



ARTIKKELI

<https://doi.org/10.33350/ka.91153>

Kuinka arvioida asetettuja tavoitteita – Alakoulun historian opetussuunnitelma ja opettajan oppaat

Jarmo Lyhty

Näkykö opetussuunnitelma historian opettajan oppaissa? Viralliset tavoitteet opetukselle asetetaan opetussuunnitelmassa, ja opettajan tulisi pyrkiä tavoitteisiin valitsemillaan keinoilla. Nykyään ajatellaan, että historian opetuksen tulisi keskittyä historian taitoihin, kuten lähteiden tulkitsemiseen ja syy-seuraussuhteiden hahmottamiseen, ei vain sisältöihin. Tämä linja on kirjoitettu selkeästi myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Tiedetään, että kustantajien tekemät oppimateriaalit ovat tärkeä työväline monille opettajille ja että ne vaikuttavat toteutuvan opetukseen ja arviointiin. Arvioinnin tapojen tiedetään ohjaavan opetusta ja oppimista. Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin, kuinka alakoulun historian oppikirjasarjojen opettajan oppaat antavat välineitä arvioida oppilaille opetussuunnitelmassa asetettujen tavoitteiden saavuttamista. Kolmen kustantajan oppaat ja digiopetusaineistot analysoitiin sisällönanalyysin keinoin. Ilmeni, ettei opetussuunnitelma ole ohjannut kovinkaan vahvasti kirjasarjojen arviointimateriaaleja. Opetussuunnitelma ja sen tavoitteet mainittiin vain yhdessä kirjasarjassa. Keskeisimmäksi arviointisällöksi osoittautuivat valmiit kokeet, joista paljastui iso joukko tehtäviä, jotka eivät mitanneet minkään tavoitteen mukaista osaamista. Tutkimus osoittaa, ettei opetussuunnitelman edellyttämä taitopohjainen historian opetus vielä näy selkeästi materiaaleissa.

Johdanto

Koulutus on tavoitteellista toimintaa, ja ainakin sen viralliset tavoitteet muuttuvat ajoittain. Käsitys historian oppimisesta ja hyvästä opetuksesta on muuttunut aikojen saatossa. Kun historian opetuksen tavoitteet muuttuvat, muuttuuko koulussa mikään, on kysymys, joka tuo meidät koulunpidon ja poliittisen ohjauksen perusasioiden äärelle (mm. Blasé & Björk 2010). Tavoitteiden asettamista opetukselle on pohdittu tässä lehdessä yhteiskuntaopin kanalta (Ahvenisto ym. 2013). Samaa dynamiikkaa voi tarkastella muissakin aineissa. Hyvän

historian opetuksen ajatellaan nykyään ainakin historian opetuksen asiantuntijoiden parissa keskittyvän taitoihin, ei kansalliseen historiaan tai pelkkään sisältötietoon. Esimerkiksi lähteiden käyttöä, syy-seuraussuhteiden hahmottamista ja historiallista empatiaa pidetään taitoina, joissa oppilaiden tulisi erilaisten sisältöjen avulla harjaantua (Rantala & Ahonen 2015; Seixas & Morton 2013). Kehitystä taitopohjaiseen historian opetukseen on tapahtunut laajalti länsimaissa. Taitoajatteluun liittyvät muun muassa termit historian tekstitaidot, historiallinen ajattelu ja historiatietoisuus. (Seixas 2017; Veijola 2016.) Suuntaus on ollut debatin kohteena didaktikkojen parissa ja on sitä yhä poliitikkojen kesken (ks. Ahonen 2016; Taylor & Macintyre 2017). Peruskoulun opetussuunnitelmaan taidot tuotiin näkyväksi osaksi historian oppiaineeseen vuoden 2004 perusteisiin, tuoreimmassa opetussuunnitelmassa vuodelta 2014 historian tavoitteet rakentuvat taitojen ympärille (Veijola 2016; Ouakrim-Soivio 2016b). Tiedetään, ettei taitoajattelun vieni ideoista opetussuunnitelmiin ja käytännöiksi ole helppoa (esim. Bain 2015). Onko siis taitoajattelu edennyt opetussuunnitelmasta kohti kouluarkea? Tässä artikkelissa ei mennä luokkahuoneisiin saakka, vaan tarkastellaan oppimateriaaleja ja niistä erityisesti arviointia. Nämä molemmat muovaavat virallisesti ja epävirallisesti opetusarkea.

Arviointi on keskeinen osa koulunpitoa, ja sillä on pitkä historia (Willbrink 1997). Todistusten ja arvosanojen ohella ajatellaan nykyään, että arviointi on oleellinen osa oppimaan ohjaamista ja taitojen kehittämistä (Ouakrim-Soivio 2016a, 80–83; Opetushallitus 2014). Tiedetään, että arvioinnin käytännöt ohjaavat opiskelua ja että ne voivat ohjata opetusta ja oppimista opetussuunnitelman tavoitteisiin tai niistä sivuun (mm. Ahvenisto ym. 2013; Watkins ym. 2005; VanSledright 2011, 168). Jos opettaja testaa lähinnä yksityiskohdienten muistamista, oppilaat suuntautuvat harjoittelemaan niitä enemmän kuin vaikkapa tavoitteiden edellyttämää lähteiden tulkintaa. Perusopetuksen arvioinnin viralliset kohteet määritetään opetussuunnitelman perusteissa, joista viimeisimmissä (2014) ne on johdettu suoraan oppiaineiden tavoitteista. Hallintoasiakirjojen perusteella voisi olettaa taitojen olevan keskiössä historian tunneilla ja arvioinnissa. On kuitenkin näyttöä, ettei historian taitojen opetus ole vielä opettajilla arkea (Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012, 34; Rantala ym. 2020). Suomen koulujärjestelmässä opetussuunnitelman perusteet ovat normi, mutta toteutusta ei valvota. Tarkastajia ei kierrä seuraamassa opetuksen laatua, eikä koulukirjoja ole tarkastettu vuoden 1992 jälkeen. Vaikka kustantajat markkinoinnissaan sanovat kirjojen noudattavan opetussuunnitelmaa, kirjasarjan ratkaisuihin voivat vaikuttaa myös esimerkiksi tekijöiden tietoteoreettiset asemoitumiset ja kustantajan riskinotto kyky.

Oppikirjat ovat kouluoppimista ohjaava tekijä (mm. Mikkilä-Erdman ym. 1999; Paez ym. 2017). Niistä voi opetuksen ohella tarkastella, näkyvätkö viralliset linjaukset opetusarjessa. Jos asetettujen tavoitteiden mukaista opetusta pidetään oleellisena – mikä on toki enemmän hallinnollinen toive kuin kestävä tieteenfilosofinen lähtökohta – pitäisi opetusmateriaalien sitä tukea. Oppikirjoja on tutkittu monista näkökulmista, mutta opettajan oppaita hyvin vähän (Karvonen ym. 2017). Oppikirjoihin yleensä kuuluvissa oppaissa ja digimateriaaleissa on opastusta sarjan käyttöön ja usein valmiit kokeet. Oppaat jäsentävät varsinkin luokanopettajien opetusta. Niiden vähäistä tutkimusta voi Karvosen (2017, 46) lailla ihmetellä. Tässä tutkimuksessa tartuttiin alakoulun historian oppikirjasarjojen opettajan oppaisiin arvioinnin näkökulmasta. Tutkimuksessa tarkasteltiin, 1) miten opetussuunnitelmasta ja sen tavoitteista kirjoitetaan alakoulun historian oppikirjasarjojen oppaissa, 2) millaisia ohjeita ja välineitä materiaalit antavat historialle asetettujen tavoitteiden arviointiin, 3) miten kirjasarjojen valmiilla koetehtävillä onnistuu tavoitteiden mukaisen osaamisen mittaaminen. Artikkelin sivuaa ajankohtaista keskustelua, päättihän Opetushallitus 2018

ryhtyä uudistamaan opetussuunnitelman arviointitekstejä lisätäkseen selkeyttä ja yhdenvertaisuutta.

Opetussuunnitelmien edellyttämä arviointi

Koulussa tulisi arvioida opetussuunnitelmassa asetettuja tavoitteita (Opetushallitus 2014, 48)¹. Peruskouluilla on Suomessa menossa viides opetussuunnitelma. Tavoitteiden arvioimisen periaate on ollut niissä kaikissa. Vaikka tuoreimmassa opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2014) on oppiaineissa eroteltu tavoitteet ja sisältöalueet sekä johdettu selkeästi tavoitteista hyvän osaamisen kriteerit, ei näin ole ollut aina. Opetussuunnitelmissa on vaihdellut, millä termeillä tavoitteita ja sisältöjä on kuvattu, mikä on niiden olemus ja mitä määritetään arvioitavaksi. Hyvän osaamisen kuvaukset ovat valmiina opetussuunnitelmassa toista kertaa, mutta nyt ne on johdettu suoraan tavoitteista. Vuoden 2004 perusteissa kuvaukset oli listattu tavoitteiden ja sisältöjen perään, eikä niiden yhteys tavoitteisiin ollut selkeä. Kun juuri tavoitteita on arvioitava, ei sisältöjä, on linja tällä ratkaisulla nostettu keskiöön. Arvioinnin ohjeistaminenkin on vaihdellut; kun nyt arvioinnin tulisi selkeästi kohdistua tavoitteiden mukaiseen osaamiseen, kehoitettiin vuoden 1985 opetussuunnitelmassa huomioimaan arvosanoissa esimerkiksi vastuuntuntoisuus. Eri aikojen monipolviset ja sisäisesti ristiriitaisetkin linjaukset vaikuttanevat yhä kirjantekijöiden ja opettajien tapaan hahmottaa arviointia.

