

Najat Ouakrim-Soivio

Historian opetuksen tavoitteet ja sisällöt muuttuvat – entä niiden arviointi?

Artikkelissa kuvataan ja analysoidaan, miten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritellyt historian oppiaineen tavoitteet ja sisällöt ovat muuttuneet 1970-luvun alusta nykypäivään, ja miten perusopetuksen arviointinormien muuttuminen näkyy historian osaamisen summatiivisessa arvioinnissa. Artikkelin lopussa pohditaan, miten historian oppiaineessa on siirrytty tiedollisista tavoitteista kohti taidollisia tavoitteita ja miten muutoksen tulisi näkyä osaamisen arvioinnissa.

Oppimista, opettamista ja arviointia ei voi erottaa toisistaan, sillä ne liittyvät yhdessä olennaisesti oppimiskäsitykseen, oppimiselle asetettuihin tavoitteisiin ja niistä johdettuihin arviointikriteereihin. Artikkelin painopiste on historian osaamisen summatiivisessa arvioinnissa. Tutkimusartikkelin teoreettinen viitekehys perustuu Anderssonin ja Krathwohlin taksonomiaan (2001)¹, jota on käytetty myös uusimman *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden* (2014)² taustamateriaalina. Tässä artikkelissa tarkastelen, miten taksonomiaa voisi käyttää myös oppimisen arvioinnissa. Pohdin myös, miten laaja-alaisen osaamisen taitoja on määritelty opetettaviksi ja arvioitaviksi osana historian oppiainetta. Vastaan seuraaviin tutkimuskysymyksiin: Miten perusopetuksen opetussuunnitelman perus-

teissa historian oppiaineen sisällöt, tavoitteet ja arviointi ovat muuttuneet 1970-luvun alusta nykypäivään? Miten uudistetuissa historian oppiaineen valtakunnallisissa perusteissa on sovellettu Andersonin ja Krathwohlin taksonomista ajattelua? Miten taksonomia-aulua voidaan käyttää historian opetuksen tavoitteiden arvioinnissa?

Analysoin artikkelissani kaikkia perusopetuksen opetussuunnitelmaperusteita aina 1970-luvun alusta 2010-luvulle asti, mutta artikkelin painopiste on *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa* vuosilta 2004 ja 2014. Molemmat 2000-luvun perusteet ansaitsevat erityishuomiota, koska uudistetut perusteet otetaan käyttöön porrastetusti syyslukukauden 2016 alusta. Aiemmatkin perusteet ovat siis voimassa lukuvuoteen 2018–2019 asti. Artikkelin lopussa pohdin, mitä historian osaamisen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon, kun vuosikymmenten aikana on siirrytty tietojen opettelusta kohti erilaisten taitojen hallintaa. Lisäksi pohdin, miten Andersonin ja Krathwohlin taksonomia-aula voi toimia historian osaamisen arvioinnin tukena nykytilanteessa, jossa opetussuunnitelmaperusteissa on määritelty valtakunnalliset kriteerit ainoastaan yhdelle päättöarvosanalle, arvosanalle kahdeksan.

Kiinnitän myös huomiota taksonomian hyötyyn nykytilanteessa, jossa laaja-alaista osaamista tarkastellaan osana eri oppiaineiden arviointia, eikä laaja-alaisen osaamisen alueista anneta esimerkiksi erillistä arvosanaa. Juuri uudistettuihin *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin* (2014) on uutena asiakokonaisuutena määritelty laaja-alaisen osaamisen tavoitteet. Laaja-alainen osaaminen tarkoittaa opetussuunnitelmaperusteiden mukaan tietojen, taitojen, asenteiden, arvojen ja tahdon muodostamaa kokonaisuutta.³ Kuten useissa muissa maissa, myös Suomessa laaja-alainen osaaminen on määritelty opetettavaksi osana eri oppiaineiden opetusta. Siksi laaja-alaiselle osaamiselle asetetut tavoitteet ja sisällöt on määritelty yksityiskohtaisesti eri oppiaineiden kuvauksissa.

KT, FL **Najat Ouakrim-Soivio** työskentelee opetusneuvoksena Opetus- ja kulttuuriministeriössä. Sähköposti: najat.ouakrim-soivio@helsinki.fi tai najat@arviointi.fi.

1. Lorin W. Anderson et al. (toim.) *Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing*. Longman 2001.
2. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus 2014.
3. Ibidem, 20.

Historian opetuksen sisällöt ja painoalueet eri vuosikymmeninä

Suomalaisessa koulujärjestelmässä peruskoulujen opetusta ohjaavat Opetushallituksen antamat valtakunnalliset opetussuunnitelmaperusteet. Niissä on määritelty yleiset kasvatukselliset periaatteet, opetuksen tavoitteet, sisällöt ja arviointiperiaatteet.⁴ Valtioneuvoston antamalla valtakunnallisilla tuntijakoasetuksilla päätetään oppiaineessa annettavan opetuksen vähimmäismäärästä. Kun Suomessa siirryttiin oppikoulujärjestelmästä peruskouluun, määrättiin elokuussa 1969 annetussa Valtioneuvoston tuntijakopäätöksessä, että historia ja yhteiskuntaoppi -nimistä oppiainetta opetetaan peruskoulussa vuosiluokilla 5–6 vähintään kolme, mutta enintään kuusi vuosiviikkotuntia, vuosiluokilla 7–8 kaksi vuosiviikkotuntia ja yhteiskuntaoppia 9. vuosiluokalla kaksi vuosiviikkotuntia.⁵ Nämä kaksi oppiainetta erotettiin toisistaan vasta vuoden 2001 tuntijakoasetuksessa.⁶

Oppiaineiden erottamisen hyötynä on nähty yhteiskuntaopin mahdollisuus profiloitua entistä selvemmin ja nousta ”historian apuaineen” asemasta.⁷ Toisaalta kahden erillisen oppiaineen mallin on katsottu syventävän ainejakaisuutta ja johdettavan opetuksen tavoitteiden tietopainotteisuuteen. Pelkona on ollut, että tietosisällöt heijastuisivat oppiaineen arviointiin siten, että keskittyttäisiin mittaamaan saavutettuja tuloksia.⁸ Syksyllä 2016 peruskouluissa otetaan käyttöön uusi tuntijako, jonka mukaan historiaa ja yhteiskuntaoppia opetetaan vuosiluokilla 4–6 yhteensä vähintään viisi vuosiviikkotuntia ja vuosiluokilla 7–9 yhteensä vähintään seitsemän vuosiviikkotuntia. Yhteiskuntaoppia opetetaan vuosiluokilla 4–6 vähintään kaksi vuosiviikkotuntia ja vuosiluokilla 7–9 vähin-

tään kolme vuosiviikkotuntia.⁹ Opetuksen järjestäjät päättävät, miten vuosiviikkotunnit jaetaan eri vuosiluokkien kesken.

Kun oppikoulujärjestelmä vaihtui peruskoulujärjestelmään, opetussuunnitelman perusteiden oppiainekohtaiset sisällöt pysyivät suurelta osin ennallaan. Perinteinen suomalainen opetussuunnitelma on ollut luettelo tärkeistä opittavista asioista – näin myös historiassa, jossa opetettavat sisällöt ovat olleet yksityiskohtaisia listoja käsiteltävistä aiheista ja niiden opettamiseen käytettävistä opetustuntimääristä.¹⁰ Sisällöllisesti eri vuosikymmeninä annetut peruskoulun opetussuunnitelmien perusteet ovat eronneet lähinnä siinä, millä vuosiluokalla ja missä järjestyksessä Suomen historiaa ja yleistä historiaa on opetettu. Historian opetus alkoi johdantokursseilla. Siihen kuuluivat 5. luokalla oppilaille tuttujen ilmiöiden, kuten kotiympäristön, vapaa-ajan, harrastusten ja koulunkäynnin tarkasteleminen menneinä aikoina. Kuiden vuosiluokan historian johdantokursseilla paneuduttiin yleiseen historiaan ja pyrittiin löytämään yhteyksiä menneisyyden ja nykyisyyden välillä.¹¹

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteista (1985) alkaen historian sisältöjä on opetettu pääsääntöisesti siten, että 5. vuosiluokalla aiheet ovat keskittyneet Suomeen ja sen lähialueisiin esihistorialliselta ajalta aina 1700-luvun loppuun. Peruskoulun 6. luokan sisällöt ovat käsitelleet yleisen historian tapahtumia ”Suurten jokilaaksojen korkeakulttuureista” aina ”Ranskan suureen Vallankumoukseen”. Vuosiluokilla 7–8 on käsitelty sekä Suomen että yleisen historian tapahtumia siten, että 1800-lukua on käsitelty 7. vuosiluokalla ja 1900-luvun tapahtumia 8. vuosiluokalla.¹²

4. Erja Vitikka, *Opetussuunnitelman mallin jäsenyyden sisällöt ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajana*. Suomen kasvatustieteellinen seura 2009, 23.

