



Opettajien näkemyksiä historian opetussuunnitelma- perusteista

Jukka Rantala ja Najat Ouakrim-Soivio

Kasvatustieteiden osasto, Helsingin yliopisto



Perusopetuksen ja lukiokoulutuksen uudet opetussuunnitelmat otettiin käyttöön syksyllä 2016. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa historian opetusta suunnataan entistä vahvemmin tiedonalalähtöisyyteen eli historiallisen ajattelun opiskeluun. Lukion opetussuunnitelma puolestaan rakentuu edelleen vahvasti myös sisältöjen opiskelun varaan. Artikkelissa tarkastelemme, miten peruskoulun yläluokkien ja lukion historian opettajat suhtautuvat tuoreisiin opetussuunnitelmalinjauksiin. Aineistomme koostuu keväällä 2017 historian opettajille (N=339) tekemämme kyselyn tuloksista. Sen perusteella peruskoulun yläluokilla työskentelevät opettajat suhtautuvat varsin myönteisesti uuteen opetussuunnitelmaan. Lukio-opettajat puolestaan ovat hieman kriittisempiä oman opetussuunnitelmansa henkeen. Kumpikin opettajaryhmä toivoi perusteiden ohjaavan selkeämmin arviointia. Artikkelissa nostamme esille opettajien näkemyksiä opetussuunnitelmissa esitetyistä opetuksen tavoitteista, sisällöistä ja arviointikriteereistä. Artikkelimme antaa viitteitä siitä, miten uusien opetussuunnitelmien linjaukset toteutuvat opettajien työssä ja mihin opettajat kaipaisivat muutosta, kun lukion opetussuunnitelman uudistaminen ja perusopetuksen arviointikriteerien työstäminen käynnistyivät loppuvuodesta 2018.

Opetussuunnitelman perusteet, historian opetus, historian opettajat, historiallinen ajattelu, arviointi

Lähetetty: 22.8.2018

Hyväksytty 17.12. 2018

Vastuukirjoittaja: jukka.rantala@helsinki.fi

DOI: 10.23988/ad.74260

Opettaja opetussuunnitelman toteuttajana

Suomessa valtakunnallisilla opetussuunnitelman perusteilla on kaksinaiminen tehtävä: ne toimivat normatiivisina, hallinnollisina ohjausdokumentteina ja opettajien pedagogisina työkaluina. Suomalainen opetussuunnitelmatraditio onkin yhdistelmä kahdesta erilaisesta lähestymistavasta opetussuunnitelmaan ja niiden sisältöihin.

Saksalainen *Lehrplan* ja angloamerikkalainen *curriculum* tulkitsevat opetuksen ja oppimisen välistä suhdetta eri tavoin. Ne myös näkevät opetussuunnitelman ohjaavan merkityksen erilaisena. Perinteisesti *Lehrplan* on korostanut opettajan menetelmällistä vapautta ja *curriculum* opettajan sitoutumista opetussuunnitelmaan, opetuksen arvopohjaan sekä tieto- ja oppimiskäsitykseen. Valtakunnallisissa opetussuunnitelmaperusteissa määritellyt koulutuksen tavoite ja arvoperusta liittävät opetussuunnitelmaperusteet *curriculum*-traditioon, kun taas *Lehrplan*-ajattelusta perusteissa kertovat opetuksen tavoitteet ja sisällöt. (Krokfors, 2017; ks. myös Vitikka, 2009)

On todennäköistä, että suomalaisissa opetussuunnitelmaperusteissa säilyy myös jatkossa *Lehrplan*- ja *curriculum*-traditioiden erilaiset lähestymistavat. Uudistetuissa perusopetuksen opetussuunnitelmaperusteissa on useita elementtejä, kuten laaja-alaisen osaamisen taidot ja monialaiset oppimiskokonaisuudet, joissa opettajalta edellytetään sitoutumista tulevaisuuden avaintaitojen opettamiseen ja sitä kautta myös tieto- ja oppimiskäsitykseen, jossa korostetaan oppijan roolia aktiivisena ja itseohjautuvana toimijana, oppimisen vuorovaikutteisuutta ja monimuotoisuutta sekä työkentelyn ja ajattelun taitojen merkitystä osana oppimisprosessia (Opetushallitus 2014, 17). Lukiokoulutuksessa oppiainerajat ylittävät aihekokonaisuudet, joita kuvataan ajankohtaisina arvokannanottoina, pyrkivät omalta osaltaan vahvistamaan laaja-alaisia osaamisalueita ja tätä kautta *curriculum*-tyyppistä ajattelua (Opetushallitus 2015, 35).

Opetussuunnitelmateoriaan ja siinä erityisesti oppiaineiden tiedonluonnetta koskevaan keskusteluun on tuonut oman lisänsä Michael Young korostaessaan tietoon perustuvaa lähestymistapaa (*knowledge-based approach*) opetussuunnitelmissa. Hänen mukaansa opetussuunnitelmateoria kaipaa tällä hetkellä teoriaa arkipäiväisen tiedon ylittävästä merkityksellisestä ja vaikuttavasta tiedosta (*powerful knowledge*). (Young, 2013; Young & Muller, 2016.) Koska tiedon rooli on opetussuunnitelmissa yhä keskeinen, kaipaa opetussuunnitelmateoria myös Norm Friesenin (2018) mukaan uusia ja erilaisia tapoja ymmärtää tietoa. Edellä esitetyt Youngin ja Friesenin ajatukset yhdistyvät suomalaisissa opetussuunnitelmaperusteissa. Oppiaineiden tiedonalälhtöiset tavoitteet ja sisällöt luovat pohjan opetukselle ja oppilaan oppimiselle. Uudistetuissa opetussuunnitelmaperusteissa on myös rakenteita, kuten laaja-alaisen osaamisen tavoitteet, jotka opetetaan osana oppiaineita. Tämä mahdollistaa yleisten taitojen tarkastelun ja ymmärtämisen osana oppiaineiden erityisiä tiedonluonteita.

Valtakunnallinen opetussuunnitelma luo pohjaa kunta- ja koulukohtaisille opetussuunnitelmille, joiden laatimiseen opettajat osallistuvat.

Suomessa opettajat nähdään autonomisina opetus- ja kasvatustilaisina, jotka ovat vastuussa opetukseen, oppimiseen ja opetussuunnitelmaan liittyvästä suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista. Antti Saaren, Sauli Salmelan ja Jarkko Vilkkilän (2017) mukaan suomalaisessa koulussa näkyvän *Bildung*-perinteen mukaista on opettajan toimiminen autonomisena oppimisen edistäjänä. Heidän mukaansa jokainen opettaja on opetussuunnitelmateoreetikko ja kasvatustilafilosofi. Tämä ilmenee esimerkiksi opettajan roolissa osallistua paikallisen opetussuunnitelman laadintaan. Opettajan rooli voidaan nähdä myös opetussuunnitelman tulkittuna. Suomalaisilla opettajilla on kansainvälisesti vertailtuna laajat vapausasteet toteuttaa opetussuunnitelmaa omalla tavallaan ja tuottaa tulkintoja, jotka viime kädessä pohjaavat opettajan omiin näkemyksiinsä tiedosta, ihmisestä, yhteiskunnasta ja maailmasta (Komulainen & Rajakaltio, 2017).

Suomalaisen opettajan rooli voidaan nähdä niin opetussuunnitelmaperusteiden implementoijana kuin koulutuspolitiikan toteuttajana. Maria Erssin (2017) mukaan vuosien 1994 ja 2003 lukion opetussuunnitelmaperusteiden tekstiä analysoitaessa ilmenee, kuinka monin eri tavoin opettajan rooli suhteessa opetussuunnitelmiin on muuttunut. Vuoden 2003 perusteissa opettaja ei esiinny samalla tavalla toimijana kuin aiemmin, sillä opettaja on tekstissä usein korvautunut lukion, opetuksen, koulutuksen tai kasvatustyön määreillä. Toimijuuden muutos kertoo Erssin mukaan siitä, että opetussuunnitelmaperusteiden keskiöön on tullut opettajan sijaan oppimisprosessi. Toinen opettajan roolin muuttumisesta kertova seikka liittyy opettajan autonomiaan, joka näyttää vuoden 2003 perustetekstissä muuttuneen kollektiiviseksi käsitteeksi. Kolmas Erssin esille nostama muutos liittyy vuoden 2003 perustetekstiin, joka on vuoden 1994 perusteita normatiivisempi. Koulutuksen järjestäjän tai oppilaitoksen tehtävä on päättää paikallisesta opetussuunnitelmasta, sen perusteella annettavista ohjeista, kurssien sisällöistä ja esimerkiksi aihekokonaisuuksista. Opettajan rooli on vuoden 2003 perusteiden mukaan valvoa, ohjata ja auttaa opiskelijaa. Vaikka Erssin mukaan vuoden 2003 opetussuunnitelmaperusteiden retoriikka kavensi opettajien yksilöllistä vapautta, koulujen kollektiivinen vapaus säilyi hänen mukaansa edelleen vahvana.