Nykyisessä opetussuunnitelmassa Tavoitteet ja Keskeiset sisältöalueet annetaan kolmelle vuosiluokkajoukolle: luokille 1–2, 3–6 ja 7–9. Vuodesta 1994 lähtien Opetussuunnitelman perusteissa tavoitteita ja sisältöjä ei ole eroteltu luokka-asteille, mutta opetuksenjärjestäjien on tehtävä se paikalliseen opetussuunnitelmaan, joten kunnissa vuosiluokkien sisällöt ja tavoitteet vaihtelevat. Vuosiluokille 3–6 on asetettu opetussuunnitelmassa eri oppiaineisiin noin 140 tavoitetta. Historialle tavoitteita on 11, niistä 10 pitää arvioida (taulukko 1). Määrä on kasvanut edellisestä (2004) opetussuunnitelmasta, jossa tavoitteita oli 5 ja kriteerejä 7.

1 Helmikuussa 2020 julkaistussa uudistetussa luvussa 6. periaate on säilynyt: ”arvioinnin tulee perustua perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa asetettuihin ja paikallisessa opetussuunnitelmassa vuosiluokittain tarkennettuihin oppiaineiden tavoitteisiin” (Opetushallitus 2020, 5).

Opetuksen tavoite	Sisältö-alueet	Arvioinnin kohteet oppiaineessa	Hyvä/arvosanan kahdeksan osaaminen
Merkitys, arvot ja asenteet			
T1 ohjata oppilasta kiinnostumaan historiasta tiedonalana ja identiteettiä rakentavana oppiaineena	S1-S5		Motivaation kehittymistä ei käytetä arvosanan muodostamisen perusteena. Oppilaita ohjataan pohtimaan kokemuksiaan osana itsearviointia.
Tiedon hankkiminen menneisyydestä			
T2 johdattaa oppilasta tunnistamaan erilaisia historian lähteitä	S1-S5	Historian tietolähteiden tunnistaminen	Oppilas osaa ohjatusti etsiä historiatietoa erilaisista tietolähteistä.
T3 ohjata oppilasta havaitsemaan historiatiedon tulkinnallisuuden	S1-S5	Historiatiedon tulkinnallisuuden havaitseminen	Oppilas osaa erottaa toisistaan faktan ja tulkinnan.
Historian ilmiöiden ymmärtäminen			
T4 auttaa oppilasta ymmärtämään erilaisia tapoja jakaa historia aikakausiin sekä käyttämään niihin liittyviä historiallisia käsitteitä	S1-S5	Kronologian ymmärrys	Oppilas tunnistaa keskeiset historiaan liittyvät ajan jäsentämis muodot ja osaa antaa esimerkkejä eri aikojen yhteiskunnille ja aikakausille ominaisista piirteistä.
T5 ohjata oppilasta ymmärtämään ihmisen toiminnan motiiveja	S1-S5	Historiallinen empatia	Oppilas pystyy eläytymään menneen ajan ihmisen asemaan ja nimeämään tämän toiminnan motiiveja.
T6 johdattaa oppilasta hahmottamaan erilaisia syitä ja seurauksia historian tapahtumille ja ilmiöille	S1-S5	Syy- ja seuraussuhteiden hahmottaminen historiassa	Oppilas tunnistaa ja osaa antaa esimerkkejä historian ilmiöiden syy- ja seuraussuhteista.
T7 auttaa oppilasta tunnistamaan muutoksia oman perheen tai yhteisön historiassa sekä ymmärtämään, miten samat muutokset ovat voineet tarkoittaa eri asioita eri ihmisille	S1-S5	Muutoksen hahmottaminen	Oppilas osaa kuvata muutoksia ja kertoa, miksi muutos ei ole sama kuin edistys. Oppilas osaa kuvata joidenkin esimerkkien avulla, miten muutos ei ole merkinnyt samaa eri ihmisten ja ryhmien näkökulmasta.
T8 harjaannuttaa oppilasta hahmottamaan jatkuvuuksia historiassa	S1-S5	Jatkuvuuden tunnistaminen	Oppilas osaa antaa esimerkkejä ilmiöiden jatkuvuudesta eri aikakaudesta toiseen.
Historiallisen tiedon käyttäminen			
T9 ohjata oppilasta esittämään muutoksille syitä	S1-S5	Syy- ja seuraussuhteen kuvaileminen	Oppilas osaa kuvailla pääpiirteissään joidenkin historian ilmiöiden syy- ja seuraussuhteita.
T10 ohjata oppilasta selittämään, miten tulkinnat saattavat muuttua uusien lähteiden tai tarkastelutapojen myötä	S1-S5	Tulkintojen selittäminen	Oppilas osaa selittää joidenkin esimerkkien avulla, miksi sama tapahtuma tai ilmiö voidaan tulkita eri tavoin.
T11 ohjata oppilasta selittämään ihmisen toimintaa	S1-S5	Ihmisen toiminnan selittäminen	Oppilas osaa esittää käsiteltävästä asiasta kertomuksen siten, että hän selittää tapahtuman tai ilmiön eri toimijoiden kannalta.

Taulukko 1. Historian tavoitteet ja hyvän osaamisen kuvaukset vuosiluokille 4–6 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014).

Historian oppiaineessa tavoitteiden ja keskeisten sisältöalueiden olemus on selkeästi erilainen. Tavoitteena on esimerkiksi ”*Johdattaa oppilasta tunnistamaan erilaisia historian lähteitä*” (Opetushallitus 2014, 257). Sisältöalueita on viisi, yhtenä ”*Uuden ajan murrosvaihe: Tutustutaan tieteessä, taiteessa ja ihmisten uskomuksissa tapahtuneisiin muutoksiin*” (Opetushallitus 2014, 258). Tavoitteita harjoitellaan erilaisilla sisällöillä. Historian opetussuunnitelma heijastaa oppiaineen teoriassa tapahtunutta siirtymää sisältökeskeisyydestä taitokeskeisyyteen; sen tavoitteet kuvaavat historian taitoja (Veijola 2016). Kaikissa oppiaineissa tavoitteiden ja sisältöjen jako ei vaikuta yhtä selkeältä.

Hyvän osaamisen eli arvosanan 8 kriteerit julkaistiin ensimmäisen kerran kesken opetussuunnitelmakauden vuonna 1999. Niillä pyrittiin yhdenvertaistamaan arviointia, kun oli huomattu vaihtelu opetuksessa ja arvioinnissa suureksi. (Ouakrim-Soivio 2016b.) Sittenkin kriteerit on julkaistu opetussuunnitelmien perusteissa, joissa ne on määritelty päättöarviointiin ja nivelvaiheisiin. Kuitenkaan ne eivät ole riittäneet tasalaatuistamaan arviointia – samalla osaamisella on perusopetuksen päättövaiheessa voinut arvosanassa olla parin numeron ero (Hildén ym. 2016; Ouakrim-Soivio 2013). Uusimman opetussuunnitelman jälkeen arvioinnista ja sen ongelmista on keskusteltu runsaasti ja tehty paikallisia ratkaisurytyksiä, mikä osaltaan vaikutti siihen, että Opetushallitus ilmoitti 2018 opetussuunnitelman arviointiosiota uudistettavan².

Opetussuunnitelma korostaa monipuolisia arviointimenetelmiä (Opetushallitus 2014, 48). Opetusmateriaalien tarkastelu tässä tutkimuksessa kertoo osaltaan, miten tavoitteet ja arviointiajattelu ovat päässeet opetussuunnitelmasta eteenpäin. Laajemmin kyse on siitä, eteneekö politiikka käytäntöön (Blasé & Björk 2010). Kun historian tavoitteet opetussuunnitelmassa kuvaavat taitoja, juuri taitojen tulisi olla opetuksen ja arvioinnin keskiössä. Tässä heijastuisi se opetuksen perusperiaate, että tavoitteet, opetus ja oppimisen arviointi olisivat linjassa (ks. Anderson 2002; VanSledright 2015, 77; Radinsky ym. 2015, 132–133). Linjakkuuden nimissä voisi myös olettaa opetussuunnitelman mukaisina markkinoitujen oppimateriaalien ohjaavan tavoitteiden arviointiin.

Oppikirja ja opettajan opas osana opetusta

Oppikirjat ovat olleet ja ovat opetuksessa keskeisiä. Niitä on pidetty opettajan ja oppilaan apuvälineenä. Oppikirja on omanlaisensa tekstityyppi, joka sisältää tietoa ja on pedagogisesti rakennettu. (Häkkinen 2002; Hiidenmaa ym. 2017.) Oppikirjoja on tutkittu runsaasti ja monista näkökulmista. Suomalaisista oppikirjatutkimuksista tehdyn selvityksen mukaan paljon on tutkittu esimerkiksi kirjojen pedagogiikkaa ja niiden välittämiä arvoja. (Karvonen ym. 2017, 46–48.) Oppikirjojen keskeiseen rooliin suomalaisessa koulussa viitataan usein (esim. Korpisaari 2004, 215–216; Karvonen ym. 2017). Tutkimusta oppikirjojen käytöstä on kuitenkin vähänlaisesti.

Oppikirjojen ja opettajan oppaiden käytöstä Suomessa tiedetään kuitenkin jotain. Opettajat tukeutuvat opetuksessaan usein oppikirjaan ja sen tukimateriaaleihin (Atjonen ym. 2008, 105; Heinonen 2005, 227–233; Ouakrim-Soivio 2014). Perusopetuspedagogiikan arviointiraportissa (Atjonen ym. 2008) 57 prosenttia opettajista mainitsi oppikirjoilla ja niiden tehtäväkirjoilla olevan paljon tai erittäin paljon vaikutusta opetuksen suunnitteluun.

