajatukset erotetaan toisistaan viittaamalla aineistoon selkeästi (esim. ”Aineistossa sanotaan”).
Esseessä on toimiva aloitus: siinä esitellään tehtävänannon kannalta keskeiset käsitteet, asiat ja aineisto.

Esseessä on toimiva lopetus: siinä käsitellyt asiat kytketään nykyyisyyteen tai esitetään jokin johtopäätös.

Teksti on sujuvaa.

Esseessä on selkeä rakenne ja kappalejako: alku, käsittelyosa ja lopetus.

Esseen kieli on huoliteltua.