Oletettavasti Erssin tekemät huomiot pätevät myös perusopetuksen (2014) ja lukion (2015) uusien opetussuunnitelmaperusteiden kohdalla. Kokonaan toinen asia kuitenkin on, miten vahvasti opetussuunnitelman perusteet ohjaavat opettajien työtä. Aiempien opetussuunnitelmauudistusten yhteydessä tehdyissä tutkimuksissa on havaittu, että osa opettajista jatkaa työtään entiseen tapaan huolimatta opetussuunnitelman vaihtumisesta (esim. Syrjäläinen, 1994). Opetussuunnitelman toteutumisen kannalta onkin oleellista, että opettajat hyväksyvät opetussuunnitelmien perusteissa annetut linjaukset. Siksi on tärkeä tutkia, miten opettajat suhtautuvat niihin.

Kun 1990-luvun puolivälissä opettajat otettiin laatimaan koulukohdittaisia opetussuunnitelmia, heidän näkemyksiään selvitettiin lukuisissa tutkimuksissa (esim. Norris ym., 1996; Pietilä & Toivanen, 2000; Syrjäläinen, 1995). 2000-luvun alun normiohjattuun opetussuunnitelmaan siirtymisen jälkeen opettajien näkemyksiä valtakunnallisen opetussuunnitelman toimivuudesta ei kuitenkaan ole liiemmin tutkittu. Koulutuksen arviointi-

neuvosto on selvittänyt vuosien 2003 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteiden toimivuutta muun muassa opettajille tehtyjen kyselyjen avulla. Niissä opettajilta ei kuitenkaan ole kartoitettu tyytyväisyyttä opetussuunnitelmien oppiaineita koskeviin osuuksiin (Sulonen ym., 2010; Turunen ym., 2011). Opettajien pedagogiset ammattijärjestöt, kuten Historian ja yhteiskuntaopin opettajien liitto, ovat tehneet kyselyitä omille jäsenilleen, mutta heikon vastausprosentin vuoksi niiden tulokset eivät ole tuottaneet yleistettävää tietoa (esim. Pönni, 2013).

Käsillä oleva tutkimuksemme on ajankohtainen, koska Opetushallitus on käynnistänyt loppuvuodesta 2018 lukiokoulutuksen valtakunnallisten perusteiden uudistustyön ja perusopetuksessa arviointia koskevien normien uudistamisen. Näin siitä huolimatta, että valtakunnalliset perusteet ovat olleet käytössä vasta kaksi vuotta. Käsillä olevassa artikkelissa selvitämme, miten historian opettajat suhtautuvat perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelmaperusteissa esitettyihin kuvauksiin tavoitteista, sisällöistä ja arvioinnista.

Kollektiivisen muistin vahvistamisesta historian tiedonluonteen opettamiseen

Historian opetussuunnitelmissa tapahtuneissa muutoksissa on usein ollut kyse historian opetuksen päämäärien muuttumisesta. Peter Seixas (2000) on jaotellut historian opetuksen lähtökohtia kolmeen erilaiseen ryhmään: kollektiivista muistia vahvistavaan, tiedonalalähtöiseen ja postmoderniin orientaatioon. Näistä ensimmäinen on perustunut historiaan identiteettiä tai kulttuurista pääomaa rakentavana, toinen ajattelun taitoja koulivana ja kolmas historian yhteiskunnallista käyttöä selvittävänä oppiaineena. Kollektiivista muistia vahvistavassa orientaatioissa lähtökohtana on välittää paras käytössä oleva kertomus menneisyydestä, mikä usein tarkoittaa kansallisen suuren kertomuksen korostamista. Tiedonalalähtöisessä orientaatioissa opiskelijat perehdytetään historian tiedonluonteeseen ja niihin periaatteisiin, joiden perusteella historiatiedon pätevyyttä voi arvioida. Postmoderni lähestyminen puolestaan perustuu tiedon relativismiin. Tämän orientaation mukainen historian opetus tähtää historiatiedon yhteiskunnallisen käytön ymmärtämiseen eli ymmärryksen kasvattamiseen siitä, miten eri toimijat käyttävät retorisia ja narratiivisia strategioita luodakseen menneisyyskertomuksia tämän päivän tarpeisiin. Kollektiivista muistia vahvistava historian opetuksen suuntaus alkoi vaihtua angloamerikkalaisissa maissa tiedonalalähtöiseksi 1900-luvun loppuvuosikymmeninä (ks. esim. Ashby & Edwards, 2010; Carretero ym., 2017; Elmersjö ym., 2017; Grever & Stuurman, 2007; Phillips, 1998). Suomi seurasi lukuisten muiden länsimaiden kanssa tätä kehitystä. Suomessa siirtyminen kollektiivista muistia vahvistavasta tiedonalalähtöiseen historian opetuksen orientaatioon vauhdittui 1990-luvun opetussuunnitelmauudistuksissa, joissa luovuttiin opiskeltavien sisältöjen luettelomaisesta esittämisestä. Sisältöjen ilmaiseminen yleisellä tasolla korosti tavoitteiden merkitystä.

Tiedonalalähtöinen opetussuunnitelma historiassa tarkoittaa historian tiedonalalle ominaisen ajattelun taitojen koulumista. Käytännössä tämä tarkoittaa tiedontuottamisen ja välittämisen tapoihin eli historiatie-

don tulkinnallisen luonteeseen ja intentionaaliseen selittämiseen perehtymistä. Opiskelijoita harjaannutetaan arvioimaan historiatiedon luotettavuutta sekä historian toimijoiden ja historiatiedon esittäjien intentioita.

Historiallisen ajattelun taitojen nouseminen opetuksen ensisijaiseksi päämääräksi näkyi 1990-luvun lopussa perusopetukseen luotuna hyvän osaamisen kriteereinä (Opetushallitus, 1999). Myöhemmin taitopainotteiset kriteerit sisällytettiin vain vähän muutettuina uusiin opetussuunnitelmien perusteisiin. Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan historian taitoihin kuuluu historiatiedon tulkinnallisuuden ja moniperspektiivisyyden ymmärtäminen sekä kyky selittää historiallisessa kehityksessä ilmenevää muutosta ja jatkuvuutta. Historian tekstitaidot – taitoa lukea ja analysoida menneisyyden toimijoiden tuottamia lähteitä sekä tehdä päteviä tulkintoja niiden tarkoituksesta ja merkityksestä – ovat olennainen osa historiallista ajattelua. Myös historiallinen empatia – kyky asettautua menneisyyden toimijan asemaan ja ymmärtää tämän toimia – lasketaan historian taidoksi. Vaikka hyvän osaamisen kriteerit liittyivät historiallisen ajattelun taitoihin, substanssitiedolla säilyi silti oma paikkansa opiskelussa, koska taitoja ei voi harjoitella ilman sitä. Opettajan tehtäväksi jäi soveltuvien sisältöjen valinta.

Perusopetuksen ohjausdokumentissa muutos näkyi selvästi. Tutkimukset kuitenkin osoittavat, ettei uudistus toteutunut toivotusti koulutasolla. Moni opettaja piti kansallisen historian opettamista tärkeänä päämääränään (ks. von Borries, 1998, s. 113 kuvio 27; Gullberg, 2010). Heille historian ensisijainen tehtävä liittyi kollektiivisen muistin vahvistamiseen – kansallisen historian sisällöt olivat heille ikään kuin kulttuurinen liima, jonka tehtävä oli lisätä kansallista yhteenkuuluvaisuuden tunnetta. Jotkut opettajat taas olivat haluttomia vähentämään sisältöjen käsittelyä pitäessään koulun tehtävänä laajan yleiskuvan tarjoamista historiasta. Historian opetuksen toteutumisesta koulutasolla saattoi päätellä Opetushallituksen vuonna 2011 teettämän oppimistulosten arvioinnin avulla. Se osoitti, ettei tiedonalälähtöisyys vielä tuolloin toteutunut historian opetuksessa. Yhtäältä se näkyi yhdeksäsluokkalaisten heikkona osaamisena taitoja painotavissa tehtävissä, toisaalta opettajien vastauksissa historian opetuksen tavoitteita koskevaan kysymykseen (ks. Ouakrim-Soivio & Kuusela, 2012; Rantala, 2012).