2 <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-arvioinnin-uudistaminen> (luettu 1.3.2020).

Varsinkin luokanopettajat käyttävät paljon kirjasarjojen oppaita³ (Atjonen ym. 2008, 105–109). Opas voi olla syy oppikirjasarjavalintaan (Heinonen 2005, 227). Heinonen (2005, 205–214) löysi erilaisia opettajaryhmiä: osa seurasi opetussuunnitelmaa nähden kirjan yhtenä välineenä, toisille kirja oli opetuksen ohjenuora.

Oppikirjan roolista seuraa myös ongelmia. Ensinnäkin oppikirjalla on iso rooli oppimisessa ja käsitysten muodostumisessa (mm. Paez ym. 2017; Atjonen ym. 2008, 105–109). Kirjat ja oheismateriaalit kuten kokeet muokkaavat oppilaiden käsityksiä tiedon luonteesta ja siitä, mitä ja miten pitäisi oppia. Jos esimerkiksi historiassa kirjojen ja kokeiden tehtävissä keskitytään yksityiskohtiin, voi oppilaiden käsitykseksi oppimisen tavoitteista tulla kokonaisuusien ymmärtämisen ja taidoissa harjaantumisen sijaan tiedonsirujen muistaminen. (Rosenlund 2011, 169–170; Watkins 2005.) Historian kirjat myös välittävät kuvaa tapahtumien merkityksistä (Taylor & McIntyre 2017; Paez ym. 2017, 493). Toisekseen tiedetään, etteivät kirjat aina peilaa muuttuneita oppimiskäsityksiä (Brauch 2017, 600; Mikkilä-Erdman ym. 1999; Norppa 2019), jollainen historian opetuksessa on siirtymä taitopohjaisuuteen (ks. Korpisaari 2004).

Kolmanneksi, osittain kahdesta edellisestä johtuen, oppikirja saattaa vaikeuttaa normiohjauksen toteutumista, kuten taitopohjaisen opetuksen käytäntöön siirtymistä. Oppikirja voi ohjata opetuksen valmistelua opetussuunnitelmaa enemmän (Taylor & McIntyre 2017, 617) ja vaikuttaa paikallisten opetussuunnitelmien tekoon (Heinonen 2005, 53–56, 230–231). Opettaja voi myös pitää oppikirjoja opetussuunnitelman konkreettisina versioina, vaikka oppikirjojen tarkastukset loppuivat Suomessa 1992 ja on havaintoja, etteivät ne aina vastaa opetussuunnitelmia (esim. Norppa 2019). Normiohjauksen toteutumattomuus olisi vain hallinnollinen ongelma, jos normit eivät heijastaisi käsitystä hyvästä oppimisesta. Nykyinen opetussuunnitelma on kuitenkin hyvin linjassa historian didaktiikan ajattelun kanssa.

Toisaalta hyvä oppimateriaali voi auttaa opetuskäytäntöjen muutoksessa kohti opetussuunnitelman mukaista opetusta (Choppin ym. 2018). Siitä voi olla apua silloinkin, kun ymmärrys tiedonalasta ei ole syvällistä, kuten on usein kaikkea opettavilla luokanopettajilla. Tutkimusta alakoulun historian opetuksesta ja oppikirjoista Suomessa on vähän. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan alakoulun opettajan oppaita ja niiden arviointimateriaaleja ja sitä, tukevatko ne opettajaa opetussuunnitelman toteuttamisessa. Tutkimusta oppaista arvioinnin välineenä ei juuri ole. Matematiikassa materiaalit ohjasivat perinteiseen, summatiiviseen arviointiin (Leppävuori & Laine 2016).

Metodologiset ja menetelmälliset lähtökohdat

Tutkimuksen aineistona ovat alakoulun historian kirjasarjojen opettajan oppaat ja digiopetusmateriaalit. Kyseessä ovat uusimmat suomenkieliset kirjasarjat keväällä 2018 kaikilta oppikirjakustantajilta, jotka tarjosivat kirjoja alakoulun historiaan. Jokaista sarjaa on markkinoitu uuden opetussuunnitelman mukaisena, vaikka *Forum* on tehty jo edellisen aikana. *Mennytyt*-sarjassa on kolme kirjaa, *Forumissa* ja *Ritarissa* kaksi.

Aineistoa tutkittiin sisällönanalyysin keinoin. Se ymmärretään tässä kehykseksi analysoida tekstiaineistoa tutkimuskysymysten näkökulmasta erilaisin tekniikoin. Sisällönanalyysejä voidaan käyttää niin teorian kehittelyyn kuin teorian tai hypoteesin testaamiseen;

3 Asteikolla 1–4 luokanopettajilla 3,0; aineenopettajilla 2,2. 1 = en juuri lainkaan, 2 = jonkin verran, 3 = paljon ja 4 = erittäin paljon.

tässä lähestymistapa on jälkimmäisen kaltaista. Opetussuunnitelma ei toki ole teoria, mutta toimii normatiivisena peilauspintana havainnoille. Hypoteesiksi sopinee ajatus, että opetusmateriaali ohjaisi opetussuunnitelman mukaiseen arviointiin. (Cohen ym. 2013; 563–572; Tuomi & Sarajärvi 2002, 108–119.)

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa silmäiltiin oppaat sekä digimateriaalit rakenteeseen tutustumiseksi ja arviointiosuuksien paikallistamiseksi. Seuraavaksi merkittiin arviointiin liittyvät kohdat, ohjeet ja tehtävät. Sitten etsittiin maininnat opetussuunnitelmasta, sen tavoitteista sekä historian taidoista. Materiaali käytiin läpi sarja kerrallaan. Aineistot luettiin pariin otteeseen uudestaan ja syvennyttiin edellä mainittuihin kohtiin sekä peilattiin niitä keskenään ja opetussuunnitelman linjauksiin. Sisällönanalyysissa voidaan käyttää sekä valmiita että aineistosta nousevia kategorioita (Cohen ym. 2013, 564); opetussuunnitelma-puheen ja arviointiajattelun analyysi mahdollisti jälkimmäiset. Kun jotain ilmeni yhdessä sarjoista, katsottiin, oliko vastaavaa muissa. Havainnot osa-alueilta koottiin ja niitä verrattiin keskenään sekä opetussuunnitelmaan. Opetussuunnitelma- ja arviointitekstiä oli kahdessa kirjasarjassa koetehtäviä lukuun ottamatta hyvin vähän, ja seuraavassa luvussa analyysihavainnot ovatkin enemmän kuvailevia.

Oppaiden kokonaisuuden jälkeen analysoitiin koetehtävät. Ne löytyivät joka sarjasta. Koetehtäviä verrattiin opetussuunnitelman kriteereihin eli luokittelukategoriat olivat valmiita, mitä voi kutsua teorialähtöiseksi sisällönanalyysiksi (Cohen ym. 2013, 564; Tuomi & Sarajärvi 2002, 108–119). Tehtävät kirjoitettiin taulukkoon ja niille annettiin koodi kirjan, kokeen ja tehtävän mukaan, perään kirjoitettiin päätelty opetussuunnitelmatavoitteeseen ja -sisältöalueeseen kuuluminen (taulukko 2). Pääteltäessä, minkä tavoitteen mukaista osaamista tehtävä mittaa, käytettiin tavoitekuvausten lisäksi hyvän osaamisen kuvauksia sekä tavoitteen nimeä eli Arvioinnin kohdetta. Joidenkin tehtävien luokittelu ei ollut helppoa. Kun oli epäselvää, mitä tehtävässä haetaan, katsottiin mallivastauksia, jos sellaisia oli. Vaikka toinen luokittelija voisi päätyä joidenkin tehtävien kohdalla toiseenkin ratkaisuun, hahmottui suurin osa tehtävistä selkeästi johonkin tavoitteeseen tai niiden ulkopuolelle kuuluvaksi.

	<i>Forum 6</i>	Ops-tavoite	Ops-sisältö
	Koe jakso 1		
F61:1	1. Merkitse keskiaika aikajanelle.	T4	S3
F61:2	2. Mitkä olivat keskiajan neljä säätyä?	T4	S3

Taulukko 2. Katkelma koetehtävien luokittelutaulukosta.

Tehtäväkoodit koottiin kirjasarjoittain opetussuunnitelman tavoitteet -taulukkoon (taulukko 3), jotta nähtiin, missä määrin tehtävät osuvat tavoitteisiin.⁴ Koska usea tehtävä ei mitannut minkään tavoitteen mukaista osaamista, luokaksi otettiin myös ei mihinkään tavoitteeseen osuvat koetehtävät. Useimmiten siihen kuuluvat tehtävät mittasivat ainoastaan sisältöosaamista. Vaikka sisältöjen ja taitojen suhde on keskeinen kysymys historian pedagogiikassa (Seixas & Ercikan 2015), on luokittelua tehty opetussuunnitelman arviointilinjauksilla, joiden mukaan arvioidaan tavoitteita. Sisällönanalyysissa laadullista aineistoa voidaan pelkis-

4 Kaikki luokitukset löytyvät kirjoittajan maisteritutkielmasta (Lyhty 2018), jonka pohjalta artikkeli on kirjoitettu.

tää numeroiksi, jos se on tulosten esittämisen kannalta perusteltua (Cohen ym. 2013, 568). Koetehtävien tavoitteisiin osumisen määrällinen tiivistelmä on toiseksi viimeisessä luvussa.

