

Tekstit väylinä historian tulkinnalliseen prosessiin

Amna Khawaja

Lectio praecursoria kasvatustieteen väitöskirjaan Historical literacy in Finnish primary classrooms: teaching history or things about the past? Helsingin yliopistossa 19.1.2024.

Tutkijaystävänä välitti minulle jokin aika sitten Instagramissa julkaistun tarinan. Siinä viidesluokkalaisen oppilaan huoltaja ihmettelee tapaa, jolla historiaa on hänen lapselleen opetettu. Huoltaja kirjoittaa:

Reaaliaineiden vaatimukset kasvavat hirveästi vitosella. Historia on tosi käsitteellistä. Se aloitettiin opiskelemalla historiaa tieteenä: että sitä tehdään tutkimalla lähteitä kuten arkeologisia löytöjä ja tekstejä. Että esihistorian erottaa historiasta se, että siitä ei ole kirjallisia lähteitä. Tämä on aika korkealentoista vitosluokkalaiselle. Missä on Pähkinäsaaren rauha ja kreikkalaiset pylvää? Niiden tilalla on joku nevehööd Tollundin mies, siis tanskalainen muumio lähteenä. (@merjamahka, Instagram-tarina, 11.12.2023.)

Oma tutkimusaiheeni, *historian tekstitaidot*, edustaa juurikin yllä kuvattua historian opetuksen suuntausta, jossa historian tieteenalan ja oppiaineen yhteys nähdään läheisenä. Toisin sanoen se, miten tieto muodostuu historian tieteenalalla, katsotaan myös olennaiseksi osaksi historian oppiainetta koulussa (esim. Downey & Long, 2016; Rantala & van den Berg, 2013; Wineburg, 1991). Historian tieteenalalla tietoa rakennetaan tutkimalla ja tulkitsemalla lähteitä, ja alkuperäislähteillä on keskeinen rooli tiedonmuodostuksessa (Nokes, 2010, 2012). Siksi suhde teksteihin on erityisen keskeinen juuri historian oppiaineessa. Historian opetuksen kaikki suuntaukset eivät kuitenkaan pidä keskeisenä tällaista tiivistä tekstisuhdetta. Esimerkiksi kansallisten kertomusten omaksumista painottavat historian opetuksen suuntaukset näkevät vähemmän keskeisenä opettaa historian tutkimista ja tulkitsemista tekstien kautta sillä olennaisempaa on ottaa kyseenalaistamatta vastaan kertomus, vaikkapa suomalaisuuden rakentumisesta (ks. Ahonen, 2017).

Pähkinänkuoressa historian tekstitaidoilla tarkoitetaan kykyä lähestyä erilaisia tekstejä historian tiedonalalle ominaisella tavalla (esim. Nokes, 2012; Shanahan & Shanahan,

2008). Tekstit voivat laajan tekstikäsitteilyksen mukaan olla kirjoitettuja tekstejä mutta ne voivat olla myös kuvia, videoita tai vaikkapa esineitä (Cope & Kalantis, 2000). Olennaista historian tekstitaitojen kohdalla on se, että lukija prosessoii tekstejä käyttämällä nimenomaan historian tieteenalalle keskeistä käsitteellistä ja menetelmällistä tietoa. Historian tekstitaidoissa harjaantunut lukija esimerkiksi kiinnittää huomiota tekstin alkuperään ja siihen, milloin, missä ja millaisissa olosuhteissa teksti on tuotettu (Wineburg, 1991). Lisäksi olennaista on vertailla erilaisia tekstejä ja osata kysyä niiltä tutkittavan asian suhteen keskeisiä kysymyksiä.