Kansainväliset esimerkit osoittavat, että historian opetuksen muuttaminen on haastava tehtävä, koska opettajat eivät reagoi opetussuunnitelman muutoksiin nopeasti eivätkä läheskään aina opetussuunnitelman laajitoiden toivomalla tavalla. Tästä on esimerkkejä muun muassa Englannista (ks. Counsell, 2011; Harris & Reynolds, 2018) ja Ruotsista (ks. Samuelsson & Wendell, 2016). Opetussuunnitelmatradition vaihtaminen on aikaa vievä prosessi, kuten Christine Counsell (2011) on osoittanut Englannin kansallisen opetussuunnitelman toteutumista koskevassa tutkimuksessaan. Pelkillä opetusviranomaisten antamilla määräyksillä kouluopetus ei muutu (ks. Coburn, 2004; Troyer, 2017). Tarvitaan opettajien arkityöhön niveltävää pedagogista keskustelukulttuuria, joka tukee uudenlaisen tradition käyttöönottoa. Counsellin (2011) mukaan tällaista kulttuuria edustavat muun muassa opettajien paikalliset ja valtakunnalliset verkostot, pedagoginen lehdistö, internetin keskustelusivustot sekä koulutuspäivien kaltaiset ammatilliset tilaisuudet.

Englannissa kesti miltei kaksi vuosikymmentä ennen kuin kansallisen opetussuunnitelman linjaukset alkoivat toteutua opetuksen valtavirrassa. Ei siis ihme, etteivät Suomessa historian opetussuunnitelmaperusteissa 1990-luvulla ja 2000-luvun alussa tapahtuneet muutokset näkyneet koulutyössä vielä 2000-luvun ensi vuosikymmenellä. 2010-luvulla tiedonalälähtöisen opetuksen korostaminen on kuitenkin näkynyt historian opettajien pedagogisessa kulttuurissa, muun muassa historian opettajien liiton jäsenlehden ja liiton järjestämien pedagogisten koulutusten sisällöissä sekä oppimateriaalikustantajien opettajille suuntaamassa mainonnassa. Historiallisen ajattelun taidot – lyhyemmin historian taidot – on ilmaus, joka on yleistynyt historian opettajien ammatillisessa keskustelussa. Siksi opettajien voisi olettaa suhtautuvan aiempaa myönteisemmin oppiaineensa tiedonalälähtöiseen opetussuunnitelmaan.

Opettajien asennoitumisen muutoksesta onkin merkkejä perusopetuksen opetussuunnitelman uudistamisen yhteydessä kerätyssä palautteessa. Opetushallitus keräsi palautetta perusopetuksen opetussuunnitelmaperusteiden luonnoksesta avoimella nettikyselyllä ja koulutuksen järjestäjille suunnatulla *Survette*-kyselyllä vuonna 2014. Avoimeen nettikyselyyn vastasivat muiden muassa paikalliset opetussuunnitelmatyöryhmät ja yksittäisten koulujen edustajat. Historian osuudesta annetut 55 vastausta kertovat pääsääntöisesti vastaajien tyytyväisyydestä opetussuunnitelman linjauksiin – vastaajat eivät juuri kritisoineet historian opetuksen tavoitteita tai moittineet historian sisältöjen karsimista (Krekelä, 2014a; Opetushallitus, 2014b, ss. 266–281). Opetushallituksen koulutuksen järjestäjille osoittamassa kyselyssä historian opetussuunnitelmaa arvioi 55 koulutuksen järjestäjän edustajaa, lähinnä historian opettajia. Kolme neljästä vastaajasta piti oppiaineen tavoitteita ja sisältöjä olennaisina tai melko olennaisina. Yksikään vastaaja ei pitänyt niitä epäolennaisina. Vastaajat ilmaisivat tyytyväisyytensä historian opetuksen tavoitteisiin ja sisältöihin toisin kuin arvioinnin ohjeistukseen: vain joka toinen vastaaja piti arviointikriteerejä realistisina ja päättöarviointia tukevina. Pyydytyissä kehittämehdotuksissa vastaajat toivoivat tavoitteiden tarkempaa sitomista vuosiluokkiin, esittivät paikallishistorian mainitsemista sisällöissä ja kritisoivat arviointiohjeistuksen puutteellisuutta. (Krekelä, 2014b; Opetushallitus, 2014c)

Historian ja yhteiskuntaopin opettajien liiton jäsenilleen tekemän kyselyn tulokset puhuivat samaa kieltä. Syksyllä 2012 kyselyssä, johon osallistui 44 liiton jäsentä, kaksi kolmasosaa vastanneista ilmoitti pitävänsä historian opetuksen taitopainotteisia kriteereitä hyvinä ja yhtä useat näkivät opetussuunnitelman tavoitteita riittävinä (HYOL, 2013; Pönni, 2013).ⁱ Myös liiton lausunto vuoden 2014 opetussuunnitelmaluonnoksen historiaosuudesta kertoo opettajien tyytyväisyydestä. Lausunnon mukaan historian opetuksen tavoitteet on kuvattu selkeästi ja etenkin yläkoulun sisältöjen väljä määrittely on onnistunut. Liitto näki arvioinnin yhdenvertaisuuden uuden opetussuunnitelman haasteena ja peräänkuulutti siihen tarkempaa ohjeistusta. (HYOL, 2014)

Edellä kuvaamiemme kyselyjen tulokset viestivät perusopetuksen historian opetussuunnitelman linjauksien hyväksymisestä. Jotta saisimme

laajemman käsityksen historiaa yläluokilla ja lukiossa opettavien opettajien opetussuunnitelmanäkemyksistä, teimme heille kyselyn uusista opetussuunnitelmaperusteista.

Tutkimustehtävä

Tutkimuksessa selvitämme, miten perusopetuksen yläluokkien ja lukion historian opettajat arvioivat opetussuunnitelmaperusteissa määriteltyjen historian tavoitteiden, sisältöjen ja arviointinormien toimivuutta oman opetustyönsä näkökulmasta. Tutkimme myös, missä määrin opettajien vastauksista ilmenee, että he pitävät työnsä lähtökohtana historiallisen ajattelu opettamista.

Aineisto ja menetelmät

Keräsimme aineiston sähköisellä kyselyllä alkuvuodesta 2017, jolloin opettajat olivat opettaneet yhden lukukauden uusien opetussuunnitelmien mukaan. Lähetimme kyselyn linkin Opetushallituksen perusopetuksen kehittämisen verkoston (Majakka) ja lukion kehittämisen verkoston (LUKE) rehtoreille sekä sivistysjohtajille, jotta he välittäisivät kyselyä omien koulujensa ja oppilaitostensa historian opettajille. Lisäksi toimitimme kyselylinkin niiden peruskoulujen rehtoreille, jotka osallistuivat vuonna 2011 historian ja yhteiskuntaopin oppimistulosarviointiin. Lähetimme kyselyn myös eri sidosryhmien, kuten Historian ja yhteiskuntaopin opettajien liiton (HYOL ry.), Opinkirjon, Osaava-verkostojen ja eNossi-verkoston kautta historian opettajille.

Kyselyssä pyysimme vastaajia arvioimaan opetussuunnitelmaperusteita sen mukaan, missä koulumuodossa he pääsääntöisesti opettavat. Kyselyymme vastasi yhteensä 339 opettajaa. Heistä 243 opetti historiaa perusopetuksen yläluokilla ja 96 lukiossa. Vuonna 2010 historian aineenopettajia oli perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa yhteensä 1 634 ja lähes kaksi kolmasosaa heistä opetti pääsääntöisesti peruskoulussa (Nissinen & Välijärvi, 2011, s. 28, 53). Kyselyymme vastasi näin ollen joka viides (21 %) suomenkielisessä peruskoulussa tai lukiossa työskentelevä historian aineenopettaja.ⁱⁱ Ruotsinkielisissä kouluissa historiaa opettavista aineenopettajista kyselymme tavoitti lähes joka kymmenennen (9 %). Vastaaajaryhmää voidaan pitää hyvinkin riittävänä indikoimaan historian aineenopettajien arvioita vuonna 2016 käyttöön otetuista opetussuunnitelmien perusteista.

Vastaaajista naisia oli 46 (N = 154) ja miehiä 54 prosenttia (N = 180), viisi vastaajaa ei ilmoittanut sukupuoltaan. Sukupuolijakaumaltaan aineistomme vastannee varsin hyvin historian opettajien ammattikuntaa.ⁱⁱⁱ Myös kielijakaumalta aineistomme vastasi hyvin opettajiston rakennetta (vrt. Nissinen & Välijärvi, 2011, s. 53). Suomenkielisissä kouluissa opetti 96 prosenttia (N = 324) ja ruotsinkielisissä neljä prosenttia (N = 11) vastaajista. Yksi vastaaja ilmoitti toimivansa saamenkielisessä koulussa ja kolme muun kuin suomen, ruotsin tai saamenkielisessä koulussa.