Arvioinnin kohde Opetuksen tavoite	Hyvän osaamisen kuvaus	Tavoitteen osaamista arvioivat koetehtävät
Historian tietolähteiden tunnistaminen T2 Johdattaa oppilasta tunnistamaan erilaisia historian lähteitä	Oppilas osaa ohjatusti etsiä tietoa erilaisista historian tietolähteistä.	R53:6/ R54:2/
Historiatiedon tulkinnallisuuden havaitseminen T3 Ohjata oppilasta havaitsemaan historiatiedon tulkinnallisuuden	Oppilas osaa erottaa toisistaan faktan ja tulkinnan.	R54:7A/

Taulukko 3. Katkelma analyysin koontitaulukosta koetehtävien opetussuunnitelman tavoitteisiin osumisen luokitteluksi.

Koetehtävien määrä sarjoissa vaihteli. *Ritarissa* on kolmentasoisia tehtäviä ja siksi tehtäviä selkeästi eniten. *Mennyt*-sarjassa tehtäviä on vähiten, joskin ne ovat usein laajempia. Lukevat taulukossa eivät suoraan kerro tehtävämäärää, koska jotkut tehtävistä mittasivat useampaa tavoitetta ja ovat siten useammassa kohdassa. Tehtävien a- ja b-kohdat on merkitty eri tehtäviksi, jos ne kohdistuivat eri tavoitteisiin.

Opetussuunnitelma ja arviointilinjat näkyvät pääosassa oppaita heikosti

Opettajan oppaiden ja sähköisten opetusaineistojen analyysi vastasi kahteen tutkimuskysymyksestä: miten opetussuunnitelmasta ja sen tavoitteista kirjoitetaan alakoulun historian oppikirjasarjojen oppaissa ja millaisia ohjeita ja välineitä materiaalit antavat historialle asetettujen tavoitteiden arviointiin. Näihin vastataan seuraavassa ja tiivistetään havainnot taulukossa 4.

Alakoulun historian oppikirjasarjoista vain yhdessä käsitellään opetussuunnitelmaa ja sen tavoitteita. *Ritari*-sarjan tai *Forum*in oppaissa niitä ei mainita. *Mennyt*-oppaiden johdannoissa viitataan opetussuunnitelman tavoitteisiin, niiden mukaiseen arviointiin sekä hyvän osaamisen kriteereihin. *Mennyt*-sarjassa opetussuunnitelma näkyy läpi sarjan, sillä jaksojen alussa taulukot kertovat työkirjan tehtävien kohdistumisesta opetussuunnitelman tavoitteisiin. *Mennyt*-sarjassa jaksojen ja tuntien tavoitteissa on usein käytetty opetussuunnitelmatavoitteiden käsitteitä, tosin ilman eksplisiittistä opetussuunnitelmamerkintää. Myös *Forum*-sarjan kappaleiden pääasiat on listattu, mutta ne ovat yleensä sisältöjä. *Ritari*-sarjassa ei kappaleisiin tai jaksoihin määritetä tavoitteita, kappaleiden alussa ovat ainoastaan avainsanat. *Ritarin* oppaat ovat kaikkiaan suppeammat kuin muilla, niissä ei esimerkiksi ole minkäänlaista johdantoa. *Ritarissa* ei mainita historian taitoja oppimisen kohteina, *Forumissa* niitä kuvaillaan johdannossa ja siellä täällä muutenkin, joten keskustelu taidoista lienee tekijöille tuttua. *Mennyt*-sarjassa historian taitoihin liittyvät termit ovat mukana jatkuvasti, työkirjakin on *Taitojen vihko*.

Yleistä ohjeistusta arvioinnin toteuttamiseen historian oppiaineessa ei ole missään sarjassa. *Ritarissa* tai *Forumissa* ei avata sarjan arviointiperiaatteita. *Mennyt*-sarjan johdannossa se tehdään lyhyesti luvattaessa kokeiden auttavan ”suhteuttamaan oppilaiden oppimisen arviointia opetussuunnitelman perusteiden hyvän osaamisen kriteereihin”. Arviointiohjeita ei muutenkaan juuri ole: *Ritarin* sähköisessä koeaineistossa on lyhyt tekninen ohje

kokeiden käyttöön, *Forum*-sarjan ainoat seikkaperäiset arviointiohjeet kohdistuvat eläytyvän kirjoittamisen tehtävään, *Mennyt*-sarjassa on hieman ohjeistusta koearviointiin ja ohje draaman käytöstä arvioinnissa. Näyttää kuin arvioinnin toteutus oletettaisiin itsestäänselvydeksi, mitä se ei ole, sillä eihän taitojen arviointiin ole vahvaa perinnettä. Läpinäkyvyys opetussuunnitelmayhteyksistä ja arviointiratkaisuista edistäisi materiaalin opetussuunnitelman mukaista käyttöä (Davis & Krajick 2005; Choppin ym. 2018), mutta se ei materiaaleissa toteudu.

Kaikista sarjoista löytyvät valmiit kokeet. *Forum*- ja *Mennyt*-sarjoissa samanlaiset kokeet ovat sekä oppaassa että digiaineistossa, *Ritari*-sarjassa kokeet ovat vain sähköisessä koemateriaalissa. *Ritarin* kokeet sisältävät markkinointimateriaalin mukaan ”kolmentasoiset koetehtävät jokaiseen jaksoon sekä itsearviointia”⁵, mutta siinä, koekokeissa tai oppaassa ei kerrota, mihin vaikeustasot perustuvat. Koetehtävien yhteyttä opetussuunnitelman tavoitteisiin ei ole osoitettu, paitsi *Mennyt*-sarjan viimeisessä kokeessa. Kaikista sarjoista löytyvät vastausmallit kokeisiin, mutta niiden olemuksessa on suurta vaihtelua. *Ritarissa* vastaukset ovat pääasiassa mallivastauksia. Myös *Forumissa* kokeisiin tarjotaan lähinnä mallivastauksia. Muutamissa vastauksista on pisteytysohjeet, jotka perustuvat yleensä oikeiden vastausten määrään, esimerkiksi ”0,5 p/asia”, mutta myös ”sanan selitys 1 p, sanan liittäminen Roomaan 1 p”. *Forum*in kuten *Ritarinkin* mallivastaukset tarjoavat lähes vain oikein/väärin -tarkastelun, eivät aineksia arvioida osoitetun osaamisen tasoa. Tässä heijastuu historian opetuksen perinteinen traditio, jossa opiskelun kohteeksi nähdään muuttumattomat faktat (Rantala & Ahonen 2015). *Mennyt*-sarjassa on monivalintoihin selkeät vastaukset mutta tekstintuottamistehtäviin pisteytysperiaatteet eikä mallivastauksia. Pisteytyksessä on usein kerrottu, minkä verran mistäkin osaamisesta pisteitä saa. Sarjassa on myös muutama painotettu monivalintatehtävä, uudehko tehtävätyyppi, jossa jotkut vastausvaihtoehdot ovat toisia perustellumpia (VanSledright 2015).

Itsearviointia käytetään oppimisen taitojen vahvistamiseen (Ouakrim-Soivio 2016a, 84–87), opetussuunnitelman mukaan itsearvioinnilla muun muassa autetaan havainnoimaan oppimista, tunnistamaan vahvuuksia ja löytämään tapoja saavuttaa tavoitteita. (Opetushallitus 2014, 49). *Forumissa* kokeiden lopussa oppilas tekee itsearvioinnin, joka ei toteuta opetussuunnitelman ideaa: ”Koe oli minulle: liian helppo/sopivan haastava/liian vaikea”. *Mennyt*-sarjassa itsearviointiin ohjataan jaksojen lopussa työkirjan koontiaukeamalla, jossa kolmeen kysymykseen vastataan värittämällä sopivassa asennossa oleva peukalo. Ensimmäinen kysymys kuuluu yleensä ”arvioi, miten hyvin olet mielestäsi oppinut jakson asiat”, ja seuraavat kysymykset pyytävät arvioimaan jakson keskeisten oppimistavoitteiden osaamista. *Ritarissa* on laajin itsearviointiaineisto, ja siinä näkyvät historian taidot. Siinä pyydetään esimerkiksi arvioimaan ”miten hyvin osaat kertoa tämän aikakauden erilaisista lähteistä?” ja kysytään ”mitä asioita tai taitoja sinun pitäisi historiassa seuraavaksi erityisesti harjoitella?”. Kun *Ritarin* kokeet mittaavat heikosti historian taitoja, on kiinnostavaa, miten taidot päätyivät vahvasti itsearviointiin, mutta tätäkään ratkaisua ei selitetä.

Kokeiden ja itsearvioinnin lisäksi ei sarjoissa juuri tarjota välineitä arviointiin. Vaatimus monipuolisista arviointimenetelmistä (Opetushallitus 2014, 48) ei toteudu sarjoissa. *Mennyt*-sarjassa opastetaan käyttämään draamaharjoitusta historiatietämyksen arvioinnissa. *Forumissa* tarjotaan arviointivälineeksi eläytyvää kirjoittelmaa, josta ohjeistetaan arvioi-

5 Lainausta verkkokaupasta: <https://tuotteet.sanomapro.fi/bu561806-ritari-5-muokattavat-kokeet.html> (luettu 07.03.20).

maan historian taidoilta näyttäviä ”historian osa-alueita”, kuten aikajärjestystä ja eläytymistä. *Mennyt*-sarja näyttäisi tuovan työkirjatehtävät arvioinnin piiriin, kun se jaksojen alun taulukoissa osoittaa niiden opetussuunnitelmatavoiteyhteydet ja samalla arvioinnin kohteen. Arvioinnin kohdetta voi pitää myös tavoitteen nimenä (ks. taulukko 1), ja kun ratkaisua ei avata, jää aie epävarmaksi, mutta kuitenkin työkirjatehtävät mahdollistavat opettajalle tavoitteiden mukaisen osaamisen kehittymisen seuraamisen oppitunneilla. Tämä olisi oppimista ohjaavaa arviointia, joka voidaan erottaa osaamisen arvioinnista (Opetushallitus 2020, 6; Ouakrim-Soivio 2016a) – jako, jota sarjat eivät esittele.