5. *Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II*. Komiteamietintö 1970:A5. Kouluhallitus 1970, 24.

6. Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 1435/2001.

7. Marko van den Berg & Jan Löfström, Katsaus peruskoulun yhteiskuntatiedolliseen opetukseen 2000-luvun Suomessa. Puitteet, tarpeet, kehitysnäkymät. *Kasvatus ja Aika* 5:1 (2011), 80.

8. Sakari Suutarinen, Tietopainotteisen kansalaiskasvatuksen aika ohi Suomessa – miten kansalaiskasvatusta uudistetaan? Teoksessa Sakari Suutarinen (toim.) *Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste*. PS-Kustannus 2006, 112–115.

9. Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 422/2012.

10. *Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II* 1970, 218–227.

11. *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet*. Kouluhallitus 1985, 135, 137.

12. *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet* 1985, 135–143.

Opetussuunnitelman perusteissa määrätty historian oppiaineen sisällöt ovat vuosikymmenten ajan noudattaneet pitkälti vuoden 1985 perusteiden sisältöjä ja niiden kronologisesti etenevää rakennetta. Valtakunnalliset opetussuunnitelmaperusteet ovat eronneet toisistaan lähinnä siinä, kuinka yksityiskohtaisesti oppiaineiden sisältöjä perusteissa on määritelty. Vuosien 1985 ja 2004 perusteet määrittivät oppiaineiden sisällöt hyvin yksityiskohtaisesti, kun taas vuosien 1994 ja 2014 perusteissa oppiainekohtaisten sisältöjen määrittely on tehty yleisemmällä tasolla.¹³

Arja Virran ja Kaija Salmion mukaan peruskoulun opetussuunnitelmissa määriteltyjen sisältöjen laajuus kuvaa muutosta, jonka myötä Suomen koululaitos siirtyi saksalaisesta *Lehrplan*-tyyppisestä, opetuksen sisällöt tarkasti määrittelevästä opetussuunnitelmasta amerikkalaistyyliiseen *curriculum*-ajatteluun, joka korostaa opetuksen tavoitteiden määrittelyä.¹⁴ Vuoden 1994 perusteiden väljyys ja mahdollisuus tehdä laajoja paikallisia tulkintoja johtivat sekä tavoiteasettelun että oppilaan arvioinnin perusteiden osittaiseen hämärtymiseen ja koulujen välisten erojen kasvamiseen myös asiasisällöissä.¹⁵ Vuosien 2004 ja 2014 historian opetussuunnitelmaperusteissa keskeiset sisällöt on valittu historiallista ajattelua ja sen kehittymistä silmälläpitäen. Tarkoituksena on, että harvempilukuiset sisällöt käsitellään syvällisemmin ja historian taitoja painottaen.¹⁶

Jo *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet* (1970) toi uutena elementtinä niin kutsutun saarekeopetuksen, jossa eri sisältöalueita pyrittiin opet-

tamaan isompina kokonaisuuksina teemoittain. Saarekeopetuksen ajateltiin kuitenkin sopivan huonosti historiaan, koska sen katsottiin rikkovan oppiaineen kronologista rakennetta.¹⁷ *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa* (1985) saarekkeiden mikrohistorialliset teemat pyrittiin rakentamaan mahdollisimman konkreettisiksi, jotta niiden kautta saatettiin ”esitellä inhimillisen toiminnan eri muotoja elämän ylläpitämisestä ja työnteosta alkaen”. Saarekkeen teemoihin pyrittiin sisällyttämään myös naisten, lasten ja nuorten historiaa sekä erityisesti kotiseutuhistoriaa.¹⁸ Makrohistorian saarekkeiden teemat liittyivät puolestaan ”yleishistoriallisiin ilmiöihin, kuten valtioiden ja yhteiskunnan kehitykseen”.¹⁹

Tiedoista taitoihin

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1970) historian oppiaineen keskeinen tavoite oli, että oppilaille muodostuisi käsitys ilmiöiden ja tapahtumien yhteenkuuluvuudesta ja ajallisista yhteyksistä, kyky hankkia itse tietoja kirjoista ja havaita, että samasta asiasta löytyy keskenään ristiriitaisiakin tietoja.²⁰ Tarkoituksena oli, että oppilaat keräisivät ja käsitelisivät itsenäisesti historiallista ja yhteiskunnallista aineistoa, jonka pohjalta he laatisivat ryhmässä tai yksin esityksiä ja selvityksiä.²¹ Peruskoulu-uudistus ja brittiläinen historian opetuksen traditio toivat suomalaisen historianopetuksen taidolliset tavoitteet jo 1970-luvulla. Historian opetuksen tavoitteena oli paitsi erilaisten lähteiden käyttö ja niiden kriittinen arviointi, myös ”oikeiden” kysymysten esittäminen ja johtopäätös-

13. Ks. *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet* 1985, 135–143; *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus 1994, 95–96; *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus 2004, 220–224; *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus 2014, 257–259, 415–418.

14. Arja Virta, *Perusopetuksen opetussuunnitelma ja demokratiaan kasvaminen*. Teoksessa Sakari Suutarinen (toim.) *Nuoresta pätevä kansalainen. Yhteiskunnallinen opetus Suomen peruskoulussa*. Jyväskylän yliopistopaino 2000, 58; Kaija Salmio, *Esimerkkejä peruskoulun valtakunnallisista arviointihankkeista kestävän kehityksen didaktiikan näkökulmasta. Vuosien 1993–1995 valtakunnalliset kokeet ja vuoden 1998 luonnontieteiden oppimistulosten arviointi*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 98. Joensuun yliopistopaino 2004, 64.

15. Martti Apajalahti, *Vuosiluokittaiset tavoitteet ja sisällöt*. Teoksessa Erja Vitikka & Outi Saloranta-Eriksson (toim.) *Uudistuva perusopetus. Näkökulmia opetuksen ja opetussuunnitelman kehittämiseen*. Gummerus kirjapaino 2004, 126.

16. Jukka Rantala, *Miten historian taitoja opetetaan?* Teoksessa Najat Ouakrim-Soivio & Jorma Kuusela (toim.) *Historian ja yhteiskuntaopin oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2011*. Koulutuksen seurantaraportit 2012:3. Opetushallitus 2012, 141.

17. Matti Castren et al., *Historia koulussa*. Yliopistopaino 1992, 44.

18. *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet* 1985, 132–133.

19. *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet* 1985, 133–134.

20. *Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II* 1970, 229.