Aiemmissä tutkimuksissa on viitteitä siitä, että tuoreet opettajat suhtautuvat pitkään työssä olleita opettajia suopeammin opetussuunnitelmauudistuksen kaltaisiin muutoksiin (esim. Burkhauser & Lesaux, 2017). Koska halusimme selvittää, näkyykö tämä omassa aineistossamme, selvitimme vastaajien työurien pituudet. Kuten taulukosta 1 ilmenee sekä perusopetuksen yläluokkien (N = 243) että lukion historian opettajista (N = 96) 78 prosentilla työura oli pidempi kuin kymmenen vuotta.

Taulukko 1. Perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa historiaa opettavien opettajien lukumäärä (N = 339) suhteessa työuran pituuteen.

<i>Työuran kesto</i>	<i>Yläluokkien opettajat (N)</i>	<i>Lukion opettajat (N)</i>
0–3	15	1
4–9	38	21
10–15	62	19
16–25	72	31
Yli 25 vuotta	56	24
Yhteensä	243	96

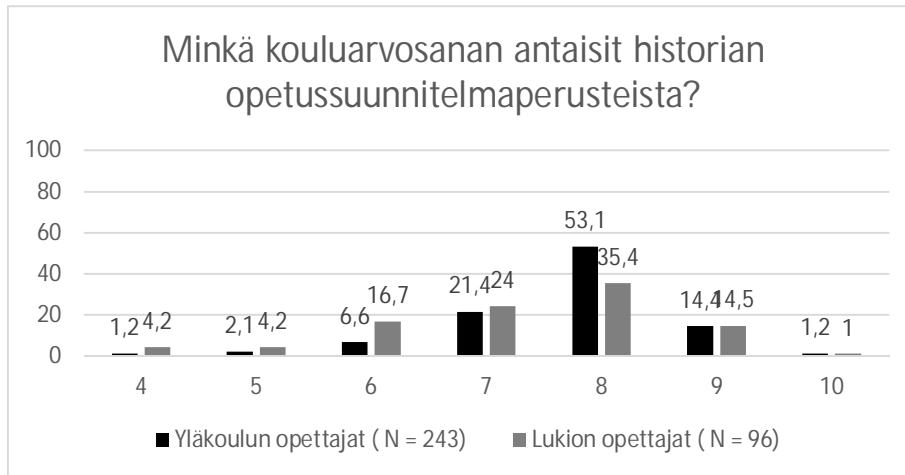
Analysoimme lomakkeella kerätyn aineiston sisällönanalyysillä, jonka lisäksi aineistosta on esitetty tilastollisia tunnuslukuja. Määrällisten menetelmien avulla pyrimme löytämään yleisiä tunnuspiirteitä, mitä historian opettajat ajattelevat historian opetussuunnitelmaperusteiden tavoitteista, sisällöistä ja arviointinormeista. Määrällisten tulosten kuvailussa käytämme frekvenssi- ja prosenttijakaumia sekä keski- ja hajontalukuja. Kahden ryhmän väliset erot analysoimme riippumattomien otosten t-testin avulla. Tilastollisesti merkitsevien erojen yhteydessä raportoidaan myös erojen käytännön merkitsevyyttä kuvaava efektin koko – t-testin yhteydessä Cohenin d ja varianssianalyysin yhteydessä etan neliö (h^2) (Cohen, 1988, ss. 20–23; 281–282).

Lomakkeessa oli kymmenen Likert-asteikolla vastattavan väittämän lisäksi kolme avokysymystä. Niissä tiedusteltiin, puuttuuko vastaajan mielestä opetussuunnitelmasta jokin tavoite tai sisältö sekä pyydettiin antamaan palautetta opetussuunnitelman kehittäjille. Luokittelimme avovastaukset induktiivisella sisällönanalyysillä, sillä käytössämme ei ollut aiempia tutkimustuloksia historian opettajien suhtautumisesta uudistettuihin opetussuunnitelmaperusteisiin, joiden mukaan olisimme voineet luokitella heidän vastauksiaan (ks. Elo & Kyngäs, 2008).

Miten historian opettajat arvioivat opetussuunnitelmaperusteiden tavoitteiden, sisältöjen ja arviointinormien toimivuutta?

Pyysimme vastaajia antamaan kouluarvosana opetussuunnitelmaperusteista sen mukaan, miten he arvioivat opetussuunnitelman tukevan heidän opetustyötään. Kuviossa 1 esitettyjen vastauskeskiarvojen perusteella

opettajat olivat hieman tyytyväisempiä perusopetuksen kuin lukion opetussuunnitelmaan. Kuvioista on nähtävissä, että 69 prosenttia yläluokkien historian opettajista (N = 167) antoi perusopetuksen opetussuunnitelmasta arvosanan 8, 9 tai 10. Annettujen kouluarvosanojen keskiarvo oli 7,7. Vastaavia arvosanoja lukion opetussuunnitelmasta tuli 51 prosentilta opettajista (N = 49). Lukion opetussuunnitelmaperusteista annettujen kouluarvosanojen keskiarvo oli 7,3.



Kuvio 1. Peruskoulun yläluokilla ja lukiossa historiaa opettavien opettajien antamat kouluarvosanat historian opetussuunnitelman perusteista. Yläluokkien opettajien antamat kouluarvosanat on annettu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (2014) ja lukion opettajien arvosanat koskevat lukion opetussuunnitelmaperusteita (2015). Y-akselilla on kuvattu opettajien lukumäärä prosentteina ja X-akselilla heidän antamansa kouluarvosanat.

Selvitimme opettajien suhtautumista opetussuunnitelman perusteiden tavoitteisiin, sisältöihin ja arviointinormeihin viisiportaisen Likert-asteikon väittämällä. Väittämät olivat samat kuin vuonna 2011 historian ja yhteiskuntaopin oppimistulosarvioinnin opettajatiedonkeruussa käytetyt väittämät (Ouakrim-Soivio & Kuusela, 2012). Väittämässä käytetyssä asteikossa arvo 1 tarkoitti vastaajan olevan täysin eri mieltä ja arvo 5 täysin samaa mieltä väittämän kanssa.

Peruskoulun yläluokilla ja lukiossa työskentelevien vastaajien suhtautumisen erot opetussuunnitelmiinsa kiteytyvät taulukossa 2. Taulukossa esitetyistä väittämistä kolme ensimmäistä liittyy oppiaineen tavoitteisiin, kaksi seuraavaa sisältöihin ja kolme viimeistä historian arviointinormeihin. Taulukon 2 viimeinen väittämä – ”Valtakunnallinen historian opetussuunnitelma vastaa näkemystäni siitä, millainen historian opetussuunnitelman tulee olla” – pyrkii summaamaan vastaajan kokonaiskuvaa oman kouluasteensa historian opetussuunnitelmasta.

Taulukko 2. Perusopetuksen yläluokkien ja lukion historian opettajien vastauskeskiarvot ja vastaajamäärät kyselyn tavoitteita, sisältöjä ja arviointia koskeviin väittämiin, jossa Likert-skaala oli 1 = täysin eri mieltä väittämän kanssa, 5 = täysin samaa mieltä väittämän kanssa.