Historian tekstitaidot edellyttävät lukijalta kykyä tehdä tulkintoja tekstin tuottajien taroitusperistä ja asettaa teksti laajempaan historialliseen viitekehykseen. Yhtenä historian tekstitaitojen keskeisenä tavoitteena on oppia tuottamaan tulkintoja, jotka ovat perusteltuja ja pohjautuvat historialliseen todistusaineistoon, ei omiin mielipiteisiin (Lee, 2005; Rantala & van den Berg, 2013). Usein historian tekstitaitoja harjaannutetaankin erilaisilla tehtäväkokonaisuuksilla, joissa oppilas useita lähteitä hyödyntämällä tuottaa tulkinnan esimerkiksi edellä mainitusta Tollundin miehen kohtalosta tai pohtii Kopernikuksen ja katolisen kirkon välistä suhdetta, kuten tätä tutkimusta varten rakentamassani arviointitehtävässä (Khawaja, 2018). Lukijalta vaaditaan siis kykyä arvioida tekstejä ja tehdä niistä perusteltuja tulkintoja, ei ainoastaan hakea tietoa tai ymmärtää tekstin sisältöä.

Väitöskirjani asettuu vahvasti historianopetuksen tutkimuksen kentälle mutta tekstitaitoja käsittelevänä se ottaa osaa myös luku- tai tekstitaitokeskusteluun, joka on ollut erityisen aktiivista ja jopa kiivasta viimeisten PISA-tulosten julkistamisen jälkeen. Tulokset ovat kuohuttaneet ja huolestuttaneet, sillä niiden mukaan erinomaisten lukijoiden määrä Suomessa on laskenut ja heikkojen lisääntynyt tuntuvasti. Yli viidesosa suomalaisnuorista ei tutkimuksessa yltänyt sellaiseen lukutaitoon, jota pidetään välttämättömänä yhteiskunnassa toimimisen kannalta. Siinä missä heikkojen lukijoiden määrä kahden vuosikymmenen aikana on pysynyt jokseenkin samanlaisena OECD-maissa keskimäärin, Suomessa heikkojen lukijoiden osuus on sitä vastoin kolminkertaistunut (Hiltunen ym., 2023). Siten onkin ymmärrettävää, että asiaa on puitu niin ajankohtaisohjelmissa, mielipidekirjoituksissa kuin somepäivityksissäkin. Historian tekstitaitoja koskeva väitöstutkimukseni tarjoaa yhden näkökulman siihen, millaisena lukijan ja tekstien suhde näyttäytyy tai voi näyttäytyä opetuksessa ja arvioinnissa. Pohdin lektioni loppupuolella, mitä tarjottavaa tutkimukseni tuloksilla ja historian tekstitaidoilla laajemmin on lukutaitokeskusteluun.

Esteitä ja mahdollisuuksia

Väitöskirjassani olen tutkinut mitä esteitä ja mahdollisuuksia historian tekstitaitojen opetukselle suomalaisessa alakouluopetuksessa on (Khawaja, 2024). Yhtäältä olen ollut kiinnostunut siitä, minkälaisia tekstejä alakoulujen historiantunneilla käytetään, millä tavoin, ja miten käytänteet suhteutuvat opettajan ajatteluun (Khawaja & Puustinen, 2022a; 2022b). Tätä tutkin havainnoimalla yhdeksää luokanopettajaa yhden lukuvuoden aikana. Toisaalta olen arviointimateriaalia kehittämällä tutkinut, minkälaisilla teksteihin liittyvillä ratkaisuilta on mahdollista päästä käsiksi juuri historian tekstitaitojen arviointiin (Khawaja, 2018). Alakoulu oli selvä valinta tutkimuksen kontekstiksi oman luokanopettajataustani takia. Lisäksi koin tärkeäksi tuottaa lisätutkimusta alakoulun historianopetuksesta, sillä sitä on tehty huomattavasti vähemmän kuin yläkoulusta ja lukiosta.