Sarjoissa on siis heikosti arviointiohjeistusta, melko yksipuoliset arviointivälineet ja vain yhdessä kolmesta sarjasta tuodaan esiin opetussuunnitelma ja sen tavoitteet. Tarkasteltuaan oppikirjojen tehtäviä Johanna Norppa (2019) pohti, tarjoavatko oppikirjat edelleenkään riittävästi työvälineitä opettajille uudentyyppisten taitojen opettamiseen. Nyt analysoitujen oppikirjasarjojen arviointiosuuksista heräsi sama huoli.

	<i>Forum</i>	<i>Mennyt</i>	<i>Ritari</i>
Opetussuunnitelma			
Mainittu	Ei	Kyllä	Ei
Tavoitteet esillä	Ei	Jaksojen alussa.	Ei
Hyvän osaamisen kriteerit esillä	Ei	Mainitaan. Eivät esillä.	Ei
Tavoitteet näkyvillä kirjan tehtävissä	Ei	Kyllä	Ei
Tavoitteet näkyvillä koetehtävissä	Ei	Yhdessä ko- keessa	Ei
Arviointiin tarjotut välineet			
Kokeet	Kyllä	Kyllä	Kyllä
Itsearviointia	Kokeen lopussa lyhyesti	Tehtäväkirjassa jakson lopussa	Sähköisessä koeaineistossa laajasti
Muita arviointivälineitä	Eläytyvä kirjoitelma	Draama (Kirjan tehtävät)	-
Arviointiratkaisujen läpinäkyvyys			
Avattu sarjan arviointiperiaatteet	Ei	Lyhyesti johdannossa	Ei
Yleiset ohjeet arviointiin	Ei	Ei	Ei
Yksittäisiä ohjeita arviointiin	Eläytyvään kirjoitelmaan	Draama lyhyesti	Tekninen ohje kokeista sähköisessä aineistossa
Kokeiden tarkastamisen ohjeistus	Kyllä. Lähinnä mallivastauksia.	Kyllä. Arviointiperusteet tehtäville.	Kyllä. Lähinnä mallivastauksia.

Taulukko 4. Oppikirjasarjoista löytyvät opetussuunnitelmamaininnat, arviointivälineet ja arviointiratkaisujen läpinäkyvyys.

Tavoitteiden mittaaminen valmiilla koetehtävillä jää puolitiehen

Kolmannella tutkimuskysymyksellä kysyttiin, miten kirjasarjojen valmiilla koetehtävillä onnistuu tavoitteiden mukaisen osaamisen mittaaminen. Koetehtävien analyysi paljasti runsaasti tavoitteisiin liittymättömiä tehtäviä ja sen, että opettaja joutuu tekemään paljon töitä, mikäli haluaa valmiilla kokeilla tietoa oppilaiden opetussuunnitelmatavoitteiden mukaisesta osaamisesta. Tavoitteiden yhteys koetehtäviin on nimittäin merkitty vain yhteen *Mennyt*-sarjan kokeeseen. Niinpä ei ole selvää, mitä kognitioita tehtävillä halutaan mitata, vaikka se olisi historiankin arvioinnille oleellista, jotta vastauksia voisi tulkita aiotusta näkökulmasta (VanSledright 2015; Seixas & Ercikan 2015).

Kun koetehtäviä analysoitiin, löytyi kaikkiin tavoitteisiin niitä mittaavia tehtäviä lähes jokaisesta kirjasarjasta (taulukko 5). Valmiilla kokeilla opettaja saisi alakoulun aikana jotain tietoa kaikkien tavoitteiden mukaisesta oppimisesta – jos tietäisi, mitä tehtävät mitaavat. Tehtävissä painottuvat muutamaiset tavoitteet: T4 kronologian ymmärrys, T6 syy- ja seuraussuhteiden hahmottaminen sekä T5 historiallinen empatia. Näistä kaksi ensimmäistä ovat olleet historian opiskelun perussisältöjä jo ennen taitopainotusta. Taitokeskustelun korostamat lähdetaidot (T2) saivat myös useita osumia. Vähälle jäivät T7 Muutoksen hahmottaminen, T8 Jatkuvuuden tunnistaminen ja T10 Tulkintojen selittäminen, joista etenkin viimeisin on melko vaativa taito kognitiivisestikin (Ouakrim-Soivio 2016b). Muutoksen hahmottamisen tavoitteen ja kriteerin muotoilut olivat sellaiset, että jotkut muutokseen liittyvät tehtävät eivät niihin sopineet.

	<i>Forum</i>			<i>Mennyt</i>				<i>Ritari</i>		
Arvioinnin kohde Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014: Historia vuosiluokilla 4–6	Forum 5	Forum 6	Yhteensä	Mennyt 1	Mennyt 2	Mennyt 3	Yhteensä	Ritari 5	Ritari 6	Yhteensä
T2 Historian tietolähteiden tunnistaminen	8	0	8	3	1	2	6	9	0	9
T3 Historiatiedon tulkinnallisuuden havaitseminen	6	1	7	3	1	3	7	4	0	4
T4 Kronologian ymmärrys	8	7	15	3	1	3	7	18	2	20
T5 Historiallinen empatia	7	6	13	2	5	2	9	7	8	15
T6 Syy- ja seuraussuhteiden hahmottaminen historiassa	5	14	19	1	2	2	5	6	15	21
T7 Muutoksen hahmottaminen	0	6	6	0	0	0	0	2	0	2
T8 Jatkuvuuden tunnistaminen	1	2	3	0	0	1	1	2	1	3
T9 Syy- ja seuraussuhteiden kuvaileminen	3	3	6	1	0	0	1	0	3	3
T10 Tulkintojen selittäminen	2	0	2	0	2	3	5	3	0	3
T11 Ihmisen toiminnan selittäminen	4	7	11	2	1	1	4	4	3	7
Ei mihinkään tavoitteeseen osuvat	23	26	49	1	2	4	7	50	66	116

Taulukko 5. Historian oppikirjasarjojen valmiiden koetehtävien osuminen opetussuunnitelman tavoitteisiin.

Historian opetuksessa sisältöjen ja taitojen suhde on yksi keskeisistä haasteista myös hyvien tehtävien teossa, ja sitä on ratkottu eri tavoin (Seixas & Ercikan 2015). Aineistossa-

kin tämä näkyy. Kahdessa sarjassa oli runsaasti koetehtäviä, jotka eivät liittyneet mihinkään tavoitteeseen, *Forumissa* noin kolmasosa, *Ritarissa* puolet. Nämä tehtävät testasivat useimmiten sisältötietoa ilman taitoa, esimerkiksi ”Kirjoita lyhyt tietoteksti viikinkilaivoista, Nimeä kirkkotyylit viivoille”. Sisältöihin painottuvat tulokset näyttivät samansuuntaisilta kuin analyysi yläkoulun ja lukion historian kirjojen tehtävistä (Norppa 2019). Monia tehtävistä olisi voitu muokata tavoitteita mittaavaksi. Esimerkiksi pyytämällä kertomaan, miten viikinkilaivoista on saatu tietoa, olisi tehtävä tuotu lähdetaitojen pariin. Koska arviointiperiaatteita ei sarjoissa avattu eikä tehtävien opetussuunnitelmayhteyksiä merkitty, on epäselvää, oliko tehtäviä yritettykään saada mittaamaan tavoitteita ja taitoja. Näiltä osin tässäkin oppikirjat näyttävät keskittyvän sisältöön, eivät opetussuunnitelman taitojatteluun (mm. Brauch 2017, 600). *Mennyt*-sarja poikkesi tässä muista, sen tehtävät osuivat parhaiten tavoitteisiin ja niihin luokittelu oli usein yksiselitteisempää. Mahdollisesti tehtävät oli tehty tavoitteet mielessä niihinkin kokeisiin, joihin yhteyksiä ei ollut merkitty. Tavoitteisiin osuuttomien tehtävien määrä osoittaa sisältöjen testaamisen vahvaan perinteeseen (esim. Rantala & Ahonen 2015; Willbrink 1997).

Luokittelu ei kerro, kuinka laajasti tehtävillä saisi tavoitteen mukaisesta osaamisesta tietoa. Luokitteluun on riittänyt osuminen tavoitteen kuvaamaan osaamiseen. Tältä kannalta analyysi olisikin hankalaa, sillä ainoa vertailukohta olisi hyvän osaamisen kuvaus. Oheishavaintona kuitenkin oli, ettei joistakin tavoitteista saisi koetehtävillä tietoa hyvän osaamisen mukaisesta osaamisesta. Esimerkiksi yksikään *Forum*in ihmisen toiminnan selittämiseen (T11) liittyvä tehtävä ei vaatinut kriteerikuvauksen mainitsemaa tapahtuman tai ilmiön kertomista eri toimijoiden kannalta. Eritasoisia vastauksia on avoimissa koetehtävissä aina, mutta mallivastauksissa tämä huomioidaan asianmäärien lisäksi vain *Mennyt*-sarjassa, eikä siinäkään näyttöjä suhteuteta hyvän osaamisen kuvauksiin. Kriteereihin perustuvan arviointiasteikon puute vaikeuttaa arvioinnin osuvuutta (Hildén ym. 2017; Rantala & Khawaja 2018) ja vaikuttanee eritasoisten vastausten arvioinnin puutteiden taustalla kirjoissakin. Kun opetussuunnitelma ei määritä osaamistasoja, ei niitä mittaavia tehtäviä voi tehdä.