Väittäjä	Perusopetuksen opettajien vastauskeskiarvo ja numerus	Lukion opettajien vastauskeskiarvo ja numerus	Merkitsevyys	Selitysosuus
Historian oppiaineen tavoitteet on ilmaistu selkeästi opetussuunnitelmaperusteiden tavoitteissa.	3,6 (N = 242)	3,9 (N = 96)	p < 0,01	1 %
Perusteissa esitetty historian vaatimustaso on sopeva.	3,3 (N = 243)	3,5 (N = 95)	n.s	1 %
Opetussuunnitelman perusteissa olevat historian opetuksen tavoitteet vastaavat omaa käsitystäni siitä, mihin historianopetuksen pitäisi tähdätä.	3,6 (N = 241)	3,4 (N = 96)	n.s	1 %
Keskeisiä historian sisältöalueita on mielestäni opetussuunnitelman perusteissa riittävästi.	3,9 (N = 238)	3,5 (N = 94)	p < 0,001	3 %
Opetussuunnitelman perusteissa esiintyvät historian keskeiset sisältöalueet antavat minulle hyvän lähtökohdan opetuksen suunnitteluun.	3,7 (N = 238)	3,6 (N = 94)	n.s	0 %
Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa olevat hyvän osaamisen kuvaukset ja päättöarvioinnin kriteerit kuvaavat mielestäni osuvasti sitä, mistä historian osaamisessa on kyse.	2,8 (N = 241)	–	–	–
Lukion historian syventävien ja soveltavien kursien tavoitteet ja arviointiohjeet kuvaavat osuvasti	–	3,2 (N = 96)	–	–

sitä, mistä historian osaa- misessa on kyse.				
Perusteista saa riittävästi ohjausta oppilaan/opiskeli- jan oppimisen arviointiin.	2,8 (N = 241)	3,2 (N = 96)	p < 0,01	3 %
Valtakunnallinen historian opetussuunnitelmaa vastaa näkemystäni siitä, millai- nen historian opetussuun- nitelman tulee olla.	3,5 (N = 238)	3,2 (N = 93)	p < 0,05	2 %

Taulukosta 2 ilmenee, että opettajat suhtautuivat melko neutraalisti opetussuunnitelmaperusteista esitettyihin väittämiin. Perusopetuksen yläluokilla opettavat historian opettajat olivat eniten samanmielisiä väittämissä, jotka liittyivät sisältöalueiden kuvaukseen ja vähemmän samaa mieltä niiden väittämien kanssa, jotka liittyivät opetussuunnitelman antamaan tukeen historian arvioinnissa. Lukion historian opettajat olivat eniten samaa mieltä sen kanssa, että opetussuunnitelmassa esitetyt tavoitteet on ilmaistu selkeästi. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vastasivat hieman paremmin peruskoulunopettajien näkemyksiä siitä, minkälainen historian opetussuunnitelman tulee olla verrattuna lukio-opettajien näkemyksiin omasta opetussuunnitelmastaan. Peruskoulunopettajien vastauskeskiarvo tähän väittämään oli 3,5 ja lukion opettajien 3,2. Tulos on samansuuntainen kuvion 1 tuloksen kanssa, jossa peruskoulunopettajien antama kouluarvosana (7,7) omalle opetussuunnitelmalleen on hieman lukio-opettajien antamaa arvosanaa (7,3) korkeampi.

Perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelmaa koskevissa väittämissä tai kysymyksissä ei syntynyt tilastollisesti merkitseviä eroja ($p < 0,001$) sen mukaan, kuinka pitkään vastaajat olivat toimineet opettajana yhtä poikkeusta lukuun ottamatta. Väittämässä ”Opetussuunnitelman perusteissa esiintyvät historian keskeiset sisältöalueet antavat minulle hyvän lähtökohdan opetuksen suunnitteluun” vastauskeskiarvojen suurimmat erot muodostuivat perusopetuksen historian opettajilla: alle neljä vuotta opettajina toimineet olivat yli 25 vuotta opettajina toimineita vahvemmin väittämän kanssa samaa mieltä ($F = 3,319$; $df = 4$; $207,16$, $p < 0,05$).

Missä määrin opettajien vastauksista ilmenee, että he pitävät työnsä lähtökohtana historiallisen ajattelun opettamista?

Opettajat vastasivat myös heille esitettyihin kolmeen avokysymykseen. Harva vastaaja ylipäättään antoi sanallista palautetta. Lukio-opettajista 39 prosenttia ja peruskoulunopettajista 18 prosenttia kirjoitti palautetta opetussuunnitelman kehittäjille. Kirjoitukset olivat varsin suppeita: peruskoulunopettajien avovastaukset olivat keskimäärin 23 ja lukio-opettajien 37 sanan mittaisia.

Avovastauksissaan perusopetuksen ja lukion historian opettajat erosivat toisistaan.

Paneudummekin seuraavaksi opettajien avovastauksissaan antamaan palautteeseen. Aluksi kuvailemme, miten opettajat vastasivat kysymyksiin puuttuvista tavoitteista ja sisällöistä. Tämän jälkeen tarkastelemme, millaista palautetta vastaajat antoivat historian opetus suunnitelman kehittäjille.

Perusopetuksen yläluokkien historian opettajista 11 prosenttia (N = 27) ja lukio- opettajista 25 prosenttia (N = 23) ilmoitti, että opetus suunnitelmasta puuttuu jokin tärkeä historian opetuksen tavoite. Peruskoulun opettajat näkivät tavoitteiden määrittelyn lukio-opettajia onnistuneempaan, tosin muutama vastaaja nosti esille tiedonhankinnan ja tulkinnan taitojen liiallisen korostumisen substanssin kustannuksella.

Tuloksissa merkillepantavaa on tavoitteita kommentoineen vastaajajoukon pienuus: vain noin joka kahdeskymmenes kyselyyn vastanneista peruskoulunopettajista kirjoitti kommenttinsa tavoitteita koskevaan kysymykseen. Lukio-opettajista sen sijaan useampi kuin joka neljäs kommentoi tavoitteita. Toinen huomionarvoinen asia on, että tiedusteltaessa vastaajilta opetus suunnitelmasta puuttuvia tavoitteita, valtaosa vastaajista kommentoi tavalla tai toisella sisältöjä. Vastaukset herättävät pohtimaan, kykenevätkö kaikki opettajat erottamaan tavoitteet ja sisällöt toisistaan. Sama kysymys nousi esille aiemmin Opetushallituksen vuonna 2011 teetämissä oppimistulosarvioinnissa (Ouakrim-Soivio & Kuusela, 2012).

Yläluokkien historian opettajista 14 prosenttia (N = 31) ilmoitti opetus suunnitelmasta puuttuvan jokin heidän mielestään tärkeä historian opetuksen sisältö. 86 prosenttia vastaajista (N = 198) ilmaisi kuitenkin tyytyväisyytensä opetus suunnitelman sisältökuvaukseen. Monet sisältöihin liittyvistä kommentista kohdistuivat paikallishistorian ja Ruotsin ajan historian vähyyteen tai puuttumiseen. Vastaajat kaipasivat enemmän myös Euroopan ulkopuolisten alueiden historian käsittelyä. Vain muutama opettaja esitti toiveen Suomen historian sisältöjen vahvemman asemasta.

Lukiassa historiaa opettavista vastaajista (N = 90) peräti 43 prosenttia (N = 39) ilmoitti, että lukion opetus suunnitelma perusteista puuttuu jokin historian tärkeä sisältöalue. Kommenteissaan vastaajat käsittelivät pakollisten, syventävien ja soveltavien kurssin painotuksia ja määriä, Ruotsin ajan historian sekä aate- ja kulttuurihistorian vähäisyyttä. Joissain kommenteissa vastaaja esitti temaattisista kursseista luopumista ja siirtymistä kronologisesti eteneviin kursseihin.

Lukio-opettajat arvostelivat opetus suunnitelmaa liiasta sisältöpainotuksesta, mutta myös sisältöjen koostumus herätti vastustusta, kuten seuraavasta lukio-opettajan vastauksesta käy ilmi:

Erityisen kriittisesti suhtaudun pakollisen Suomen historian kurssin muutoksiin. Jo kurssin nimi ”Itsenäisen Suomen historia” ei kuvaa onnistuneesti kurssin sisältöä. On ikävää, että jo 1980-luvun historiografisissa teoksissa vanhentuneeksi tuomittu joulukuun 6. päivän 1917 tirkistyskulma Suomen historiaan on tuotu johtavaksi teemaksi. Entinen kurssin nimi loi kurssille myös temaattista pohjaa, kun saattoi todella keskittyä Suomen historian käännekohtien käsittelyyn,

analysoida ja kyseenalaistaa myös sitä, mitä voidaan pitää käännekohtana. Nyt tämä ”itsenäinen Suomi” annetaan ylhäältä laskeutuneena tarkastelukulmana, minkä voi ymmärtää paluuna takaisin 1920- ja 1930-luvun historiakäsitykseen.

Muutama opettaja valitti opetussuunnitelman aiheuttamasta sisällöähkystä. Vastaajat löysivät huomauttamista myös siitä, että historiaa selitetään rakenteiden eikä toimijoiden avulla. Lukio-opettajilla oli huomattavasti enemmän sanottavaa opetussuunnitelman sisällöistä kuin peruskoulun historian opettajilla. Useampi kuin joka kolmas kyselyymme vastannut lukio-opettaja kirjoitti sisällöistä. Lisäksi heidän kommenttinsa olivat peruskoulunopettajien vastauksia pidempiä.