Tutkimuksessani tunnistin lukuisia esteitä mutta toisaalta myös mahdollisuuksia historian tekstitaitojen opettamiselle. Yhtenä keskeisimmistä esteistä pidän sitä, ettei yksikään

havainnoimistani opettajista mallintanut historian tekstitaitojen lukustrategioita oppilaille (Khawaja & Puustinen, 2022a). Opettajat eivät esimerkiksi opettaneet oppilaitaan huomioimaan tekstin kirjoitusajankohtaa tai pohtimaan, miksi teksti on tuotettu. Ylipäätään oppitunneilla esiintyi hyvin vähän menetelmällistä tietoa liittyen tekstien tulkitsemiseen tai historiallisen tiedon luonteeseen. Sen sijaan oppitunteja hallitsi sisältötieto (Khawaja & Puustinen, 2022b). Sisältötiedolla tarkoitan tietoa esimerkiksi tapahtumista, henkilöistä ja vuosiluvuista (ks. esim. Downey & Long, 2016), juurikin niitä asioita, joita edellä esiteltyssä huoltajan Instagram-stoorissa kaivattiin: esimerkiksi Pähkinäsaaren rauhan vuosiluvun muistamista ja kreikkalaisten pylvästyyppeiden tunnistamista. Sisältötiedon hallitsevuus havainnoimillani oppitunneilla taas johtui pitkälti siitä, että ylivoimaisesti yleisin tekstityyppi oppitunneilla oli oppikirjan leipäteksti (Khawaja & Puustinen, 2022a).

Muut tekstityypit kuin oppikirjan leipäteksti olivat tunnilla käytössä kuvituksenomaisina ja esillä huomattavan lyhyitä aikoja. Kartat ja maalaukset saattoivat vilahtaa ohi sekunneissa. Vain harvoin oppilaita ohjeistettiin tutkimaan tai tulkitsemaan tekstejä. Sisältöpainotteisen opetuksen vaarana onkin se, että historian oppiminen tyipistyy faktaluetteloiden omaksumiseen (ks. esim. Nokes, 2010; VanSledright, 2002). Kokonaisuutena havainnoimistani oppitunneista välittyi ennen kaikkea tekstillinen hektisyys. Yksinkertaistettuna voisikin sanoa, että tekstit näyttäytyivät oppitunneilla ennen kaikkea läpikälyamisen kohteina. Useimmiten oppilailta vaadittiin ainoastaan yleisiä tekstitaitoja muodossa, jossa tekstistä saatu informaatio piti siirtää oppikirjasta esimerkiksi oppilaiden vihkoihin. Teksteistä hankittua informaatiota harvoin käytettiin mihinkään tarkoitukseen.

Omien tulosteni sekä aiemman tutkimuskirjallisuuden valossa näyttää siltä, että historianopetuksessa alakoulusta aina yliopistotasolle asti korostuu sisältötiedon painottaminen muiden tiedonmuotojen kustannuksella (esim. Nokes, 2010; Puustinen & Khawaja, 2022; Wuokko & Räsänen, 2023). Ajatellaan, että opetuksen tehtävänä on nimenomaan kartuttaa oppilaiden tai opiskelijoiden sisältötietoa (Hartzler-Miller, 2001). Tällöin hyödynnetään lähinnä yleisiä tekstitaitoja tietomassojen omaksumiseen. Sen sijaan menetelmällinen tieto kuten lähteiden tutkimiseen liittyvä tieto saatetaan nähdä joko vähemmän keskeisenä tai liian vaikeasti ymmärrettävinä oppilaille ja opiskelijoille (James, 2008). Erään tutkimuksen mukaan jopa yliopistoissa historiaa opettavat empivät opettaa historiallisen tiedon luonteeseen liittyviä kysymyksiä ennen maisterivaihetta aiheen vaikeuden takia (Wuokko & Räsänen, 2023). Taustalla näyttää olevan oletus siitä, että on ensin opittava huomattava määrä sisältötietoa ennen kuin sitä on mahdollista jäsentää esimerkiksi muutoksen tai jatkuvuuden käsitteiden kautta tai omaksua menetelmätietoa. Siten erilaiset tiedonmuodot nähdään toisiaan seuraavina eikä samanaikaisesti esiintyvinä ja vuorovaikutteisina. Monet kansainväliset historian didaktiikan tutkijat ovat haastaneet tätä ajattelutapaa jo vuosikymmenten ajan (esim. Lévesque, 2008; Seixas, 2006; Chapman, 2021; Wineburg, 1991, 2018) ja oma tutkimukseni asettuu ajatuksellisesti tähän samaan jatkumoon.