21. Castren et al. 1992, 94–95.

ten tekeminen tai syy-seuraussuhteiden löytäminen niiden perusteella.²²

Muutos ei ollut suoraviivainen. Siitä huolimatta, että *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa* (1970) oli tiedollisten tavoitteiden rinnalla määritelty myös taidollisia tavoitteita, oli vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteissa historian oppiaineen tavoitteet johdettu yksinomaan sisällöistä käsin. *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa* (1994) historian oppiaineessa määriteltiin opiskelulle tiedollisten taitojen lisäksi myös taidollisia tavoitteita, kuten aktiivisena kansalaisena toimimisen taidot, tiedonhankintataidot ja ongelmaratkaisutaidot.²³

Vuoden 2004 perusteet määrittivät oppiaineen tavoitteet suhteessa oppilaan oppimiseen. Osa tavoitteista on selvästi taidollisia, sillä 6. vuosiluokan päättyessä oppilaan tulee erottaa fakta mielipiteestä, erottaa lähde siitä tehdystä tulkinnasta, ymmärtää historian ilmiöitä ja käyttää historiallista tietoa.²⁴ Perusopetuksen päättövaiheessa oppilaan tulee osata muun muassa tulkita erilaisia lähteitä, sijoittaa opiskelemaisensa tapahtumat ajallisiin yhteyksiin, selittää, miksi jollain elämänalueella toimittiin ennen toisin kuin nykyään, esittää historiallisille tapahtumille syytä ja seurauksia sekä muodostaa tapahtumista ja ilmiöistä omia perusteltuja käsityksiä ja arvioida niitä.²⁵ Kuten Jukka Rantala on todennut, siirtyminen historian oppiaineessa tietotavoitteista taitotavoitteisiin johtuu muutoksesta oppimiskäsityksessä. Uudessa oppimiskäsityksessä korostetaan oppilaan aktiivista roolia tiedon prosessoijana ja oppilaan kriittisiä tiedonkäsittelyvalmiuksia. Rantalan mukaan taitopainotteinen historianopetus myös

motivoi oppilaita ja lisää historian opiskelun mielekkyyttä.²⁶

Vaikka perusopetuksen opetussuunnitelma-perusteissa on 1990-luvulta lähtien painotettu historian taitojen merkitystä, muutos tietopainotteisuudesta historian taitojen hallintaan on ollut hidasta. Asiaan ovat ottaneet kantaa Jukka Rantala ja Marko van den Berg, jotka ovat tutkineet historian opetuksen taitopainotteisuutta suomalaisessa yleissivistävässä koulutuksessa ja toimineet *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden* (2014) historian oppiainetyöryhmän asiantuntijoina. Rantalan ja van den Bergin mukaan historian sisältöjä tarvitaan myös jatkossa, mutta esimerkiksi lähteiden tulkitsemiseen perustuvalla tutkivalla oppimisella tulisi olla huomattavasti nykyistä keskeisempi asema.²⁷ Oppilaiden tulisi tietää, miten historiallista tietoa hankitaan, ja heidän pitäisi kyetä arvioimaan kriittisesti menneisyydestä kertovaa informaatiota. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden* (2014) taitotavoitteista huolimatta tutkimukset osoittavat, että muun muassa oppilaiden historiallisen empatian taidot toisin sanoen kykyä asettua menneisyyden ihmisen asemaan ovat vielä vaatimattomia, koska opetuksessa keskitytään yhä sisältöjen opettamiseen.²⁸

Historian oppimiselle 2000-luvun vaihteessa asetut taitotavoitteet ennakoivat jo 21. vuosisadan avaintaitoja eli sellaisia tulevaisuuden avaintaitoja, jotka vastaavat kehittyvän työelämän ja muuttuneen sosiaalisen elämän asettamiin vaatimuksiin. Tunnetuimpia avaintaitojen määrittelymalleja lienee KSAVE (K=*knowledge*, S=*skills*, A=*attitudes*, V=*values*, E=*ethics*), jossa tulevaisuu-

22. Castren et al. 1992, 44.

23. *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet* 1994, 95.

24. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* 2004, 220–222.

25. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* 2004, 223–224.

26. Rantala 2012, 141, 142.

27. Jukka Rantala & Marko van den Berg, Finnish high school and university students' ability to handle multiple source documents in history. *Historical Encounters* 2 (2015), 70–88. Ks. myös Robert Veal & Caroline Coffin, Learning to think like an historian. The language of secondary school history. Teoksessa Ruqaiya Hasan & Geoffrey Williams (toim.) *Literacy in Society*. Addison Wesley Longman 1996.

28. Jukka Rantala, Marika Manninen & Marko van den Berg, Stepping into other people's shoes proves to be a difficult task for high school students. Assessing historical empathy through simulation exercise. *Journal of Curriculum Studies* 48:3 (2016), 323–345. Ks. myös Bruce VanSledright, *Assessing historical thinking and understanding. Innovative designs for new standards*. Routledge 2014; Linda Levstik, Building a sense of history in a first-grade classroom. Teoksessa Linda S. Levstik & Keith C. Barton (toim.) *Researching history education. Theory, method, and context*. Routledge 2008, 30–60.

den avaintaidot muodostuvat ajattelun taidoista, työskentelytaidoista, informaatiolukutaidosta ja kansalaisena toimimisen taidoista.²⁹

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) määritellyt historian oppimisen tavoitteet ovat kaikki yhdistettävissä edellä mainittuihin 21. vuosisadan avaintaitoihin.³⁰ Seuraavassa analysoin esimerkinomaisesti yhtä historian oppimisen tavoitetta, ”Tulevaisuuden vaihtoehtojen selittäminen käyttämällä apuna historiallista muutosta koskevaa tietoa.” Tavoitteessa edellytetään oppilaalta erilaisia tiedonhankinta-, tiedonkäsittely- ja tiedonsoveltamistaitoja, joiden avulla hän kykenee vastaamaan menneisyyttä koskeviin kysymyksiin. Kyseisen taitotavoitteen saavuttaminen edellyttää niin ikään taitoa muodostaa omia perusteltuja käsityksiä ja arvioida niiden todenperäisyyttä ja oikeellisuutta. Jotta oppilas kykenisi saavuttamaan edellä esitetyt taitotavoitteet, hänen tulee kyetä ajattelemaan kriittisesti, ratkaisemaan erilaisia ongelmia, soveltamaan hankkimiaan tietoja ja taitoja käytännössä, käyttämään erilaisia työskentelytaitoja, kuten informaatiolukutaitoa tai tieto- ja viestintäteknologiaa toimiakseen aktiivisena kansalaisena.

Oppilaiden tulisi oppivelvollisuuskoulun päättyessä siis hallita taitoja, joiden avulla he pystyisivät yhdistelemään ja soveltamaan hankkimiaan tietoja, ratkaisemaan erilaisia käytännön ongelmatilanteita ja arvioimaan kriittisesti eri lähteitä. Historian opetuksen painopiste on 2000-luvulla siirtynyt opetussuunnitelmatasolla taitoihin. Tavoitteiden taitopainotteisuudesta huolimatta historian oppimistulosten arviointi (2012) osoitti, että noin kolmasosa otoskoulujen (n = 109) opettajista (n = 165) keskittyi vastauksissaan oppiaineen tietosisältöihin ja ohitti taitokysymykset.³¹ Vaikka historian opettajat nostivat vastauksissaan keskei-

simmäksi historian opetuksen taidoksi syy- ja seuraussuhteiden ymmärtämisen, 61 % otosoppilaista (n = 4 158) suoriutui syy- ja seuraussuhteiden, omien perusteltujen käsitysten tai jonkin historiallisen tapahtuman tai ilmiön selittämistä edellyttävistä tehtävistä joko heikosti tai välttävästi.³² Tulos kertoo, että opettajat kyllä ymmärtävät taitojen tärkeyden, mutta niitä ei ilmeisesti harjoitella riittävästi käytännön koulutyössä.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2014) on määritelty 21. vuosisadan avaintaitoihin pohjautuvia laaja-alaisen osaamisen kokonaisuuksia, joissa perinteisten tieto- ja taitotavoitteiden rinnalle ovat nousseet arvo-, asenne- ja tahtotavoitteet.³³ Kuten useissa muissa maissa, myös Suomessa laaja-alainen osaaminen on määritelty opettavaksi osana oppiaineiden opetusta.³⁴ Laaja-alaiselle osaamiselle asetetut tavoitteet ja sisällöt on määritelty yksityiskohtaisesti eri oppiaineiden kuvauksissa.³⁵ Oppiaineen opetuksen tavoitteiden ja niihin liittyvien sisältöalueiden lisäksi oppiainekohtaisiin osioihin on määritelty, mitkä laaja-alaisen osaamisen kokonaisuuksista liittyvät kulloinkin kyseiseen tavoitteeseen ja sisältöalueeseen.

Sekä vuosiluokkien 5–6 että yläluokkien historian opetuksen tavoitteisiin sisältyy kaikkiaan seitsemän laaja-alaisen osaamisen kokonaisuutta, joita ovat *ajattelu ja oppimaan oppiminen* (L1), *kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu* (L2), *itsestä huolehtiminen ja arjen taidot* (L3), *monilukutaito* (L4), *tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen* (L5), *työelämä ja yrittäjyys sekä osallistuminen* (L6), *vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen* (L7). Opetuksen järjestäjille, eli kunnalle ja kouluille on siirretty päätettäväksi, miten laaja-alaisen osaamisen tavoitteet toteutetaan, miten opetus järjestetään ja miten niiden toteutumista seurataan.³⁶

29. Marilyn Binkley et al., *The Changing Role of Education and Schools*. Teoksessa Patrick Griffin et al. (toim.) *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Springer 2012, 1–17.

30. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* 2004, 222–224; Najat Ouakrim-Soivio, Sitä osataan, mitä oppiaineiden tavoitteissa määritellään ja päättöarvioinnin kriteereillä arvioidaan. Teoksessa Anu Räisänen (toim.) *Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt*. Opetushallitus 2013, 141–158; Binkley et al. 2012, 1–17.

31. Najat Ouakrim-Soivio & Jorma Kuusela, *Historian ja yhteiskuntaopin oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2011*. Koulutuksen seurantaraportit 2012:3. Opetushallitus 2012, 34.

32. Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012, 50–51.

33. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* 2014, 20.

34. Binkley et al. 2012, 34–36.

35. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* 2014, 20, 257.

36. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* 2014, 25.

Arviointiohjeet ja normit perusopetuksen eri vuosikymmeninä

Kuten muidenkin oppiaineiden arvioinnissa, myös historian oppiaineen arvioinnilla on monia erilaisia tehtäviä. Se voi olla toteavaa, ohjaavaa, korjaa-va, kannustavaa, ennustavaa tai kehittävää.³⁷ Formatiivisen arvioinnin avulla oppilaan oppimista eli oppimisprosessia pyritään tukemaan antamalla hänelle ohjaavaa palautetta ja osoittamalla, miten hän on edistynyt suhteessa oppimiselle asetettuihin tavoitteisiin.³⁸ Summatiivisen arvioinnin tehtävänä on puolestaan kertoa erityisesti perusopetuksen nivel- ja päättövaiheessa, miten osaamiselle asetetut tavoitteet on tietyn opintokokonaisuuden päättyessä saavutettu.³⁹ Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa arviointi on jaettu 2000-luvulta lähtien opintojen aikaiseen arviointiin ja päättövaiheen arviointiin.⁴⁰

Peruskoulun myötä siirryttiin absoluuttisesta arvioinnista – jossa oppilaita arvioidaan vasten ennalta määritettyä suoritustasoa – suhteelliseen arviointiin.⁴¹ Suhteellisessa arvioinnissa yksittäisen oppilaan tietoja ja taitoja verrataan muiden oppilaiden suorituksiin tai osaamistasoon. Vuodesta 1970 vuoteen 1985 perusopetusta ohjauviin säädöksiin ja normeihin oli kirjattu, että oppilaan osaamisen arviointi on suhteellista. *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden* (1985) astuessa voimaan suhteellinen arviointi päättyi ainakin normitasolla, sillä arvosanojen määrääntymistä suhteessa muuhun oppilasikaluokkaan pidettiin peruskoulun periaatteiden ja toiminta-ajatuksen vastaisena.⁴² Opetussuunnitelman perusteissa

(1985) linjattiin, että arvosanojen antamisen tuli perustua opetukselle asetettuihin valtakunnallisiin ja kuntakohtaisiin tavoitteisiin, joihin oppilaan omaa edistymistä verrattiin.⁴³ Sitä, mitä tämä käytännössä tarkoitti, ei kuitenkaan määritelty.

Kun opetussuunnitelmaperusteita uudistettiin seuraavan kerran vuonna 1994, arviointia käsittelevä osuus pysyi jokseenkin ennallaan. Oppilaan arviointia käsiteltiin niin väljästi, että käytännössä arviointi menetti merkityksensä valtakunnallisena ohjauksen välineenä ja arviointi alkoi perustua yhä enemmän paikallisiin ratkaisuihin ja päätöksiin.⁴⁴ Peruskoulun oppilasarviointiryhmä totesi vuonna 1996, vain kaksi vuotta perusteiden antamisen jälkeen, että peruskoulun oppilasarvioinnissa oli käytössä ”absoluuttis-suhteellis-yksilöllinen sekamalli” ja että ”koulussa annettavien numeroiden merkitys on niiden tulkitsijan omassa harkinnassa.”⁴⁵

Perusteiden väljyys ja arvosanojen laaja tulkinallisuus johtivat siihen, että arviointiperusteita jouduttiin uudistamaan jo vuonna 1999. Perusteiden uusimisen osasyynä oli myös uudistunut perusopetuslaki (628/1998) ja -asetus (852/1998), joissa oppilaan arviointi jaettiin opintojen aikaiseen arviointiin ja päättöarviointiin (Perusopetusasetus 852/1998 § 10, § 12). Kyseinen jaottelu on säilynyt sellaisenaan myöhemminkin. Arviointikriteerien käyttöönotto toi uuden piirteen 2000-luvun suomalaisiin arviointikäytänteisiin.⁴⁶ Opetushallitus määritteli kriteerit mittariksi tai apuvälineeksi, jolla osaamisen tasoa pyrittiin kuvaamaan.⁴⁷ Oppiainekohtaisilla päättöarvioinnin kriteereillä halut-

37. Pirkko Anttila, Taitojen ja luovien alojen arvioinnin kysymyksiä. Teoksessa Anu Räisänen (toim.) *Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt*. Raportit ja selvitykset 2013:3. Opetushallitus 2013, 89–118.

38. Gregor J. Cizek, An introduction to Formative Assessment. Teoksessa Heidi L. Andrade & Gregor J. Cizek (toim.) *Handbook of Formative assessment*. Routledge 2010, 1–17.

39. Susan Brookhart, Mixing it up. Teoksessa Heidi L. Andrade & Gregor J. Cizek (toim.) *Handbook of Formative assessment*. Routledge 2010, 279–296.

40. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* 2004, 262, 266–267; *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* 2014, 50–51, 53–55.

41. *Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö* I 1970, 162.

42. Lainaus löytyy Opetushallituksen sivustolta oppilaan arviointia käsittelevästä artikkelista otsikon *Arviointikäytännöt eri vuosikymmeninä* alta.

43. *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet* 1985, 29.

44. *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet* 1994, 96; Arja Virta, *Uudistuva oppimisen arviointi. Mahdollisuuksia ja varauksia*. Julkaisusarja B65. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta 1999, 94.

45. *Perusopetuksen vertailtavuuden parantaminen*. Opetushallitus 1996, 1–2; *Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit*. Opetushallitus 1999, 5–6.

46. Virta 1999, 96.

47. *Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit* 1999; *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* 2004.

tiin parantaa päättöarvosanojen valtakunnallista vertailtavuutta ja oppilaiden yhdenvertaisuutta, kun he hakeutuvat jatko-opintoihin. Oppiainekohtaisten kriteerien tuli ilmentää, millä ja miten osaamista arvioidaan.⁴⁸ *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa* (2004) päättöarvioinnin kriteerit arvosanalle kahdeksan eivät olleet enää suositus, kuten päättöarvioinnin kriteerit (1999) olivat olleet, vaan niiden soveltamisesta koulujen arviointityöhön oli tullut velvoittava normi.

Perusopetuksessa opettavien oppiaineiden laajuus ja tavoitteet vaikuttavat *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa* (2014) oppiainekohtaisten hyvän osaamisen eli arvosanan kahdeksan kuvauksiin ja päättöarvioinnin kriteereihin. Oppiainekohtaisten kuvausten perusteella oppilas saa perusopetuksen 6. vuosiluokan päätteeksi joko sanallisen arvioinnin, numeroarvosanan tai molemmat. Päättöarvioinnin kriteerit arvosanalle kahdeksan toimivat myös muiden arvosanojen lähtökohtana, kun oppiaineen oppimäärästä annetaan päättöarvosana. Oppiainekohtaiset kuvaukset perusopetuksen 6. vuosiluokan päättyessä ja päättöarvioinnin kriteerit arvosanalle kahdeksan siirretään paikallisiin opetussuunnitelmiin sellaisenaan, eivätkä opetuksen järjestäjät voi muokata niitä.⁴⁹

Artikkelin alussa mainittuun ensimmäiseen tutkimuskysymykseen voi edellä esitetyn perusteella todeta, että historian opetuksen sisällöt eivät juurikaan ole vuosikymmenten aikana muuttuneet. Erot eri opetussuunnitelmaperusteiden välillä ovat syntyneet siitä, missä laajuudessa sisällöt on esitetty. Opetussuunnitelmaperusteissa tavoitteet ovat alkaneet 2000-luvulla painottaa tietojen sijaan historian taitoja. Sitä, missä määrin taidot on saavutettu, tulee arvioida osana osaamisen arviointia. Historiassa, kuten muissakin oppiaineissa, hyvän osaamisen kuvaukset ja päättöarvioinnin kriteerit on kirjoitettu vain yhdelle arvosanalle, jolloin opettaja tulee arvosanoja antaessaan yhä suhteuttaneeksi arviointinsa,

vaikka suhteellinen arviointi poistui normeista jo vuonna 1985.