Kyselyyn vastanneista peruskoulunopettajista 18 prosenttia (N = 77) ja lukio-opettajista 39 prosenttia (N = 43) antoi palautetta historian opetussuunnitelmaperusteiden kehittäjille. Luokittelimme yksittäiset palautteet viiteen luokkaan niissä painokkaimmin esiin tuotujen asioiden mukaan (ks. taulukko 3). Palautteet olivat osittain päällekkäisiä vastaajien tavoitteista ja sisällöistä antamien vastausten kanssa.

Taulukko 3. Perusopetuksen ja lukion historian opettajien antaman vapaan palautteen kohdistuminen opetussuunnitelman osa-alueille.

<i>Laadullisten kommenttien teemat</i>	<i>Perusopetuksen opettajat (N = 77)</i>	<i>Lukion opettajat (N = 43)</i>
Opetuksen järjestämisestä	14	6
Yleistä historian opetussuunnitelmasta	23	4
Historianopetuksen tavoitteista	10	1
Historianopeuksen sisällöistä	20	31
Historian arvioinnista	10	1

Opetuksen järjestämistä koskevassa palautteessa vastaajat valittivat muun muassa oppituntien tai kurssien vähyyttä, opetussuunnitelman normiohjaavuutta sekä oppikirjojen ja täydennyskoulutuksen puutetta. Opetuksen järjestämistä koskevat palautteet eivät kuitenkaan suoraan liity opettajien tyytyväisyyteen historian opetussuunnitelmaan, joten emme käsittele niitä tämän enempää.

Peruskoulunopettajat kommentoivat eniten historian opetussuunnitelman yleisiä ratkaisuja. Osa palautteen antajista moitti opetussuunnitelmaa vaikeaselkoiseksi, epämääräiseksi tai liian akateemiseksi. Toiset puolestaan kehuivat tehtyjä ratkaisuja. Lukion historian opetussuunnitelmaan

tuli vain neljä yleisluontoista kommenttia. Molempien koulumuotojen palautteessa oli sekä kehuja että kritiikkiä, joskin jälkimmäinen oli vallitsevana.

Historian opetussuunnitelman sisällöt avasivat niiden vastaajien saaneen arkun, jotka katsoivat tarpeelliseksi antaa palautetta opetussuunnitelman kehittäjille. Peräti joka kolmas kyselyymme vastannut lukio-opettaja kirjoitti sisällöistä. Palaute oli yksinomaan kielteistä. Vastaajat moittivat pakollisista ja syventävistä kursseista tehtyä jakoa sekä sisältöjen runsaslukuisuutta. Sisältöjen runsaudesta annetut kommentit liittyivät usein vastaajan pelkoon taitojen opettamisen jäämisestä sisällöille alisteisiksi. Myös suurin osa sisältöjä kommentoineista peruskoulunopettajista piti sisältöjen määrää liiallisena.

Arviointi ei kirvoittanut kommentteja, vaikka se näytti muun kyselymme perusteella eniten opettajia hiertävältä asialta. Muutamit peruskoulunopettajat moittivat arviointikriteereitä liian vaativiksi ja vaikeasti mitattaviksi. Vain yksi lukio-opettaja puuttui arviointiin. Hän totesi arvioinnin perusteet epämääräisiksi mutta perusteli opetussuunnitelman arviointiosan tarpeettomuutta ylioppilastutkinnon ohjaavuudella.

Pohdinta

Likert-asteikolla arvioitavien väittämien vastauskeskiarvojen mukaan historian opettajat näyttävät suhtautuvan neutraalisti tai hieman myönteisesti oman oppiaineensa opetussuunnitelmaperusteisiin. Tämä käsitys vahvistuu, kun tarkastelee opettajien vähälukuisia ja niukkoja vastauksista avokysymyksiin. Ne voi tulkita ilmentävän kyselyyn osallistuneiden opettajien suhteellista tyytyväisyyttä opetussuunnitelmiinsa. Näin voi päätellä vertaamalla kyselymme tuloksia Englannissa toteutetun vastaavan kyselyn tuloksiin, jossa opetussuunnitelmauudistukseen kohdistunut kritiikki ilmeni – toisin kuin meidän tutkimuksessamme – runsaslukuisina ja pitkinä vastauksina (ks. Harris & Burn, 2016).

Päätelmä opettajien neutraalista tai hieman myönteisestä suhtautumisesta perusopetuksen historian opetussuunnitelmaan kokonaisuutena saa vahvistusta tuoreen ICCS 2016 -tutkimuksen opettajakyselyn tuloksista. 181 kyseiseen tutkimukseen osallistunutta historian ja yhteiskuntaopin opettajaa eivät kaivanneet opetussuunnitelman perusteiden uusimista koulun yhteiskunnallisen opetuksen parantamiseksi (ICCS 2016, Opettajakysely, kysymyksen 22 analyysi). Tämä voi kertoa joko opettajien tyytyväisyydestä opetussuunnitelmaansa tai siitä, etteivät opettajat koe sitä ohjaustyökalukseen. Kyse on mitä ilmeisimmin ensin mainitusta, sillä samaisessa kyselyssä 77 prosenttia vastaajista kertoi käyttävänsä opetussuunnitelmaa paljon tai jonkin verran oppituntiansa suunnittelussa (ICCS 2016, Opettajakysely, kysymyksen 16 analyysi).

Vastaajien antaman sanallisen palautteen perusteella lukio-opettajilla oli kuitenkin peruskoulunopettajia enemmän huomautettavaa opetussuunnitelmaperusteista. Lukio-opettajat ovat peruskoulussa työskenteleviä kollegoitaan hivenen tyytymättömämpiä opetussuunnitelmaansa kokonaisuudessaan, joskin Likert-asteikolla heidän vastauksensa asettuvat keskimäärin 'kantani on epävarma' ja 'jokseenkin samaa mieltä' -vaihtoehtojen välimaastoon. Etenkin tavoitteita koskevasta väittämästä, jonka mukaan

tavoitteet on ilmaistu selkeästi, lukio-opettajat olivat jokseenkin samaa mieltä. Lukio-opettajien laadulliset vastaukset olivat keskenään ristiriitaisia. Tämä saattaa johtua suurelta osin pakollisten kurssien yksityiskohtaisuudesta – tai joidenkin vastaajien mielestä liian perinteisestä – sisältöjen määrittelystä. Sisältöjen yksityiskohtainen määrittely viestiikin opetussuunnitelman laatijoiden näkemyksestä tiettyjen historian sisältöjen kuulumisesta yleissivistykseen (ks. Hirsch, 1988). Sisältöjen runsaslukuisuus johtaa vastaajien mukaan kuitenkin siihen, ettei oppitunneilla ehditä riittävästi harjoitella historiallisen ajattelun taitoja.

Vuoden 2003 opetussuunnitelmaperusteiden toimivuutta selvittävässä Koulutuksen arviointineuvoston selvityksessä opettajat valittivat pakollisten kurssien sisältöjen laajuudesta suhteessa käytettävissä olevaan aikaan (Turunen ym., 2011). Vuoden 2015 opetussuunnitelmaan karsittiin sisältöjen määrää, mutta kyselymme tulosten perusteella sisältökuvausta olisi pitänyt muuttaa rohkeammin. Lukionkoulutuksen kokonaisuudistusta odottaessa Opetushallitus ei kuitenkaan katsonut tarpeelliseksi uudistaa lukion opetussuunnitelmaa. Se onkin lähinnä päivitys viidentoista vuoden takaisesta opetussuunnitelmasta (ks. Opetushallitus, 2015b). Ratkaisu on kuitenkin ongelmallinen, koska nyt eri koulumuotojen opetussuunnitelmat ovat eriparisia: perusopetuksen historian opetussuunnitelmasta nousevat esille ajattelun taidot ja lukiossa korostuvat sisällöt.

Arviointi on osoittautunut jo aiemmin opetussuunnitelmaperusteiden kipupisteeksi (Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012). Molempien koulumuotojen opettajien vastaukset arviointia koskeviin väittämiin jäivät hiekan muiden väittämäkeskiarvojen alapuolelle. Ylioppilastutkinto ohjaa lukion päättökokeena opettajien arviointia, mikä saattaa selittää lukio-opettajien peruskoulunopettajia jonkin verran myönteisemmän kannan opetussuunnitelmansa arviointiosuuteen – lukio-opettajat ovat saaneet ylioppilastutkinnon historiakokeen ohjeistuksesta tukea omaan arviointiinsa ja saattavat siksi kokea arvioinnin yksityiskohtaisemman kuvauksen opetussuunnitelmassa tarpeettomaksi. Peruskoulunopettajat sen sijaan arvioivat opetussuunnitelman antaman arviointituen kyselymme väittämien perusteella opetussuunnitelman heikoimmaksi ulottuvuudeksi. Vastaava kritiikki nousi esille vuonna 2014 Opetushallituksen keräämässä palautteessa koulutuksen järjestäjiltä. Herää kysymys, miksei opetussuunnitelmatyössä asiaan reagoitu silloin. Syitä ratkaisuun voi vain arvailla. Käsillä olevan kyselyn tulosten ja aiempien tutkimustulosten perusteella on kuitenkin selvää, että opettajat tarvitsevat tarkempaa ohjeistusta yhdenmukaisen arvioinnin toteuttamiseen (Ouakrim-Soivio, 2013).