Oikeus keskeneräisten tulkintojen tekemiseen

Katson, että erilaisten tiedonmuotojen kuljettaminen osana opetusta ei ole ainoastaan mahdollista vaan myös keskeistä, jos tavoitteena on päästä historian tai minkä tahansa tiedon- tai taiteenalan ytimeen. Havainnollistan ajatusta käyttämällä musiikin opetusta esimerkkinä.

Musiikin, kuten historiankin, ytimessä on tulkintojen rakentaminen, vaikkakin tieteellisellä ja taiteellisella tulkinnalla on toki myös keskeisiä eroja. Yhtä kaikki, jos lapsi aloittaa

länsimäisen klassisen musiikin opiskelun esimerkiksi viulunsoiton kautta, hän tutustuu uuteen symbolijärjestelmään eli nuottikirjoitukseen. Lisäksi on otettava haltuun kontekstietoa musiikillisista aikakausista ja niiden vaikutuksista tulkintojen tekemiseen, sekä ymmärrettävä miten rytmiiikka, melodia ja harmonia rakentavat musiikkia. Tiedon lisäksi keskeisessä roolissa ovat tietysti motoriset taidot. Kaikkia näitä tiedon- ja taidon muotoja tarvitaan musiikillisen tulkinnan rakentamiseen. Jos musiikin opetuksessa otettaisiin sama lähestymistapa tulkintoihin kuin sisältöpainotteisessa historianopetuksessa, oppilaille opettaisiin ensin vuosia ainoastaan nuotintulokutaitoa, erilaisten musiikillisten aikakausien historiaa, musiikin teoriaa ja motorisia taitoja, tai, ainoastaan jotakin näistä. Tulkintoihin ja musiikin äärelle päästäisiin vasta kun nämä tiedon- ja taidon muodot olisivat riittävällä tasolla. Ja koska kukaan ei koskaan tiedä riittävästi (Kitson, 2021) riittävän tason odottaminen saattaisi puolestaan johtaa siihen, että tulkintoihin ei päästäisi koskaan.

Musiikin opetuksessa ei kuitenkaan lähdetä siitä, että musiikillista tulkintaa voisi rakentaa vasta, kun esimerkiksi nuotintulokutaito on sujuvaa, sillä nuotti-äänivastaavuuden harjoittamisessa ja lukusujuvuuden kehittämisessä kestää aikaa, eikä kukaan hallitse kaikkia symboleita vuosienkaan jälkeen. Ei myöskään oleteta, että oppilaan tulisi hahmottaa täydellisesti esimerkiksi barokin ja klassismin ajankuvat ja esityskäytänteisiin liittyvät erot ennen tulkinnan harjoittelua. Sen sijaan musiikillisen tulkinnan päämäärää on kuljetettava mukana alusta alkaen: musiikkia voi ja täytyy tehdä ensimmäisestä soitetusta sävelestä lähtien, olivatpa senhetkiset tiedot ja taidot millä tasolla hyvänsä. Tiedon ja taidon muodot ovat toisiinsa kietoutuneita ja niitä kehitetään spiraalimaisesti edeten. Musiikin opetuksen ytimessä on opettaa, miten nuotit muuntuvat musiikiksi ja miten toisistaan irralliset sävelet muodostavat kaaria ja kokonaisuuksia. Alun haparoivat ja heikotkin tulkinnat saavat syvyyttä ja selkänöjaa vähitellen kasvavasta tietopohjasta. Musiikin opettaja onkin asennoitunut sietämään epätäydellisiä ja muotoaan hakevia tulkintoja, sillä oppilaille suodaan mahdollisuus tulkinnalliseen prosessiin, vaikka se olisikin vielä keskeneräinen. Nuotit tekstityyppinä nähdään tulkinnan raakamateriaalina, joista on kyettävä luomaan musiikkia. Kuten sanottua, alakoulun historiantunneilla taas tällaista tulkinnallista suhdetta teksteihin oli vaikea löytää (Khawaja, 2024).