Vaikka joistakin tavoitteisiin osumisen tulkinnoista voinee olla eri mieltä, kokonaiskuva säilyy. Valmiista kokeista on heikosti apua tietoiseen opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamisen arviointiin ja oppilaan tiettäväksi tekemiseen niiden mukaisesta osaamisestaan.

Yhteenveto ja pohdinta

Tämän artikkelin tutkimuskysymysten näkökulmasta opetussuunnitelman vaikutus historian oppikirjasarjoihin näyttää vähäiseltä. Opetussuunnitelman tavoitteet kuvaavat hyvin taitopohjaista historianopetusta, mutta ne eivät konkretisoidu kaikissa oppikirjasarjoissa. Ensinnäkin opetussuunnitelmaa käsitellään vain yhdessä kolmesta kirjasarjasta. Kahdessa sarjassa ei avata mitenkään opetussuunnitelman suhdetta oppimateriaalissa tehtyihin ratkaisuihin, joten nämä oppaat eivät tue opetussuunnitelman tietoista soveltamista. Vaaditut sisältöalueet esihistoriasta alkaen löytyvät, mutta opetussuunnitelman tavoitteet on tehty näkyväksi vain yhdessä sarjassa. Saman sarjan yhtä koetta lukuun ottamatta kirjasarjojen kokeissa tai muissa arviointimateriaaleissa ei näytetä tehtävien tavoiteyhteyksiä. Tämä on materiaalin keskeinen ongelma, sillä juuri tavoitteiden saavuttamista pitäisi arvioida (Opetushallitus 2014, 48). Lisäksi koekeskeiset arviointimateriaalit eivät toteuta opetussuunnitelman vaatimusta arvioinnin monipuolisuudesta. Kun koetehtävät analysoitiin, löytyi jokaisesta sarjasta tehtäviä, joilla saisi tietoa historian tavoitteiden mukaisesta osaamisesta. Kuitenkin kahdesta sarjasta löytyi runsaasti tehtäviä, jotka mittasivat vain sisältöjen hallintaa. Tulos oli samankaltainen kuin Norpan (2019) analyysissä yläkoulun ja lukion historian

oppikirjojen tehtävistä. Kahden sarjan arviointimateriaali heijastaakin enemmän perinteisempää, sisältökeskeistä käsitystä historian opiskelusta (Korpisaari 2004; Rantala & Ahonen 2015).

Kun näyttää, ettei taitopohjainen historianopetus ole luokissa arkea (mm. Rantala ym. 2020), ja kun oppikirjoilla on varsinkin luokanopettajille suuri merkitys (Atjonen ym. 2008, 105–109) myös historian opetuksessa (Rantala ym. 2020), analysoidut oppaat antavat yhden syyn muuttumattomuudelle. Oppimateriaali voisi tukea muutosta (Davis & Krajick 2005) ja ohjata opettajaa historian taitojen arviointiinkin, mutta varsinkaan kahdesta sarjasta ei ole edistämään taitopohjaisen historianopetuksen arkipäiväistymistä. Historianopetuksen hitaalle muutokselle on nostettu syiksi perinteen voima, tiedon hallittavuuden vaatimus, oppikirjojen ohjaavuus ja arvioinnin kapeus (Rantala ym. 2020). Tämä tutkimus vahvistaa ainakin oppikirjojen ja arvioinnin roolin. Oppikirjasarjojen arviointimateriaali ohjaa opettajaa ja oppilasta eri suuntaan kuin historian opetussuunnitelmatavoitteet (Watkins ym. 2005). Lukioiden historian arviointikulttuuria tutkineet totesivat, että tavoitteiden, opetusmenetelmien ja arvioinnin tulisi olla paremmin yhteydessä toisiinsa (Rautiainen ym. 2020), ja sama haaste näyttäisi olevan alaluokillakin.

Analysoidut opetusmateriaalit heijastavat jotakin ainakin historian arviointikulttuurista, arvioinnin käytänteitä ohjaavista uskomuksista, käsityksistä ja normeista. Muodostuva kuva ei näytä yhtä rationaaliselta kuin opetussuunnitelman perusteissa, jossa arviointikulttuurin keskeiseksi piirteeksi halutaan esimerkiksi ”oppilaan tukeminen oman oppimisprosessin ymmärtämisessä sekä oppilaan edistymisen näkyväksi tekeminen koko oppimisprosessin ajan” (Opetushallitus 2014, 47). Jos historianopettaja haluaisi tehdä näkyväksi, miten oppilas edistyy opetussuunnitelmatavoitteiden suuntaisesti, hän joutuisi analysoimaan koemateriaalit selvittääkseen, mitä tavoitteita, jos mitään, ne mittaavat. Lisäksi hänen pitäisi luoda välineet antaa taidoissa edistymisestä palautetta oppilalle; kokeissa tarjolla ovat vain tehtävien pisteet, kokonaispisteet ja paikka arvosanalle. Tarkempaan osaamispaalutteen ei anneta välineitä. Materiaalissa arviointi näyttäytyy jonkinlaisena itsestäänselvytenä: tehdään koe, josta saadaan pisteet ja näin on arviointi hoidettu. Tämä ei edistä historian taitojen oppimista, sillä jos tavoitteet eivät ole esillä eikä niistä saa palautetta, taidot eivät tule arvioiduksi.

Historian taitojen muovaaminen opetus- ja arviointikäytännöiksi ei ole helppoa (mm. Bain 2015), mutta opetussuunnitelman ja materiaalin yhteismitattomuudessa tuskin on kyse vain siitä, sillä kahdessa sarjassa ei opetussuunnitelmaa ole yritettykään tehdä näkyväksi. Iso vastuu opetussuunnitelman näkymättömyydestä on kirjantekijöillä. Kustantajaa ohjaa myös tarve myydä kirjasarjoja, eikä uudenlainen historiankirja välttämättä käy kaupaksi (Rantala 2017). Oppikirjailijoiden käsitykset historiasta ja hyvästä oppikirjasta vaikuttavat nekin oppikirjan tekoon, ei vain opetussuunnitelma. Mutta oppikirjahankinnoissa on toinenkin osapuoli: koulut. Kirjakäytänteet ilmentävät osaltaan koulukulttuuria.

Opettaja tai kirjantekijä tuskin toteaisi, ettei opetussuunnitelman mukainen materiaali ole tärkeää, mutta historian oppikirjojen ilmentämät käytänteet viittaavat tällaiseen käsitykseen. Kirjantekijät ovat julkaisseet materiaaleja ilman näkyviä opetussuunnitelmayhteyksiä, ja kouluille on sellaisia kirjoja hankittu. Toki opetussuunnitelman mukaista hankintaa on voinut vaikeuttaa tyypillinen oppikirjojen myyntitapa, jossa näytillä on usein vain oppikirja eikä opasta. Mutta jos opetussuunnitelman näkymistä olisi pidetty tärkeänä, sitä olisi voitu vaatia ja pitää hankinnan ehtona. Ehkä sitä ei ole vaadittu siksi, että historianopetusta on helpompi jatkaa totutulla sisältökeskeisellä tavalla (Rantala ym. 2020, 178). Totutussa pysyminen on tyypillistä koulussa, mutta historiassa ilmiö voi näkyä selkeämmin, sillä taitopohjaisuus on selkeä muutosvaade opetuskäytäntöihin, eikä vastaavaa ole kaikissa oppi-

aineissa tapahtunut. Koulukulttuurissa totutuissa uomissa pysymistä ylläpitävät monet kouluinstituution tavat ja toimijoiden sekä ympäristön odotukset ja uskomukset, jotka eivät aina ole kovin tiedostettuja (Tyack & Cuban 1995, 85–109; Nikkola ym. 2019).

Scheinin (2017) mukaan organisaatioiden ja ammattiryhmien kulttuurit muodostuvat jäsenten jakamasta arvojen, normien ja uskomusten kokonaisuudesta, joka on syntynyt yhteisön toimiessa yhdessä ja ratkaistessa eteen tulleita ongelmia. Ratkaisut muodostuvat kulttuuriksi, joka voi muuttua kyseenalaistamattomaksi ja vaipua yhteisön tiedostamattomalle tasolle, perusolettamuksiksi. (Schein 2017, 6–25.) Scheiniä (2017) soveltaen voi kysyä, onko historian opetusmateriaaleista heijastuva uskomus, että velvoittavat tavoitteet ja vaadittu arviointi olisi sisällytetty valmiiksi oppimateriaaleihin, kulttuuriin juurtunut perusolettaus, joka on syntynyt, kun opetussuunnitelman noudattamisen ja oikeudenmukaisen arvioinnin pirullisia dilemmoja (Salminen 2012) on pyritty opetuslalla ratkomaan. Tuonkaltainen uskomus helpottaa koulutyön arkea, jossa ristiriitaisista linjauksista huolimatta opettajien on päivittäin tehtävä työnsä kokien tekevänsä sitä oikein (Simola 2015, 124), mutta uskomus ei edistä tavoitteiden mukaista oppimista tai edistymisen näkyväksi tulemistä.