Vain yhdelle arvosanalle eli arvosanalle kahdeksan kirjoitetut hyvän osaamisen kuvaukset ja päättöarvioinnin kriteerit tekevät suomalaisesta perusopetuksen arvioinnista hybridin. Arviointi ei ole enää yksiselitteisen suhteellista, mutta se ei myöskään ole kriteeriperusteista. Kun muille arvosanoille kuin päättöarvosanalle kahdeksan ei ole määritelty valtakunnallisia kriteereitä, joudutaan muiden päättöarvosanojen kriteerit laatimaan tavalla tai toisella paikallisesti. Suhteellinen arviointi säilyy niin kauan, kun valtakunnallisesti määriteltyjä päättöarvioinnin kriteereitä ei ole muille kuin yhdelle arvosanalle.⁵⁰

Andersonin ja Krathwohlin taksonomia tavoitteiden ja kriteereiden määrittelyssä

Arvioinnissa on kyse asetettujen tavoitteiden ja saavutettujen tulosten välisestä vertailusta,⁵¹ arvioitiinpa sitten tieto-, taito-, arvo- tai asennetavoitteiden saavuttamista. Suomalaisessa opetussuunnitelmaperinteessä arviointikriteerit ovat muodostuneet oppilaan osaamiskuvauksiksi, joissa on määritelty tavoitteiden ja sisältöjen lisäksi niiden toteutumista arvioivat kriteerit. Kansainvälinen vertailu osoittaa, että ennalta määritellyt tiedot ja taidot ovat harvoin opetussuunnitelman perusteissa keskenään tasapainossa, sillä yleensä kansallisissa perusteasiakirjoissa korostuu jompikumpi.⁵²

Tavoitteiden, niistä johdettujen arvioinnin kohteiden ja arviointikriteereiden yhtenevyys on pyritty varmistamaan *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa* (2014) siten, että oppiainekohtaiset osiot perustuvat Benjamin Bloomin (1956) taksonomian pohjalta laadittuun Andersonin ja Krathwohlin muunnelmaan. Erona Bloomin yksilotteiseen taksonomiaan oli, että Andersonin ja Krathwohlin luokittelumalli muodostuu hierarkkisesta kaksiluotteisesta luokittelujärjestelmästä. Taksonomiataulun ulottuvuudet muodostuvat

48. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* 2004, 60.

49. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* 2014, 60.

50. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* 2004; *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* 2014.

51. Egon D. Guba & Yvonna S. Lincoln, *Fourth Generation Evaluation*. Sage 1989, 22–26.

52. Erja Vitikka & Elisa Hurmerinta, *Kansainväliset opetussuunnitelmasuuntaukset*. Raportit ja selvitykset 2011:4. Opetushallitus 2011, 63.

kognitiivisten prosessien ja tiedon ulottuvuuksista, kun Bloom oli omassa taksonomiassaan keskittänyt kuvaamaan osaamista yksiuulotteisesti.⁵³ Anderson ja Krathwohl nimesivät oman luokittelumallinsa taksonomiatauluksi, joka muodostuu hierarkkisesta kaksiuulotteisesta luokittelujärjestelmästä. Taksonomiataulun ulottuvuudet muodostuvat kognitiivisten prosessien ja tiedon ulottuvuuksista.

Andersonin ja Krathwohlin kognitiiviseen prosessiin liittyvien eri tietojen, taitojen tai osaamisalueiden luokittelussa käytetään taksonomiataulun sisältämiä verbejä, kuten muistaa, ymmärtää, soveltaa, analysoida, arvioida ja luoda. Taksonomiataulun verbit ovat sellaisia, että niiden saavuttaminen on arvioitavissa. Muistamista edeltää tunnistaminen. Ymmärtämiseen liittyviä kognitiivisia prosesseja ovat tulkitseminen, havainnollistaminen, luokittelu, päättelemine, vertaileminen ja selittäminen. Soveltaminen edellyttää ongelmaratkaisua ja tiedon soveltamista käytäntöön. Analysointiin kuuluu tiedon järjestely ja uudelleen liittäminen, arviointiin taas asian tarkistaminen ja asioiden kriittinen tarkastelu. Luomiseen liittyviä kognitiivisten tiedon prosesseja ovat kehittäminen, tuottaminen tai jonkin jo olemassa olevan asian uudenlainen tarkastelu.⁵⁴

Taksonomiassa käytettyjen substantiivien, kuten faktatieto, käsitetieto, menetelmätieto ja metakognitiivinen tieto, avulla voidaan taas määrittellä tiedon luonnetta.⁵⁵ Fakta- ja käsitetieto vastaavat usein kysymykseen ”mitä”, menetelmätieto taas kysymykseen ”miten”. Metakognitiivinen tieto edellyttää henkilön oman toiminnan, tietojen ja ajattelun arviointia.⁵⁶ Taksonomiataulussa kognitiivisen prosessin ulottuvuus muuttuu vaativammaksi, kun siirrytään tasolta toiselle esimerkiksi ymmärtämisestä soveltamiseen. Vastaavasti käsite- tai menetelmätieto ovat tiedon ulottuvuutena vaativampia kuin faktatieto.

Vaikka alun perin Andersonin ja Krathwohlin taksonominen ajattelu luotiin yhteiskuntatieteel-

lisen osaamisen luokitteluksi, taksonomiataulun avulla on mahdollista luokitella minkä tahansa oppiaineen tai oppiainekokonaisuuden tavoitteita.⁵⁷ Tämän artikkelin toiseen tutkimuskysymykseen voi tiivistetysti todeta, että *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden* (2014) oppiainekohtaisissa osuuksissa on nähtävissä suora yhteys Andersonin ja Krathwohlin taksonomiaajatteluun. Esimerkiksi historian tavoitteet, arvioinnin kohteet ja päättöarvioinnin kriteerit on määritelty yhdenmukaisesti Andersonin ja Krathwohlin taksonomian mukaisia verbejä käyttäen.⁵⁸

Taulukossa 1 ja taulukossa 2 on esitetty, miten *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa* (2014) vuosiluokkien 5–9 historian opettamiselle asetetut tavoitteet ja niistä johdetut hyvän osaamisen kuvaukset ja päättöarvioinnin kriteerit arvosanalle kahdeksan ovat sovellettavissa Andersonin ja Krathwohlin taksonomiatauluun. Taulukoiden avulla vastataan toiseen tutkimuskysymykseen ja annetaan siihen havainnollistavia esimerkkejä. Taulukoissa 1 ja 2 on muutettu historian oppimisen tavoitteet (T2–T12) oppilaan tavoitteiksi, jolloin kyse on siitä, mitä tavoitteita oppilaan osaamiselle on asetettu ja minkälaisia tiedon ja kognitiivisten prosessien ulottuvuuksia oppilaan oletetaan osaavan perusopetuksen 6. vuosiluokan ja koko perusopetuksen oppimäärän päättyessä. Taulukosta 1 ilmenee myös, missä määrin oppilaan tulee hallita kyseistä tavoitetta, jotta hänen osaamisensa vastaa hyvää osaamista perusopetuksen 6. vuosiluokan päättyessä. Taulukosta 2 on nähtävissä, miten oppilaan tulee hallita historian oppiaineessa asetettuja tavoitteita, jotta hänen osaamistasonsa vastaisi arvosanaa kahdeksan perusopetuksen päättövaiheessa. Taulukoihin 1 ja 2 ei ole merkitty historian arvo- ja asennetavoitteita (T1), koska niitä ei oteta huomioon osaamisen arvioinnissa.