Väitöskirjassani tunnistettujen esteiden ylittäminen vaatii erilaisia toimia oppikirjojen laatijoilta, opetushallitukselta, opettajankoulutukselta mutta myös opettajilla itseltään. Eriyisesti Suomessa, jossa koulutusjärjestelmän keskeinen pilari on ollut opettajan vahva autonomia (esim. Kansanen, 2014), olisi erikoista sivuuttaa opettaja toimijana ja päätöksentekijänä luokassa. Väitöskirjani tarkoituksena ei ole kuitenkaan syyttää tai syyllistää opettajia vaan tarjota peilauspintaa ja auttaa opettajia pohtimaan tiedon rakentumista ja rakentamista luokkahuoneessa. Haluan väitöskirjallani kannustaa luokanopettajia pohtimaan muun muassa mallintamisen roolia eri oppiaineiden tunnilla. Miksi ajattelun ja erilaisten strategioiden mallintaminen on luokanopettajalle itsestäänselvyys esimerkiksi matematiikan ja luonnontieteiden tunneilla mutta vieras ajatus opettaessa historiaa?

Esteiden lisäksi on syytä myös muistaa, että tunnistin tutkimuksessani esteiden lisäksi myös mahdollisuuksia, joista monet liittyvät opettajiin. Opettajien haastattelut paljastivat muun muassa, että moni opettajista ymmärsi historian tiedon luonteen vähintään kohtalaisesti ja osa opettajista pohti historiallisen tiedon luonnetta varsin syvällisesti, tämä siitäkin huolimatta, että luokanopettajat opiskelevat historian didaktiikkaa melko lyhyesti yliopistopintojensa aikana. Myös asenteet esimerkiksi alkuperäislähteiden käyttöön olivat myönteisiä. Se, miksi tietopohja ja myönteiset asenteet eivät näytä muuntautuvan historian tekstintaitoja tukevaksi opetuksiksi, on monimutkainen vyyhti, johon vaikuttavat sekä opetuksen ja koulun rakenteelliset tekijät että opettajat itse. Tätä vyyhtiä olen väitöskirjassani

kuvannut Bernsteinin (2000) kehittämän *pedagogisen muuntimen* (pedagogic device) avulla. Bernsteinin muuntimessa kuvataan eräänlaista pedagogista viestiä, jonka kautta oppiaine hakee muotoaan tieteenalasta luokkahuoneisiin. Olennaista opettajan kannalta olisi tunnistaa asioita, jotka vaikuttavat ja luovat odotuksia opetukselle ja oppiaineiden luonteelle, tästä yhtenä esimerkkinä ovat oppikirjat. Vain näin opettajan on mahdollista jäsentää omaa rooliaan kokonaisuudessa ja tiedostaa se valta, joka opettajalla pedagogisen viestin ankkurina lopulta on.

Eräs opetukseen kohdistuvista paineista on yhteiskunnallinen keskustelu. Keskustelun perustella koulun pitäisi muun muassa valmistaa oppilaita digitalisaatioon (Kononen, 2024), muuttuviin työelämän ja yrity maailman tarpeisiin (A-studio, 5.12. 2023) sekä opettaa tunnetaitoja ja mindfulnessia (Perkkiö, 2015; Repo, 2017). Historian opetuksen saralla painetta luovat esimerkiksi alussa esittelemäni Instagram-tarina, jossa kyseenalaistettiin vahvasti opettajan käsitys historianopetuksen tavoitteista. Kaikkien näiden erilaisten toiveiden ja vaatimusten ristipaineessa opettajalta vaaditaan ponnisteluja, jos tavoitteena on kehittää oppilaiden kykyä ymmärtää, mitä tieto lopulta on ja miten se syntyy.

Miksi lukea?