Olisi tarpeen tutkia oppikirjailijoiden ja kustantajien opetussuunnitelmasuhdetta ja toisaalta koulujen kirjalavalintaprosesseja. Ohessa tulisi tarkastella opetussuunnitelman ja materiaalin kohtaamattomuuden mahdollisena syynä opetussuunnitelman selkeyden puutetta. Yleisesti opetussuunnitelman tavoitteita ja kriteereitä on pidetty tulkinnanvaraisina ja epämääräisinä (Rautopuro ym. 2017, 10). Historian tavoitteista alakoulussa ei ole kerätty palautetta. Yläkoulussa opettajat olivat tavoitteisiinsa melko tyytyväisiä, mutta hyvän osaamisen kuvauksiin vähemmän tyytyväisiä (Rantala & Ouakrim-Soivio 2018). Opetushallituksen päättäessä 2018 uusia opetussuunnitelman arviointitekstejä ja lisätä päättöarviointikriteerejä yksi syistä oli selkeyttää arviointia. Uudistustyöhön tehdyistä kriteeriluonnoksista annetuissa palautteissa näkyi tarve kuvausten laadun ohella kiinnittää huomiota tavoitteiden määrään (Puukko ym. 2020).

Mitä taustalla onkaan, nykyiselläkin ymmärryksellä voi tehdä jotain, jos tavoitteiden, opetuksen ja arvioinnin yhteyttä (Anderson ym. 2002) halutaan lisätä. Ensinnäkin oppimateriaalin tulisi tukea opetussuunnitelman mukaista historian opetusta. Voitaisiin velvoittaa tekemään opetussuunnitelmayhteydet oppimateriaaleissa näkyviksi, mutta myös normiohjaus tulisi saada kuntoon. Osaamiskriteereitä tulisi lisätä alakouluunkin, ja niiden pitäisi olla selkeitä, sillä arviointiasteikko lisää osaamisen ja arvosanan yhteyttä (Hildén ym. 2017). Osaamiskuvaukset toimivat myös oppimisen tavoitteina (Radinsky 2015 ym.), ja selkeys lisää opettajien kokemusta niiden käytettävyydestä (ks. Puukko ym. 2020). Tavoitteiden vähentämistäkin tulisi harkita. Jos tavoitteet ja kriteerit olisivat kirkkaat, perusta saada oppikirjat, opetus ja arviointi lähemmäksi opetussuunnitelmaa ja toisiaan olisi vahvempi. Tämä voisi edistää kulttuuria, jossa oppikirjojen tekijät huolehtisivat opetussuunnitelmayhteydet materiaaleihin ja opettajat osaisivat niitä vaatia. Kun opettajalla olisi opetettava ja arvioitava hallittava määrä tavoitteita ja käytössään niitä tukevaa oppimateriaalia, opetussuunnitelman toteuttaminen olisi helpompaa. Tämä edistäisi taitopohjaisen historianopetuksen siirtymistä käytäntöön ja oppilaiden historiallisen ajattelun perusvalmiuksien kehittymistä.

Lähteet

Päivärinta, Kimmo, Solastie, Kati & Turtiainen, Simo 2017/2011. *Forum 5 historia opettajan opas*. Helsinki: Otava. 4.–6.painos.

- Päivärinta, Kimmo, Solastie, Kati & Turtiainen, Simo 2017/2012. *Forum 6 historia opettajan opas*. Helsinki: Otava. 4.–6.painos.
- Päivärinta, Kimmo, Solastie, Kati & Turtiainen, Simo. *Forum 5 historia Digiopetusaineisto*. Maksullinen digiaineisto. Otava Oppimisen palvelut [www-lähde]. < <https://oppimisenpalvelut.otava.fi/tuotteet/luokat-1-6/forum-5-ja-6-ops-2016/> > (Luettu 1.3.2018).
- Päivärinta, Kimmo, Solastie, Kati & Turtiainen, Simo. *Forum 6 historia Digiopetusaineisto*. Maksullinen digiaineisto. Otava Oppimisen palvelut [www-lähde]. < <https://oppimisenpalvelut.otava.fi/tuotteet/luokat-1-6/forum-5-ja-6-ops-2016/> > (Luettu 1.3.2018).
- Bruun, Jarno, Kokkonen, Ossi, Komulainen, Milena & Lassi, Petri 2016. *Ritari 5 Opettajan materiaali*. Helsinki: SanomaPro. 1.–2. painos.
- Bruun, Jarno, Kokkonen, Ossi, Komulainen, Milena, Lassi & Petri, Sainio, Ari 2015. *Ritari 6 Opettajan materiaali*. Helsinki: SanomaPro. 1. painos.
- Bruun, Jarno, Kokkonen, Ossi, Komulainen, Milena, Lassi, Petri & Sainio, Ari. *Ritari 5 Digiopetusmateriaali*. Maksullinen digiaineisto. SanomaPro [www-lähde]. < <https://tuotteet.sanomapro.fi/bu559168-ritari-5-digiopetusmateriaali.html> > (Luettu 15.4.2018).
- Bruun, Jarno, Kokkonen, Ossi, Komulainen, Milena, Lassi, Petri & Sainio, Ari. *Ritari 6 Digiopetusmateriaali*. Maksullinen digiaineisto. SanomaPro [www-lähde]. < <https://tuotteet.sanomapro.fi/bu559169-ritari-6-digiopetusmateriaali.html> > (Luettu 15.4.2018).
- Rantala, Jukka, Palmqvist, Riia & van den Berg, Marko 2016. *Mennyt I Opettajan opas*. Helsinki: Edukustannus.
- Rantala, Jukka, Palmqvist, Riia & van den Berg, Marko 2016. *Mennyt II Opettajan opas*. Helsinki: Edukustannus.
- Rantala, Jukka, Palmqvist, Riia & van den Berg, Marko 2017. *Mennyt III Opettajan opas*. Helsinki: Edukustannus.
- Rantala, Jukka, Palmqvist, Riia & van den Berg, Marko. *Mennyt I Opettajan digi*. Maksullinen digiaineisto. Helsinki: Edukustannus [www-lähde]. < <https://www.edukustannus.fi/alakoulu/mennyt/> > (Luettu 15.3.2018).
- Rantala, Jukka, Palmqvist, Riia & van den Berg, Marko. *Mennyt II Opettajan digi*. Maksullinen digiaineisto. Helsinki: Edukustannus [www-lähde]. < <https://www.edukustannus.fi/alakoulu/mennyt/> > (Luettu 15.3.2018).
- Rantala, Jukka, Palmqvist, Riia & van den Berg, Marko. *Mennyt III Opettajan digi*. Maksullinen digiaineisto. Helsinki: Edukustannus [www-lähde]. < <https://www.edukustannus.fi/alakoulu/mennyt/> > (Luettu 15.3.2018).

Kirjallisuus

- Ahonen, Sirkka 2016. Kaanonin paluu. Historianopetuksen politiikka idässä ja lännessä. *Historiallinen aikakauskirja* 114 (3), 295–305.
- Ahvenisto, Inkeri, van den Berg, Marko, Löfström, Jan & Virta, Arja 2013. Kuka oikeastaan asettaa opetuksen tavoitteet? Yhteiskuntaopin taidolliset tavoitteet ja niiden arviointi opetus suunnitelmien perusteissa ja ylioppilastutkinnossa. *Kasvatus & Aika* 7 (3), 40–55 [www-lähde]. < <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68636/29988> > (Luettu 9.12.2020).
- Anderson, Lorin 2002. Curricular Alignment: A Re-Examination. *Theory Into Practice* 4 (4), 255–260. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_9
- Atjonen, Päivi, Halinen, Irmeli, Hämäläinen, Seppo, Korkeakoski, Esko, Knubb-Manninen, Gunnel, Kupari, Pekka, Mehtäläinen, Jouko, Risku, Anna-Maija, Salonen, Marjatta & Wikman, Tom 2008. *Tavoitteista vuorovaikutukseen. Perusopetuksen pedagogiikan*