Curriculum-traditiota perusopetuksen opetussuunnitelmassa ilmentävät laaja-alaisen osaamisen tavoitteet eivät nousseet esille kyselymme avovastauksissa, vaikka niiden oletetaan toteutuvan osana oppiaineiden opetusta. Myös perusopetuksen monialaiset oppimiskokonaisuudet ja lukion oppiainerajat ylittävät aihekokonaisuudet jäivät opettajilta kommentoimatta, mikä viitanee niiden toissijaisuuteen tavoitteiden pohdinnassa. Kyselymme tuloksista voi vetää varovaisen johtopäätöksen siitä, että opettajat hyväksyvät *Lehrplan*-tyyppiseen opetussuunnitelmaan perustuvan lähestymistavan ohjenuorakseen. Se antaa heille vapautta tehdä valintoja, eivätkä he tunnu kaipaavan *curriculum*-traditioon liittyvää arvoperustan, tietokäsityksen ja oppimiskäsityksen määrittelemää ohjaavuutta työhönsä.

Perusopetuksessa historian opetussuunnitelmaan liittyvä sisältöjen väljä määrittely mahdollistaa opettajille merkityksellisen ja vaikuttavan tiedon (*powerful knowledge*) tavoittelun opetuksensa perustaksi. Merkityksellinen ja vaikuttava tieto perustuu kullekin tiedonalalle ominaiseen tiedontuottamisen tapaan. Se on yleensä akateemisen yhteisön tuottamaa asiantuntijatietoa, jota voidaan koetella ja joka muuttuu uusien tulkintojen myötä. (Friesen, 2018; Ormond, 2017; Young, 2013; Young & Muller, 2013.) Siihen voidaan kuitenkin perehtyä ja sen tuottamista harjoitella koulussa. Historian tiedonalan tulkinnallisesta luonteesta johtuen merkityksellisen ja vaikuttavan tiedon opiskelu soveltuu hyvin opetuksen päämääräksi tiedonalalähtöisyyttä korostavassa opetussuunnitelmassa (Ormond, 2017). Historian opettajat suhtautuivatkin myönteisesti väitteeseen, joka liittyi opetussuunnitelman sisältömäärittelyyn väljyyteen. Miten opettajat sitten osaavat hyödyntää sisältöjen väljyyden mukanaan tuomaa autonomiaa on kuitenkin asia, mikä kaipaasi tutkimista. Valinnanvapauden lisääntyminen tuo nimittäin haasteita, jotka liittyvät sisältöjen olennaisuuteen ja koherenssiin (Ormond, 2017).

Vaikka aiemmassa tutkimuksessa on viitteitä noviisiopettajien suhtautumisesta pitkään työssä olleita opettajia suopeammin opetussuunnitelmaudistuksen kaltaisiin muutoksiin (esim. Burkhauser & Lesaux, 2017), se ei juuri näkynyt kyselymme tuloksissa. Opetustradition muutos näkyy tutkimuksemme perusteella myös konkariopettajien asenteissa. Kyselymme vastanneet saattavat olla opetussuunnitelmaudistukseen myönteisimmin suhtautuvia opettajia, mikä on syytä ottaa huomioon tulosten tulkinnassa. Toisaalta kriittiset äänenpainot korostuivat edellä viitatussa Englannin opetussuunnitelmakyselyssä. Sen perusteella voi päätellä, että myös ne opettajat, joita opetussuunnitelma ei miellyttänyt, ottavat osaa vastaviin kyselyihin.

Kyselymme vastanneet historian opettajat eivät avovastauksissaan kritisoineet tavoitteissa esiintyviä historian taitoja, minkä perusteella päätelimme heidän hyväksyneen historiallisen ajattelun opetuksensa lähtökohdaksi. Avovastausten perusteella he näyttävät hyväksyneen myös historian sisältökaanonin eli historiallista suurkertomusta tukevien tiettyjen merkkihenkilöiden, tapahtumien, menneisyyskertomusten ja aatteiden käsittelyn toisarvoisuuden. Kyse on ilmeisesti opetussuunnitelman muutosten lisäksi ollut opettajien koulutuksessa ja historian opettajien pedagogisessa kulttuurissa tapahtuneesta muutoksesta. 1990-luvulla ja 2000-luvun ensivuosikymmenillä opettajaopintonsa suorittaneet opettajat ovat jo peruskoulutuksessaan perehtyneet tiedonalalähtöiseen historian opetukseen. Kehittääkseen opetustaan uusien opetussuunnitelmien vaatimusten mukaiseksi opettajat tarvitsevat silti jatkossa täydennyskoulutusta. Kyselymme vastanneista peruskoulunopettajista kuitenkin vain puolet ja lukio-opettajista ainoastaan kolmasosa oli osallistunut opetussuunnitelmaan liittyvään täydennyskoulutukseen.

Kiitokset

Tutkimus on kirjoitettu osana Suomen Akatemian rahoittamaa konsortiota ”Kohti tiedonalakohtaista ajattelua lukiossa: Historian tekstitaitojen hallinta, oppiminen ja arviointi”, projektin numero 294491.

Lähteet

- Ashby, R., & Edwards, C. (2010). Challenges facing the disciplinary tradition. Reflections on the history curriculum in England. Teoksessa I. Nakou & I. Barca, (toim.), *Contemporary public debates over history education* (ss. 27–46). Charlotte: Information Age Publishing.
- Autio, T. (2017). Kansainvälistyvä opetussuunnitelmatutkimus kansallisen koulutuspolitiikan ja opetussuunnitelmareformien älyllisenä ja poliittisena resurssina. Teoksessa T. Autio, L. Hakala, L., & T. Kujala (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen* (ss. 7–17). Tampere: Tampere University Press.
- von Borries, B. (1998). Do teachers and students attend the same lessons? Teoksessa J. van der Leeuw-Roord (toim.), *The state of history education in Europe: Challenges and implications of the "Youth and History" survey* (ss. 103–118). Hamburg: Körber-Stiftung.
- Burkhauser, M. A., & Lesaux, N. K. (2017). Exercising a bounded autonomy: novice and experienced teachers' adaptations to curriculum materials in an age of accountability. *Journal of Curriculum Studies*, 49(3), 291–312.
<https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1088065>
- Carretero, M., Berger, S., & Grever, M. (toim.) (2017). *Palgrave handbook of research in historical culture and education*. London: Palgrave Macmillan.
<https://doi.org/10.1057/978-1-137-52908-4>
- Coburn, C. E. (2004). Beyond decoupling: Rethinking the relationship between the institutional environment and the classroom. *Sociology of Education*, 77, 211–244.
<https://doi.org/10.1177/003804070407700302>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Second edition. Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Elmersjö, H. Å., Clark, A., & Vinterek, M. (toim.) (2017). *International perspectives on teaching rival histories. Pedagogical responses to contested narratives and the history wars*. London: Palgrave Macmillan.
<https://doi.org/10.1057/978-1-137-55432-1>
- Elo, S. & Kyngäs, S. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115.
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Erss, M. (2017). Curriculum as a political and cultural framework defining teachers' role and autonomy. Teoksessa T. Autio, L. Hakala, L., & T. Kujala (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen* (ss. 193–222). Tampere: Tampere University Press.
- Friesen, N. (2018). Continuing the dialogue: curriculum, Didaktik and theories of knowledge. *Journal of Curriculum Studies*.
<https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1537377>
- Grever, M., & Stuurman, S. (toim.) (2007). *Beyond the canon. History for the twenty-first century*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
<https://doi.org/10.1057/9780230599246>
- Gullberg, T. (2010). Facts, functions and narratives in history teaching in Finland: Attitudes towards history as reflected in the use of textbooks. Teoksessa F. Helgason & S. Lassig (toim.), *Opening the mind or drawing boundaries? History texts in Nordic schools* (ss. 239–267). Göttingen, Germany: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Harris, R., & Burn, K. (2016). English history teachers' views on what substantive content young people should be taught. *Journal of Curriculum Studies*, 48(4), 518–546.
<https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1122091>
- Harris, R., & Reynolds, R. (2018). Exploring teachers' curriculum decision making: insights from history education. *Oxford Review of Education*, 44(2), 139–155.
<https://doi.org/10.1080/03054985.2017.1352498>
- Hirsch, E. D. (1988) [1987]. *Cultural literacy: What every American needs to know*. New York, NY: Vintage Books.