Palaan lopuksi vielä PISA-tuloksiin. Ratkaisuksi heikkeneviin tuloksiin on julkisessa keskustelussa esitetty kaikkea digikiellosta (Hylkilä & Peltonen, 2024) aina luokanopettajien korvaamiseen aineenopettajilla (Knuutinen, 2023). Heikentyneen lukutaidon korjausliikkeeksi on puolestaan helppo ehdottaa yleisten tekstitaitojen parantamista: lisää luetun ymmärtämistä, tiedon hankkimista ja vaikkapa tiivistämisen harjoituksia. Toisaalta, kansainvälisessä PIRLS lukutaitotutkimuksissa suomalaiset oppilaat ovat olleet taitavia tiedon hankkijoita mutta huomattavasti heikompia tekstin tulkitsijoita (Leino ym., 2017).

Tämä yhdistettynä oman väitöstutkimukseni tuloksiin antaa aiheita pohtia, voisiko yksi nuorten lukutaitoa kohentava tekijä olla tiedonalalähtöisen tekstisuhteen vahvistaminen eri oppiaineissa jo alakoulusta lähtien. Jos eri oppiaineiden tunneilla suhde teksteihin rakentuu lähinnä tiedonhankinnan ja tekstien läpikäyksen kautta, oppilaan voi olla vaikea hahmottaa, miksi tekstejä ylipäätään luetaan. Miksi lukea jotain, varsinkaan ajatuksella, jos lukemalla hankittua tietoa ei käytetä, vaan siirrytään seuraavaan omaksuttavaan tekstiin? Tiedonalakohtaisten tekstitaitojen, kuten historian tekstitaitojen avulla oppilaille olisi mahdollista näyttää tekstit väylinä uudenslaisiin tapoihin ajatella ja tarkastella maailmaa.

Tiedonalakohtaisten tekstitaitojen painottaminen vaatii myös erilaista suhtautumista siihen, mitä perusasioilla tai perustaidoilla ymmärretään niin lukutaidon kuin eri oppiaineidenkin kohdalla sillä paluuta perusasioiden äärelle on peräänkuulutettu aina hallitusohjelmaa myöten (Valtioneuvosto, 2023). Väitöstutkimukseeni nojaten ehdotan, että perusasiat eivät historian osalta olisi tiettyjen tahojen tärkeiksi mieltämiä faktaluetteluita tai kertomuksia vaan ymmärrystä tiedon rakentumisesta. Siksi puhuisinkin historian tekstitaitojen sijaan mieluummin *historian tekstitiedoista*.

Näiden ehdotusten myötä herää tietysti kysymys siitä, pystyvätkö oppilaat oppimaan ja pystyvätkö luokanopettajat opettamaan historian tekstitaitoja, jos jopa yliopistoissa historiaa opiskelevien kohdalla emmitään historian tiedonmuodostuksen opettamista.

Kyse on nähdäkseni muun muassa oikeanlaisten opetus- ja arviointimateriaalien saataavuudesta. Osana väitöskirjaani kehittämäni materiaali nousikin tarpeesta tutkia, millaisella materiaalilla päästään arvioimaan oppilaan historian tekstitaitoja (Khawaja, 2018). Myös

opetushallituksella ja oppikirjojen kustantajilla on mahdollisuus tuottaa vastaavia materiaaleja niin halutessaan, mutta toistaiseksi tällaisia oppikirjoja on vähän.

Opettajankoulutuksen tehtävänä taas on entistä painokkaammin välittää tuleville opettajilla tähän asti kertynyttä vahvaa tutkimusnäyttöä siitä, että oppilaat kyllä oppivat oikeanlaisella opastuksella (esim. Hughes, 2021; Johansson, 2019). Kun pohditaan luokanopettajien mahdollisuuksia opettaa historian tekstitaitoja, on hyvä muistaa, luokanopettajina emme voikaan olla yhtä perehtyneitä kaikkien opettamiemme oppiaineiden taustatieteisiin kuin niiden asiantuntijat, kuten tutkijat tai aineenopettajat. Siksi olisi kohtuutonta vaatia, että luokanopettaja opettaisi epistemologia kysymyksiä yhtä syvällisesti kuin aineenopettaja (ks. Fordham, 2016). Sitä vastoin luokanopettajalta voi odottaa, että hän johdattaa oppilaat historian tulkinnallisen luonteen äärelle ja rakentaa tutkivaa suhdetta teksteihin. Tähän tarvitaan aiemmin mainitsemaani asennoitumista siihen, että opettajan on siedettävä epätäydellisiä ja haparoivia tulkintoja osana oppimista. Kuten aiemmasta tutkimuksesta tiedämme, historiallinen ajattelu tai historian tekstitaidot eivät kehity automaattisesti iän myötä vaan harjoittelun kautta (esim. Ashby & Lee, 1987; Owings Swan ym., 2008).