Taulukosta 1 on nähtävissä historian tavoitteiden muuttuminen sitä vaativammaksi, mitä pidemmälle perusopetuksen historian opiskelussa

53. Benjamin Bloom et al., *Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. Handbook I, cognitive domain*. McKay 1956; Anderson et al. 2001.

54. Anderson et al. 2001, 77–85.

55. Anderson et al. 2001, 36.

56. Anderson et al. 2001, 29, 52–53, 55–56, 61.

57. Anderson et al. 2001, 17–18.

58. Anderson et al. 2001, 34–36, 247, 257; Pirkko Kärnä & Maija Aksela, Mitä oppimistulosten taustalla? Teoksessa Anu Räisänen (toim.) *Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt*. Raportit ja selvitykset 2013:3. Opetushallitus 2013, 123.

Taulukko 1.

Perusopetuksen vuosiluokkien 5–6 oppilaille asetetut tavoitteet ja hyvän osaamisen kuvaukset 6.vuosiluokan päättyessä historiassa. Merkinnällä T/A tarkoitetaan vuosiluokille 5–6 asetettua tavoitetta ja T/H viittaa kyseistä tavoitetta vastaavaan hyvän osaamisen kuvaukseen vuosiluokan 6. päätteeksi.

Tiedon ulottuvuus	Kognitiivisen prosessin ulottuvuus					
	Muistaa	Ymmärtää	Soveltaa	Analysoida	Arvioida	Luoda
Faktatieto	<p>T2/A: Tunnistaa erilaisia historian lähteitä.</p> <p>T2/H: Osaa ohjatusti etsiä historiatietoa erilaisista tietolähteistä.</p>	<p>T9/A: Esittää muutoksille syitä.</p> <p>T9/H: Kuvailee pääpiirteissään joidenkin historian ilmiöiden syy- ja seuraussuhteita.</p>				
Käsitetieto	<p>T3/A: Havaitsee historiatiedon tulkinnallisuuden.</p> <p>T3/H: Erottaa toisistaan faktan ja tulkinnan.</p> <p>T7/A: Tunnistaa muutoksia oman perheen tai yhteisön historiassa sekä ymmärtämään, miten samat muutokset ovat voineet tarkoittaa eri asioita eri ihmisille.</p> <p>T7/H: Kuvaa muutoksia ja kertoo, miksi muutos ei ole sama kuin edistys, kuvaa joidenkin esimerkkien avulla, miten muutos ei ole merkinnyt samaa eri ihmisten ja ryhmien näkökulmasta.</p>		<p>T11/A: Selittää ihmisen toimintaa.</p> <p>T11/H: Esittää käsiteltävästä asiasta kertomuksen siten, että hän selittää tapahtuman tai ilmiön eri toimijoiden kannalta.</p>			
Menetelmä-tieto	<p>T4/A: Ymmärtää erilaisia tapoja jakaa historia aikakausiin sekä käyttämään niihin liittyviä historiallisia käsitteitä.</p> <p>T4/H: Tunnistaa keskeiset historiaan liittyvät ajan jäsentämisuodot ja osaa antaa esimerkkejä eri aikojen yhteiskunnille ja aikakausille ominaisista piirteistä.</p> <p>T8/A: Hahmottaa jatkuvuuksia historiassa.</p> <p>T8/H: Antaa esimerkkejä ilmiöiden jatkuvuudesta eri aikakaudesta toiseen.</p>	<p>T5/A: Ymmärtää ihmisen toiminnan motiiveja.</p> <p>T5/H: Eläytyy menneen ajan ihmisen asemaan ja nimeämään tämän toiminnan motiiveja.</p> <p>T6/A: Hahmottaa erilaisia syitä ja seurauksia historian tapahtumille ja ilmiöille.</p> <p>T6/H: Tunnistaa ja osaa antaa esimerkkejä historian ilmiöiden syy- ja seuraussuhteista.</p>	<p>T10/A: Selittää miten tulkinnat saattavat muuttua uusien lähteiden tai tarkastelutapojen myötä.</p> <p>T10/H: Selittää joidenkin esimerkkien avulla, miksi sama tapahtuma tai ilmiö voidaan tulkita eri tavoin.</p>			
Meta-kognitiivinen tieto						

Taulukko 2.

Perusopetuksen vuosiluokkien 7–9 oppilaalle asetetut tavoitteet ja päättöarvioinnin kriteerit historiassa. Taulukossa merkintä T/Y viittaa vuosiluokkien 7–9 tavoitteeseen ja T/K8 viittaa tavoitteesta johdettuun päättöarvioinnin kriteeriin arvosanalle kahdeksan.

Tiedon ulottuvuus	Kognitiivisen prosessin ulottuvuus					
	Muistaa	Ymmärtää	Soveltaa	Analysoida	Arvioida	Luoda
Faktatieto		<p>T3/Y: Ymmärtää, että historiallista tietoa voidaan tulkita eri tavoin.</p> <p>T3/K8: Osaa lukea ja tulkita erilaisia lähteitä.</p>	<p>T2/Y: Hankkii historiallista tietoa eri lähteistä.</p> <p>T2/K8: Osaa etsiä tietoa eri lähteistä.</p>		<p>T2/Y: Arvioi hankkimansa tiedon luotettavuutta.</p> <p>T2/K8: Havaitsee eri lähteiden luotettavuudessa eroja.</p>	
Käsitieto		<p>T4/Y: Ymmärtää historiallista aikaa ja siihen liittyviä käsitteitä.</p> <p>T4/K8: Osaa sijoittaa opiskelemissaan ajallisiin yhteyksiinsä ja niiden avulla aikajärjestykseen.</p> <p>T9/Y: Selittää ihmisen toiminnan tarkoituksellisuutta.</p> <p>T9/K8: Osaa kuvailla ihmisen toiminnan tarkoituksellisuutta.</p>			<p>T6/Y: Arvioi erilaisia syitä historiallisille tapahtumille ja ilmiöille.</p> <p>T6/K8: Osaa erotella historiallisia tapahtumia tai ilmiöitä selittävät tekijät vähemmän tärkeistä.</p>	
Menetelmä-tieto		<p>T5/Y: Ymmärtää ihmisen toimintaan ja päätöksentekoon vaikuttaneita tekijöitä erilaisissa historiallisissa tilanteissa.</p> <p>T5/K8: Pystyy asettautumaan menneen ajan ihmisen asemaan ja kuvailemaan tämän toiminnan motiiveja.</p>	<p>T8/Y: Tekee tulkintoja.</p> <p>T8/K8: Osaa muodostaa historian tapahtumista ja ilmiöistä omia perusteltuja tulkintoja.</p>	<p>T7/Y: Analysoi analysoimaan historiallista muutosta ja jatkuvuutta.</p> <p>T7/K8: Osaa selittää, miksi joillain elämäntilanteilla toimittiin ennen samoin tai toisin kuin nykyään.</p>	<p>T10/Y: Selittää, miksi historiallista tietoa voidaan tulkita ja käyttää eri tavoin eri tilanteissa.</p> <p>Arvioi kriittisesti tulkintojen luotettavuutta.</p> <p>T10/K8: Osaa arvioida historian tapahtumista tai ilmiöistä tehtyjen tulkintojen luotettavuutta.</p>	
Metakognitiivinen tieto			<p>T11/Y: Käyttää erilaisia lähteitä ja vertailee niitä. Muodostaa oman perustellun tulkinsa eri lähteiden ja siitä tehdyn tulkinnan perusteella.</p> <p>T11/K8: Osaa vastata menneisyyttä koskeviin kysymyksiin käyttämällä eri lähteistä saamaansa informaatiota.</p>		<p>T 12/Y: Arvioi tulevaisuuden vaihtoehtoja oman historiatietämyksensä avulla.</p> <p>T12/K8: Osaa kuvailla, miten menneisyyden tulkinnoilla perustellaan tulevaisuuden valintoja</p>	

edetään. Vaikka vuosiluokkien 5–6 historian opetuksen tavoitteet edellyttävät pääsääntöisesti fakta- tai käsitetiedon muistamista tai ymmärtämistä (T2, T3, T7 ja T9), alaluokilla vaaditaan myös näiden tietojen soveltamista (T11) ja menetelmä-tiedon, kuten historiallisen empatian (T5) sekä syy- ja seuraussuhteiden (T6) ymmärtämistä. Taksonomiataulun mukaan vuosiluokkien 5–6 vaativin tavoite, *oppilas osaa selittää, miten tulkinnat saattavat muuttua uusien lähteiden tarkastelutapojen myötä* (T10), edellyttää oppilaalta menetelmä-tiedon soveltamista.