- arviointi*. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 30. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.
- Bain, Robert 2015. Commentary: Into the Swampy Lowlands of Important Problems. Teoksessa Ercikan, Kadriye & Seixas, Peter (toim.), *New directions in assessing historical thinking*. New York: Routledge, 64–72.
- Blasé, Joseph & Björk, Lars 2010. The Micropolitics of Educational Change and Reform: Cracking Open the Black Box. Teoksessa Hargreaves, Andy, Lieberman, Ann, Fullan, Michael & Hopkins David (toim.), *Second International Handbook of educational change*. DE: Springer, 237–258. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2660-6_14
- Brauch, Nicola 2017. Bridging the Gap. Comparing History Curricula in History Teacher Education in Western Countries. Teoksessa Carratero, M., Stefan, B., Grever, M. (toim.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. New York: Palgrave Macmillan, 593–612. https://doi.org/10.1057/978-1-137-52908-4_31
- Choppin, Jeffrey, Roth McDuffie, Amy, Drake, Corey & Davis, Jon 2018. Curriculum ergonomics: Conceptualizing the interactions between curriculum design and use. *International Journal of Educational Research* 92 (1), 75–88. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.09.015>
- Cohen, Louis, Manion, Lawrence & Morrison, Keith 2013. *Research methods in education*. Abingdon: Routledge.
- Davis, Elizabeth & Krajcik, Joseph 2005. Designing Educative Curriculum Materials to Promote Teacher Learning. *Educational Researcher* 34 (3), 3–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X034003003>
- Heinonen, Juha-Pekka 2005. *Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit. Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa*. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 257. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Hiidenmaa, Pirjo, Löytönen, Markku & Ruuska, Helena (toim.) 2017. *Oppikirja Suomea rakentamassa*. Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry.
- Hildén, Raili, Ouakrim-Soivio, Najat & Rautopuro, Juhani 2016. Kaikille ansionsa mukaan? Perusopetuksen päättöarvioinnin yhdenvertaisuus Suomessa. *Kasvatus* 7 (4), 342–357.
- Hildén, Raili, Rautopuro, Juhani & Huhta, Ari 2017. Arvosanan ansaitsemme: asteikolla vai ilman? Teoksessa Britschgi, Virpi & Rautopuro, Juhani (toim.), *Kriteerit puntarissa*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, FERA, 63–80.
- Häkkinen, Kaisa 2002. *Suomalaisen oppikirjan vaiheita*. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Karvonen, Ulla, Tainio, Liisa & Routarinne, Sara 2017. Oppia kirjoista. Systemaattinen katsaus suomalaisten perusopetuksen oppimateriaalien tutkimukseen. *Kasvatus & Aika* 11 (4), 39–57 [www-lähde]. < <https://journal.fi/kasvatusjajaika/article/view/68764/30247> > (Luettu 9.12.2020).
- Korpisaari, Harri 2004. Behaviorismista konstruktivismiin – historian kouluopetuksen teoriapohja Suomessa 1952–2002. *Kasvatus* 35 (2), 206–221.
- Leppävuori, Anu & Laine, Anu 2016. Oppilasarviointi 2. luokan matematiikan oppimateriaaleissa. *LUMAT* 4 (2), 87–106. <https://doi.org/10.31129/LUMAT.4.2.34>
- Lyhty, Jarmo 2018. Kun historian sisältöjen osaaminen ei riitä. Alakoulun historian oppikirjasarjat historian osaamisen arvioinnissa. Maisteritutkielma; Jyväskylän yliopisto.
- Mikkilä-Erdmann, Mirjamaija, Olkinuora, Erkki & Mattila, Eija 1999. Muuttuneet käsitykset oppimisesta ja opettamisesta – haaste oppikirjoille. *Kasvatus* 30 (5), 436–448.

- Nikkola, Tiina, Lyhty, Jarmo, Rautiainen, Matti & Matikainen, Minni 2019. Työkulttuurien jännitteitä koulutusyhteisöissä. *Aikuiskasvatus* 39 (4), 290–302. <https://doi.org/10.33336/aik.88082>
- Norppa, Johanna 2019. Historian oppikirjojen ja opetussuunnitelmien tavoitteet ristiriidassa? *Koulu ja menneisyys. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian vuosikirja* 59, 33–53 [www-lähde]. < <https://journal.fi/koulujamenneisyys/article/view/82683/48410> > (Luettu 9.12.2020).
- Opetushallitus 2014. *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2004. *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2020. *Perusopetuksen arviointiluku 6, 10.2.2020*. Helsinki: Opetushallitus.
- Ouakrim-Soivio, Najat 2013. *Toimivatko päättöarvioinnin kriteerit?* Raportit ja selvitykset 2013:9. Helsinki: Opetushallitus.
- Ouakrim-Soivio, Najat 2014. Mitä historian ja yhteiskuntaopin oppimistulosten arviointi kertoi erilaisten oppikirjojen, -materiaalien ja työtapojen käytöstä? Teoksessa Kauranne, Jouko (toim.), *Oppikirjat oman aikansa ilmentyminä*. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seuran vuosikirja 2014. Helsinki: Suomen kouluhistoriallinen seura.
- Ouakrim-Soivio, Najat 2016a. *Oppimisen osaaminen ja arviointi*. Helsinki: Otava.
- Ouakrim-Soivio, Najat 2016b. Historian opetuksen tavoitteet ja sisällöt muuttuvat – entä niiden arviointi? *Historiallinen aikakauskirja* 114 (3), 295–305.
- Ouakrim-Soivio, Najat & Kuusela, Jorma 2012. *Historian ja yhteiskuntaopin oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2011*. Koulutuksen seurantaraportit 2012:3. Helsinki: Opetushallitus.
- Paez, Dario, Bobowik, Magdalena & Liu, James 2017. Social Representations of the Past and Competences in History Education. Teoksessa Carratero, M., Stefan, B., Grever, M. (toim.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. New York: Palgrave Macmillan, 491–510. https://doi.org/10.1057/978-1-137-52908-4_26
- Puukko, Mika, Huhtanen, Mari & Lepola, Laura 2020. *Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteereiden toimivuuden arviointi*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Radinsky, Josh, Goldman, Susan & Pellegrino, James 2015. Historical thinking: in search of conceptual and practical guidance for the design and use of assessments of student competence. Teoksessa Ercikan, Kadriye & Seixas, Peter (toim.), *New directions in assessing historical thinking*. New York: Routledge.
- Rantala, Jukka 2017. Historian oppikirjoja sadan vuoden ajalta – Luonteenkasvatuksesta kriittisyyteen. Teoksessa Hiidenmaa, Pirjo, Löytönen, Markku & Ruuska, Helena. *Oppikirja Suomea rakentamassa*. Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry.
- Rantala, Jukka & Ahonen, Sirkka 2015. *Ajan merkit. Historian käyttö ja opetus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Rantala, Jukka & Khawaja, Amna 2018. Assessing historical literacy among 12-year-old Finns. *The Curriculum Journal* 29 (3), 354–369. <https://doi.org/10.1080/09585176.2018.1460273>
- Rantala, Jukka & Ouakrim-Soivio, Najat 2018. Opettajien näkemyksiä historian opetussuunnitelmaperusteista. *Ainedidaktiikka* 2 (2), 2–20. <https://doi.org/10.23988/ad.74260>
- Rantala, Jukka, Puustinen, Mikko, Khawaja, Amna, van der Berg, Marko & Ouakrim-Soivio, Najat 2020. Näinkö historiaa opitaan? Helsinki: Gaudeamus.
- Rautiainen, Matti, Räikkönen, Eija, Veijola, Anna & Mikkonen, Simo 2020. Jotain sinne päin – Lukion historian opetuksen arviointikulttuuri. *Kasvatus & Aika* 14 (2), 57–74. <https://doi.org/10.33350/ka.87411>

- Rautopuro, Juhani, Hildén Raili & Ouakrim-Soivio, Najat 2017. Johdanto: Arvioinnin sudenkuoppia väistelemässä. Teoksessa Britschgi, Virpi & Rautopuro, Juhani (toim.), *Kriteerit puntarissa*. Suomen kasvatustieteellinen seura: Jyväskylä.
- Rosenlund, David 2011. *Att hantera historia med ett öga stängt. Samstämmighet mellan historia A och lärares prov och uppgifter*. Publikation från forskarskolan i historia och historiedidaktik 2. Lunds universitet/Malmö högskola.
- Salminen, Jari 2012. *Koulun pirulliset dilemmat*. Helsinki: Teos.
- Schein, Edgar 2017. *Organizational Culture and Leadership*. 5. painos. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Seixas, Peter 2017. A Model of Historical Thinking. *Educational Philosophy and Theory* 49 (6), 593–605. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363>
- Seixas, Peter & Morton, Tom 2013. *The Big Six: Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education.
- Seixas, Peter, Ercikan, Kadriye 2015. Introduction: The New Shape of History Assessment. Teoksessa Ercikan, Kadriye & Seixas, Peter (toim.), 2015. *New directions in assessing historical thinking*. New York: Routledge, 1–13. <https://doi.org/10.4324/9781315779539>
- Simola, Hannu 2015. *Koulutusihmeen paradoksit. Esseitä suomalaisesta koulutuspolitiikasta*. Tampere: Vastapaino.
- Taylor, Tony & Macintyre, Stuart 2017. Cultural Wars and History Textbooks in Democratic Societies. Teoksessa Carratero, M., Stefan, B., Grever, M. (toim.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. New York: Palgrave Macmillan. 613–636. https://doi.org/10.1057/978-1-137-52908-4_32
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tyack, David & Cuban, Larry 1994. *Tinkering toward utopia. A Century of Public School Reform*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Watkins, David, Dahlin, Bo & Ekholm, Mats 2005. Awareness of the backwash effect of assessment: A phenomenographic study of the views of Hong Kong and Swedish lecturers. *Instructional Science* 33 (4), 283–309. <https://doi.org/10.1007/s11251-005-3002-8>
- Wilbrink, Ben 1997. Assessment in historical perspective. *Studies in Educational Evaluation* 23 (1), 31–48. [https://doi.org/10.1016/S0191-491X\(97\)00003-5](https://doi.org/10.1016/S0191-491X(97)00003-5)
- VanSledright, Bruce 2011. *The challenge of rethinking history education. On practices, theory and policy*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203844847>
- VanSledright, Bruce 2015. Assessing for learning in the history classroom. Teoksessa Ercikan, Kadriye & Seixas, Peter (toim.), *New directions in assessing historical thinking*. New York: Routledge, 75–88.
- Veijola, Anna 2016. Historiatietoisuus, historiallinen ajattelu ja historian tekstitaidot: Uuden opetussuunnitelman moninaiset lähtökohdat. *Kasvatus & Aika* 10 (2), 6–18 [www-lähde]. < <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68610/29936> > (Luettu 9.12.2020).

KM, FM Jarmo Lyhty on kasvatustieteen jatko-opiskelija Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella ja toimii perusopetuksen apulaisrehtorina.