Lopulta historian tekstitaitojen opettaminen kytkeytyy laajempaan ajatukseen siitä, millaisia oppilaita haluamme koulun avulla kasvattaa. Opetus, joissa tekstit otetaan annettuina ja omaksuttavina asioina kannustaa kuuliaisuuteen, kun taas tekstien tulkintaan tähtäävä opetus antaa mahdollisuuksia ja valtaa kyseenalaistaa. Kun oppilaat ymmärtävät, miten omat tulkinnat rakentuvat, heille annetaan myös paremmat mahdollisuudet arvioida menneisyyteen liittyviä väittämiä ja kertomuksia, joita he väistämättä kohtaavat tekstikylläisessä arjessaan.

Väitöskirja

Khawaja, A. (2024). *Historical literacy in Finnish primary classrooms: teaching history or things about the past?* Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/items/85baed16-b86b-49bb-ad9f-ab27883fc250>

Käytetty aineisto

A-studio 5.12.2023: ”Pisa-tulosten romahdus”.

Hylkilä, K. & Peltonen, A. (8.2.2024). Digimedian käyttöä kouluissa tulisi rajoittaa yhteisin ohjein. *Helsingin Sanomat*.

Knuutinen, K. (15.12.2023). Aineenopettajien osaamista kannattaa hyödyntää laajemmin peruskoulussa. *Helsingin Sanomat*.

Repo, P. (18.9.2017). Yksinkertaiset aivoharjoitukset mullistivat lasten käytöksen – arvosenat nousivat, keskittyminen helpottui ja nukkuminen parani. *Helsingin Sanomat*.

Kononen, H. (17.1.2024). Koulut tekivät digiloikan vauhdilla, mutta ilman kunnollisia ohjeita – opettaja: ”Digitaalinen epätasa-arvo kasvaa”. *Yle-verkkouutiset*.

Perkkiö, T. (20.3.2015). Mindfulness riisuu meditoinnista mystiikan ja tuo rauhaa niin kouluihin kuin työpaikoillekin. *Yle-verkkouutiset*.