Perusopetuksen 6. vuosiluokan oppilaalta odotetaan, että hän osaa etsiä historiatietoa erilaisia lähteitä käyttäen, tunnistaa, kuvailee ja antaa esimerkkejä historiallisten ilmiöiden syy-seuraussuhteista, tunnistaa historiaan liittyvät ajan jäsentämissuodot ja antaa esimerkkejä ilmiöiden jatkuvuudesta eri aikakaudesta toiseen siirryttäessä. Historian oppimäärän päättyessä oppilaan odotetaan edellisten lisäksi pystyvän asettumaan menneen ajan ihmisen asemaan ja kuvailemaan tämän motiiveja, selittävän tapahtumaa tai ilmiötä eri toimijoiden kannalta, arvioivan historiasta tehtyjen tulkintojen luotettavuutta kriittisesti sekä kuvailevan, miten menneisyyden tulkinnoilla voidaan perustella tulevaisuuden valintoja.⁵⁹

Taulukosta 2 ilmenee, että vuosiluokkien 7–9 historian tavoitteista suurin osa edellyttää oppilaalta käsite- ja menetelmä-tiedon ymmärtämistä (T4, T5, T8, T9), soveltamista (T8, T10) ja arviointia (T6, T10). Vaativimmat tavoitteet, joissa oppilaalta edellytetään metakognitiivisen tiedon soveltamista ja arvioimista ovat seuraavat: *oppilas osaa käyttää erilaisia lähteitä, vertailla niitä sekä muodostaa oman perustellun tulkintansa eri lähteiden ja siitä tehdyn tulkinnan perusteella* (T11) sekä *oppilas arvioi tulevaisuuden vaihtoehtoja oman historiantietämyksensä avulla* (T12). Historiassa ei edellytetä lainkaan koko perusopetuksen aikana vaativinta kognitiivisen prosessin ulottuvuutta eli tiedon luomista.

Suurin osa vuosiluokkien 7–9 historian tavoitteista on taitotavoitteita, joissa edellytetään historian tulkintataitoja (T3, T8), tiedonhankintataitoja

(T2), tiedon luotettavuuden arviointitaitoja (T2, T6, T10 ja T12), tiedon soveltamistaitoja (T2, T8 ja T11), eläytymistaitoa ja historiallista empatiaa (T5) sekä erilaisia ongelmaratkaisutaitoja (T11, T12). Eri puolilla maailmaa on 2000-luvulla alettu korostaa historian kouluopetuksen tehtävänä oppilaan historiallisen ajattelun kehittämistä. Esimerkiksi kanadalaisessa tutkimushankkeessa historialliseen ajatteluun on määritelty kuuluvan historiallinen merkittävyys, ensikäden lähteiden käyttäminen, identiteetti, muutos ja jatkuvuus, syiden ja seurausten analysointi, historiallisen ja eettisen näkökulman ottaminen historian tulkintoihin.⁶⁰ Historiallisessa ajattelussa yhdistyvät historiallinen perspektiivi ja historian menetelmät.⁶¹ Kun analysoidaan vuonna 2014 uudistettuja historian opetuksen tavoitteita, niistä nousevat esiin kaikki edellä mainitut historiallisen ajattelun osa-alueet.

Taulukoista 1 ja 2 käy ilmi useita historian tavoitteisiin ja niiden arviointiin liittyviä asioita, jotka vastaavat myös kolmanteen tutkimuskysymykseen siitä, miten taksonomiataulua voidaan käyttää historian tavoitteiden arvioinnissa: 1) Opetussuunnitelmaperusteissa määritellyt tavoitteet ovat vaatimustasoltaan kumulatiivisia, 2) suurin osa historian oppiaineen tavoitteista on taitotavoitteita, 3) lähes kaikki historian taitotavoitteet liittyvät historiallisen ajattelun taitoihin, 4) suurin osa hyvän osaamisen kuvauksista ja päättöarvioinnin kriteereistä on aiempia perusteita systematisemmin johdettu oppiaineen tavoitteista ja 5) hyvän osaamisen kuvaukset sekä päättöarvioinnin kriteerit kuvaavat aiottua lopputulosta, kuten summatiivisen osaamisen arvioinnin tuleekin kuvata.

Soveltamalla Andersonin ja Krathwohlin taksonomiataulua historian oppiaineen tavoitteisiin, kuten taulukoissa 1 ja 2 on tehty, tulee näkyväksi, että historian oppiaineen tavoitteet vuosiluokille 5–6 ja 7–9 muodostavat selvän jatkumon alaluokilta yläluokille siirryttäessä. Vuosiluokkien 5–6 ja 7–9 tavoitteet ovat sekä tiedon ulottuvuuden että kognitiivisen prosessin ulottuvuuden näkökulmista kumulatiivisia, sillä alaluokkien tavoitteissa edellytetään vaatimattomampia tiedon ja kognitiiv-

59. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* 2014, 259, 421.

60. Jukka Rantala, Kanadassa opetetaan historiallista ajattelua. *Kasvatus & Aika* 5:2 (2011), 116.

61. Catherine Duquette. *Consciousness and Thinking*. Teoksessa Kadriye Erican & Peter Seixas (toim.) *New Directions in assessing historical thinking*. Routledge 2015, 52.

visten prosessien hallintaa kuin yläluokkien tavoitteissa. Taksonomiataulun käyttö historian tavoitteiden määrittelyssä auttaa esimerkiksi opettajia näkemään selvästi tavoitteiden taitopainotteisuuden. Aiemmissä opetussuunnitelmanperusteissa historian taitotavoitteet ovat jääneet historian sisältöjä korostavien tietotavoitteiden varjoon.

Pohdinta

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) on laadittu kuvaus vain hyvälle osaamiselle eli arvosanalle kahdeksan 6. vuosiluokan päätyessä ja päättöarvioinnin kriteerit arvosanalle kahdeksan. Muille arvosanoille ei ole määritelty valtakunnallisesti yhtenäisiä kuvauksia tai kriteereitä. Useiden eri oppiaineiden oppimistulosten arvioinnit ja tutkimukset ovat osoittaneet, että päättöarvioinnin kriteerit arvosanalle kahdeksan eivät ole toimineet sellaisena arvioinnin perusteena, joiden avulla voidaan antaa yhdenvertaisesti eri oppiaineiden päättöarvosanoja.

Sekä historiassa että yhteiskuntaopissa on havaittu, etteivät arvosanat edusta oppilaiden osoittamaa osaamista luotettavasti tai yhdenmukaisesti. Kouluissa, jotka suoriutuivat arviointitehtävistä keskimääräistä paremmin, oppilaat saivat osaamistasoonsa nähden heikompia arvosanoja ja päinvastoin.⁶² Kun päättöarvioinnin kriteerit on määritelty vain yhdelle arvosanalle, Andersonin ja Krathwohlin taksonomiataulu saattaisi toimia hyödyllisenä työvälineenä, mikäli muille arvosanoille kuin arvosanalle kahdeksan määriteltäisiin tulevaisuudessa osaamiskuvauksia tai päättöarvioinnin kriteereitä. Seuraavassa on kuvattu esimerkiksi, miten taksonomiataulun avulla voitaisiin kuvata myös muiden arvosanojen (4–7 ja 9–10) kuvauksia ja kriteereitä. Historian tavoitetta *osaa tehdä tulkintoja* (T8) vastaa seuraava päättöarvioinnin kriteeri arvosanalle kahdeksan: *oppilas osaa muodostaa historian tapahtumista ja ilmiöistä omia perusteltuja tulkintoja*.