- HYOL (2013). Historian ja yhteiskuntaopin opettajien liiton peruskoulutyöryhmän jäsenkyselyn julkaisemattomat tulokset vanhan ja uuden historian opetussuunnitelman herättämistä ajatuksista. Helsinki: HYOL ry. Tekijöiden hallussa.
- HYOL (2014). Historian ja yhteiskuntaopin opettajien liiton lausunto opetussuunnitelman perusteluonnoksista 9.10.2014. Opetusneuvos Kristina Kaiharin laatima julkaisematon yhteenveto historian ja yhteiskuntaopin opetussuunnitelman perusteluonnoksista saaduista lausunnoista. Tekijöiden hallussa.
- ICCS (2016). ICCS 2016 -tutkimuksen opettajakyselyn aineisto. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Komulainen, K., & Rajakaltio, H. (2017). Opettaja johtamisparadigmojen ristipaineissa. Teoksessa T. Autio, L. Hakala, L., & T. Kujala (toim.), Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen (ss. 223–246). Tampere: Tampere University Press.
- Krekelä, T. (2014a). Julkaisematon koonti historian ja yhteiskuntaopin perusteluonnoksiin tulleesta verkkokommentoinnista 15.4.–15.5.2014. Opetushallituksen harjoittelija Tuuli Krekelän laatima yhteenveto. Tekijöiden hallussa.
- Krekelä, T. (2014b). Julkaisematon koonti historian perusteluonnoksista koulutuksen järjestäjiltä kerätystä palautteesta (Survette-kyselyn vastauksista). Opetushallituksen harjoittelija Tuuli Krekelän laatima ryhmittely 21.5.2014. Tekijöiden hallussa.
- Kroksfors, L. (2017). Opetussuunnitelman pedagogiset mahdollisuudet – opettajat uuden edessä. Teoksessa T. Autio, L. Hakala, L., & T. Kujala (toim.), Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen (ss. 247–266). Tampere: Tampere University Press.
- Nissinen, K., & Välijärvi, J. (2011). Opettaja- ja opettajankoulutustarpeiden ennakoinnin tuloksia. Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitos.
- Norris, N., Aspland, R., MacDonald, B., Schostak, J., & Zamorski, B. (1996). Arviointiraportti peruskoulun opetussuunnitelmauudistuksesta. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (1999). Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit. Arvosanan hyvä (8) kriteerit yhteisissä oppiaineissa. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (2014a). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (2014b). Perusopetuksen opetussuunnitelmaluonnosten verkkosivukommentit, kevät 2014. Julkaisematon kooste. Helsinki: Opetushallitus. Tekijöiden hallussa.
- Opetushallitus (2014c). Opetuksen järjestäjiltä kerätty avoin palaute Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista niiden valmisteluvaiheessa. Julkaisematon kooste. Helsinki: Opetushallitus. Tekijöiden hallussa.
- Opetushallitus (2015a). Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (2015b). Lukion opetussuunnitelman perusteiden päivittäminen. http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/lukiokoulutus/lops2016/103/0/lukion_opetussuunnitelman_perusteiden_paivittamisen_suuntaviivat (Luettu 20.12.2107).
- Ouakrim-Soivio, N. (2013). Toimivatko päättöarvioinnin kriteerit? Oppilaiden saamat arvosanat ja Opetushallituksen oppimistulosten seuranta-arvioinnit koulujen välisten osaamiserojen mittareina. Helsinki: Opetushallitus.
- Ouakrim-Soivio, N., & Kuusela, J. (2012). Historian ja yhteiskuntaopin oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2011. Helsinki: Opetushallitus.
- Phillips, R. (1998). History teaching, nationhood and the state. A study in educational politics. London: Cassell.
- Pietilä, A., & Toivanen, O. (2000). Opetussuunnitelmatyö kunnissa ja peruskouluissa vuosina 1994–1999. Helsinki: Opetushallitus.
- Pönni, J. (2013). Historian opetussuunnitelman risut ja ruusut. *Kleio* 1/2013, 24–27.
- Ormond, B. M. (2017). Curriculum decisions – the challenges of teacher autonomy over knowledge selection for history. *Journal of Curriculum Studies*, 49(5), 599–619. <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1149225>
- Rantala, J. (2012). How Finnish adolescents understand history: Disciplinary thinking in history and its assessment among 16-year-old Finns. *Education Sciences*, 2, 193–207. <https://doi.org/10.3390/educsci2040193>

- Saari, A., Salmela, S., & Vilkkilä, J. (2017). Bildung- ja curriculum-perinteet suomalaisessa opetussuunnitelma-ajattelussa. Teoksessa T. Autio, L. Hakala, L., & T. Kujala (toim.), Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen (ss. 61–82). Tampere: Tampere University Press.
- Samuelsson, J., & Wendell, J. (2016). Historical thinking about sources in the context of a standards-based curriculum: a Swedish case. *The Curriculum Journal*, 27(4), 479–499.
<https://doi.org/10.1080/09585176.2016.1195275>
- Seixas, P. (2000). Schweigen! die Kinder! Or does postmodern history have a place in the schools? Teoksessa P. Stearns, P. Seixas, & S. Wineburg (toim.), *Knowing, teaching and learning history* (ss. 19–37). New York University Press.
- Sulonen, K., Heilä-Ylikallio, R., Juntttila, N., Kola-Torvinen, P., Laine, T., Ropo, E., Suortamo, M., Knubb-Manninen, G., & Korkeakoski, E. (2010). Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.
- Syrjäläinen, E. (1994). Koulukohtainen opetussuunnitelmatyö ja koulukulttuurin muutos. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Syrjäläinen, E. (1995). Koulukohtaisen opetussuunnitelman toteutuminen. Helsingiläisten opettajien ja rehtoreiden kokemuksia koulukohtaisen opetussuunnitelman toteutumisesta lukuvuoden 1994–1995 ajalta. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto.
- Troyer, M. (2017). Teachers' adaptations to and orientations towards an adolescent literacy curriculum. *Journal of Curriculum Studies*,
<https://doi.org/10.1080/00220272.2017.1407458>
- Turunen, H., Herajärvi, S., Kupiainen, S., Pikkalainen, L., Syyrakki, S., Virtanen, V., Ohman, T., Knubb-Manninen, G., Mehtäläinen, J., & Ohranen, S. (2011). Lukio-koulutuksen opetussuunnitelman perusteiden ja tuntijaon toimivuuden arviointi. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.
- Vitikka, E. (2009). Opetussuunnitelman mallin jäsenitys: sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Young, M. (2013). Overcoming the crisis in curriculum theory: A knowledge-based approach. *Journal of Curriculum Studies*, 45(2), 101–118.
<https://doi.org/10.1080/00220272.2013.764505>
- Young, M. F. D., & Muller, J. (2013). On the powers of powerful knowledge. *Review of Education*, 1(3), 229–250.
<https://doi.org/10.1002/rev3.3017>
- Young, M., & Muller, J. (2016). *Curriculum and the specialization of knowledge: studies in the sociology of education*. London: Routledge.

ⁱ Historian opetussuunnitelman perusteiden luonnoksessa hyvän osaamisen kriteerit liittyivät tiedon hankkimiseen menneisyydestä (historiatiedon hankkiminen ja tulkitseminen), historian ilmiöiden ymmärtämisestä (kronologian ymmärtäminen, historiallisen empatian hallinta, syy- ja seuraussuhteiden sekä muutoksen ja jatkuvuuden ymmärtäminen) ja historiallisen tiedon käyttämisestä (historian tulkitseminen, ihmisen toiminnan selittäminen, historiallisten tulkintojen selittäminen ja arvioiminen, historiatiedon tuottaminen, historiatietoisuus).

ⁱⁱ Vastaajien tarkan osuuden määrittely on vaikeaa, koska vertaamme vastaajajoukkoa Nissisen ja Välijärven selvitykseen opettajamääristä vuodelta 2010. Uudemmissa opettajaselvityksissä ei ole tehty katokorjauksia, minkä vuoksi käytämme Nissisen ja Välijärven selvitystä (2011).

ⁱⁱⁱ Historian opettajien sukupuolijakaumasta ei ole kattavaa tietoa. Historian ja yhteiskuntaopin opettajien liiton jäsenistä 47,5 prosenttia on miehiä (liiton toiminnanjohtaja Kirsi Ruhasen tiedonanto tekijöille 7.3.2018).