Kirjallisuus

- Ahonen, S. (2017). *Suomalaisuuden monet myytit: Kansallinen katse historian kirjoissa*. Gaudeamus.
- Ashby, R., & Lee, P. (1987). Children's concepts of empathy and understanding in history. Teoksessa C. Portal (toim.), *The History Curriculum for Teachers* (s. 62–88). The Falmer Press.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity*. Maryland: Rowman and Littlefield.
- Chapman, A. (2021). Historical knowledge and the knowledge turn. Teoksessa A. Chapman (toim.), *Knowing History in Schools: Powerful knowledge and the power of knowledge* (s. 1–31). UCL Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv14t477t.6>
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Routledge.
- Downey, M., & Long, K. (2016). *Teaching for historical literacy: Building knowledge in the history classroom*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315717111>
- Fordham, M. (2016). Teachers and the academic disciplines. *Journal of Philosophy of Education*, 50(3), 419–431. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12145>
- Hartzler-Miller, C. (2001). Making sense of “best practice” in teaching history. *Theory and Research in Social Education*, 29(4), 672–695. <https://doi.org/10.1080/00933104.2001.10505961>
- Hiltunen, J., Ahonen, A., Hienonen, N., Kauppinen, H., Kotila, J., Lehtola, P., Leino, K., Lintuvuori, M., Nissinen, K., Puhakka, E., Sirén, M., Vainikainen, M-P., & Vettenranta, J. (2023). *PISA 2022 ensituloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Hughes, R. (2021). Apprenticing third graders in disciplinary literacy in history. *Literacy Research and Instruction*, 60(2), 127–151. <https://doi.org/10.1080/19388071.2020.1789249>
- James, J. (2008). Teachers as protectors: Making sense of preservice teachers' resistance to interpretation in primary history teaching. *Theory and Research in Social Education*, 36(3), 172–205. <https://doi.org/10.1080/00933104.2008.10473372>
- Johansson, P. (2019). Historical enquiry with archaeological artefacts in primary school. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 2019(1), 77–104.
- Khawaja, A. (2018). Designing an assessment tool for historical literacy: the case of Copernicus. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 8(3), 1–26.
- Khawaja, A., & Puustinen, M. (2022a). The Nature of literacy instruction in elementary school history lessons. *Language and Literacy*, 24(3), 20–44. <https://doi.org/10.20360/langandlit29610>
- Khawaja, A., & Puustinen, M. (2022b). Recontextualising history in primary school: discourses in the classroom. *History Education Research Journal*, 19(1), 1–16. <https://doi.org/10.14324/HERJ.19.1.07>
- Kitson, A. (2021). How useful is the theory of powerful knowledge to history educators??. Teoksessa A. Chapman (toim.), *Knowing History in Schools: Powerful knowledge and the power of knowledge* (s. 31–52). London: UCL Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv14t477t.7>
- Lee, P. (2005). Putting principles into practice: understanding history. Teoksessa S. Donovan & J. Bransford (toim.), *How Students Learn: History in the Classroom* (s. 31–78). The National Academies Press.

- Leino, K., Nissinen, K., Puhakka E., & Rautopuro, J. (2017). *Lukutaito luodaan yhdessä: kansainvälinen lukutaitotutkimus (PIRLS 2016)*. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically: Educating students for the twenty-first century*. University of Toronto Press.
- Nokes, J. (2010). Observing literacy practices in history classrooms. *Theory and Research in Social Education*, 38(4), 515–544. <https://doi.org/10.1080/00933104.2010.10473438>
- Nokes, J. (2012). *Building students' historical literacies. Learning to read and reason with historical texts and evidence*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203137321>
- Owings Swan, K., Hofer, M., & Locascio, D. (2008). Historical scene investigation (HSI) project: Examining the use of case based historical instruction in the fifth-grade social studies classroom. *International Journal of Social Education*, 22(2), 70–100.
- Puustinen, M., & Khawaja, A. (2022). Ambitious aims, traditional reality? Observing historical literacy in Finnish upper secondary schools. *Nordidactica– Journal of Humanities and Social Science Education*, 3, 53–76. <https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/23810>
- Rantala, J., & van den Berg, M. (2013). Lukiolaisten historian tekstitaidot arvioitavina. *Kasvatus*, 44(4), 394–407.
- Seixas, P. (2006). *Benchmarks of historical thinking: A framework for assessment in Canada*. Centre for the study of historical consciousness. <http://archive.historybenchmarks.ca/documents/benchmarkshistoricalthinkingframework-assessment-canada>
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40–59. <https://doi.org/10.17763/haer.78.1.v62444321p602101>
- Valtioneuvosto (2023). *Vahva ja välittävä Suomi. Pääministeri Petteri Orpon hallituksen ohjelma*. <https://valtioneuvosto.fi/hallitukset/hallitusohjelma#/>
- VanSledright, B. (2002). *In search of Americas past*. Teachers College Press.
- Wineburg, S. (1991). Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 73–87. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.1.73>
- Wineburg, S. (2018). *Why learn history (When it's already on your phone)*. The University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226357355.001.0001>
- Wuokko, M., & Räsänen, M. (2023). Tieto, taito, into ja yhteisö: yliopisto-opettajien näkemykset historian asiantuntijuudesta ja sen kehittymisen tukemisesta opintojen alkuvaiheessa. *Historiallinen aikakauskirja*, 121(2), 200–211.

KT, MuM Amna Khawaja työskentelee yliopisto-opettajana Helsingin yliopiston Kasvatustieteellisessä tiedekunnassa.