Kuten taulukoissa 1 ja 2 on esitetty, oppiaineen tavoite ja sitä vastaava hyvän osaamisen kuvaus arvosanalle kahdeksan tai päättöarvioinnin kriteeri edellyttävät oppilaalta menetelmätiedon soveltamista. Tällöin alle kahdeksan jäävien päättöarvosanojen kriteereiden tulisi kuvata osaamista, jossa oppilas muistaisi ja ymmärtäisi menetelmätietoa, mutta ei vielä osaisi soveltaa sitä. Esimerkiksi oppilas ymmärtäisi, että historian tapahtumista ja ilmiöistä tehdään tulkintoja, mutta hän ei kykenisi vielä tekemään perusteltuja tulkintoja niistä. Vastaavasti kiitettävän ja erinomaisen päättöarvosanan kriteerit voitaisiin kuvata siten, että oppilas osaa analysoida tai jopa arvioida omien tulkintojensa oikeellisuutta. Sellaista osaamista, joka joko jää alle päättöarvosanan kahdeksan tai ylittää sen, kuvataan sellaisilla määreillä kuten vähemmän tai pääsääntöisesti, jolloin opettaja tulee jälleen suhteuttaneeksi osaamistason helposti omaan oppilasjoukkoonsa. Päättöarvosanan kahdeksan alle jäävän ja yli menevän osaamisen kuvaaminen ei liioin ratkaise sitä ongelmaa, että muut päättöarvosanat suhteutetaan kahdeksikon kriteereihin.

Perusopetuksen päättöarvioinnin valtakunnallista vertailtavuutta haastaa tulevaisuudessa myös uutena elementtinä tulleet laaja-alaisen osaamisen kokonaisuudet, jotka arvioidaan osana eri oppiaineiden arviointia. Käytännössä tämä tarkoittaa, että opetuksen järjestäjät, koulut ja opettajat päättävät ne laaja-alaisen osaamisen alueet, joita esimerkiksi historian opetuksessa painotetaan paikallisesti sekä sen, miten kyseistä laaja-alaista osaamista arvioidaan osana oppiaineen arviointia. Näyttää siltä, että Suomen lisäksi myös esimerkiksi Saksassa on pyritty löytämään keinoja, joilla voitaisiin arvioida historiallista ajattelua osana geneeristen taitojen arviointia.⁶³ Yksi ratkaisuvaihtoehto voisi olla, että historiallisen ajattelun arviointi, sisältyisi ajatteluntaitojen (L1) arviointiin tai monilukutaidon (L3) arviointiin.

62. Ks. esim. Jorma Kuusela, *Temaattisia näkökulmia perusopetuksen tasa-arvoon*. Oppimistulosten arviointi 6/2006. Opetushallitus 2006; Najat Ouakrim-Soivio, *Toimivatko päättöarvioinnin kriteerit? Oppilaiden saamat arvosanat ja Opetushallituksen oppimistulosten seuranta-arviointi koulujen välisten osaamiserojen mittareina*. Raportit ja selvitykset 2013:9. Opetushallitus 2013; Anna-Mari Summanen, *Terveystiedon oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013*. Koulutuksen seurantaraportit 2014:1. Opetushallitus 2014; Leena Mattila & Juhani Rautapuro, *Hyödyllinen pakkolasku. Matematiikan oppimistulokset peruskoulun päättövaiheessa 2012*. Koulutuksen seurantaraportit 2013:3. Opetushallitus 2013.

63. Andreas Körber & Johannes Meyer-Hamme, *Measuring Thinking and Comptency*. Teoksessa Kadriye Erican & Peter Seixas (toim.) *New Directions in assessing historical thinking*. Routledge 2015, 92.

Körberin ja Meyer-Hammen mukaan historiallisen ajattelun arviointi edellyttää tarkasti räätälöityä mallia, josta ilmenee, kuinka syvälliset oppilaan historiallisen ajattelun taidot ovat.⁶⁴ Andersonin ja Krathwohlin taksonomiataulu saattaisi tarjota ratkaisun, sillä taitojen arvioimiseksi tarvitaan yhteistä teoreettista viitekehystä, johon taitotavoitteet ja niiden arviointi kiinnittyvät.⁶⁵ Mikäli kyseistä taksonomista ajattelumallia haluttaisiin käyttää esimerkiksi laaja-alaisen osaamisen arvioinnissa, se edellyttäisi valtakunnallisesti yhdenmukaisia ohjeita siitä, miten laaja-alaista osaamista tarkasteltaisiin suhteessa eri oppiaineiden tavoitteisiin ja miten tiedon ja kognitiivisten prosessien ulottuvuutta sovellettaisiin päättöarvioinnin kriteereihin.

Samalla tavalla, kuin Andersonin ja Krathwohlin taksonominen ajattelumalli konkretisoi opettajalle oppimiselle ja osaamiselle asetettujen tavoitteiden saavuttamista, taksonomia saattaisi auttaa myös oppilasta hahmottamaan, miten hän on edistynyt oppimisprosessille asetetuissa tavoitteissa. Mikäli itse- ja vertaisarviointit laadittaisiin Andersonin ja Krathwohlin taksonomiataulua käyttäen, niiden avulla voitaisiin ohjata oppilasta arvioimaan sekä omien että muiden tietojen ja taitojen kehittymistä. Taksonomian käyttö laajeni koko oppimisprosessin aikana tapahtuvaan arviointiin, jonka pohjalta osaamisen arviointia myös summattaisiin yhteen.

Uudistettujen perusopetuksen opetussuunnitelmaperusteiden myötä eri oppiaineissa, kuten historiassa, on tietotavoitteista siirrytty selvästi taitotavoitteisiin. Vaikka taitoja voidaan arvioida suhteessa asetettuihin tavoitteisiin siinä missä tietojakin, tämä edellyttää opettajalta erityistä arviointiosaamista. Historian taitojen arviointi edellyttää opettajilta opetussuunnitelman hengen mukaista tietoa taitojen arvioinnista, taitojen arviointiin sopivien menetelmien käytöstä ja opetussuunnitelman mukaiseen arviointiajatteluun perehtymistä.⁶⁶

Kouluissa arviointityötä tekevät opettajat ovat arviointiajattelussaan ja -toiminnassaan erilaisissa

ammattillisen kasvun vaiheissa.⁶⁷ Työelämässä jo olevien opettajien lisäksi opettajaksi opiskelevien ja oppimateriaalin tekijöiden tulisi saada perus- ja täydennyskoulutusta paitsi taitojen opettamisesta, myös niiden arvioinnista. Jo tieto siitä, että oppiainekohtaiset tavoitteet, niistä johdetut osaamiskuvaukset sekä päättöarvioinnin kriteerit perustuvat Andersonin ja Krathwohlin taksonomiatauluun, auttaisi opettajia ymmärtämään ja käyttämään kyseistä ajattelumallia nykyistä paremmin esimerkiksi taitojen arvioinnissa.

Tutkimus on kirjoitettu osana Suomen Akatemian rahoittamaa konsortiota ”Kohti tiedonalakohtaista ajattelua lukiossa: Historian tekstitaitojen hallinta, oppiminen ja arviointi”, projektinumerot 294491 ja 294490.

Abstract: The objectives and the content of history in National Core Curriculum change – how about the evaluation?

History as a school subject, along with its objectives and content, has changed over the decades. Instead of teaching and learning facts and detailed knowledge, the renewed National Core Curricula (2004; 2014) have stressed the importance of different skills, also in history. In this article, changes in the norms that give instructions for summative evaluation are analysed and investigated. The theoretical framework of this article is based on Andersons' and Krathwhol's taxonomy (2001). The new skill-based objectives for history are applied in practice by using a two dimensional taxonomy. It can be justified because the objectives and evaluation norms of different subjects defined in the National Core Curriculum (2014) are based on Andersons' and Krathwhol's taxonomy. At the end of the paper, how skill-based objectives should reflect on evaluation and how this change should be taken into the consideration in teaching and learning history are discussed.

Keywords: evaluation, skill-based objectives, history, history teaching, taxonomy

64. Körber & Meyer-Hamme 2015, 92–93.

65. Stephen Lazer, Assessment in NEAP U.S History. Teoksessa Kadriye Erican & Peter Seixas (toim.) *New Directions in assessing historical thinking*. Routledge 2015, 146–147.

66. Duquette 2015, 61.

67. Andy Hargreaves, Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and teaching. History and Practices* 6:2 (2000), 151–182.