

**Vuoden 2014 opetussuunnitelman mukanaan tuomat
muutokset alakoulun historian oppiaineeseen**

Markku Heinonen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2019
Kokkolan Yliopistokeskus Chydenius
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Heinonen, Markku. 2019. Vuoden 2014 opetussuunnitelman mukanaan tuomat muutokset alakoulun historian oppiaineeseen. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. 82 sivua.

Tässä tutkielmassa tarkastellaan historian oppiaineen kokemia muutoksia siirtäessä vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmaan. Tutkimuksen viitekehys muodostuu historian oppiaineen tarkastelusta opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien valossa sekä tausta kotimaisesta ja kansainvälisestä opetussuunnitelmatutkimuksesta.

Tutkimus on toteutettu kolmen erilaisen aineiston avulla hyödyntäen hermeneuttis-fenomenologista menetelmää. Aineistona tutkimuksessa on käytetty perusopetuksen historian opetussuunnitelmia vuosilta 2004 ja 2014, sekä historian oppiaineen osalta näiden opetussuunnitelmien mukaisia opettajan oppaita ja kyselyn kautta kerätyjä luokanopettajien kokemuksia tapahtuneesta muutoksesta.

Saadut tulokset osoittavat, että historian opetussuunnitelmien välillä sisältöjä on karsittu, mutta tavoitteita on enemmän ja ne muodostavat historian opetuksesta esimerkiksi aiempaa tieteellisempää opettajan näkökulmasta. Tavoitekeskeinen opetus on kokonaisuutena entistä vahvempi painotus POPS 2014:ssa ja hyvän osaamisen kriteeristö yhdistyy selkeästi historian oppiaineen tavoitteisiin. Opettajien oppaiden vertailu osoitti samanlaista trendiä sisältöjen karsimisen, mutta myös tarjottujen käsittelykeinojen osalta. POPS 2014:n aiempaa voimakkaammin esiin ottamat asiat, kuten opetuksen eheyttäminen, näkyivät yllättävän vähän uudessa oppimateriaalissa. Sama koski monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Luokanopettajien vastauksista koottu kyselyaineisto osoitti, että POPS 2014 näyttäytyy vastaajille ristiriitaisena historian oppiaineen osalta.

Asiasanat: opetussuunnitelma, historia, alakoulu, hermeneutiikka, fenomenologia

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO.....	5
1.1	Tutkimuksen tausta ja lähtökohdat.....	5
1.2	Tutkimuksen rakenne.....	6
2	OPETUSSUUNNITELMA JA HISTORIAN OPPIAINE SEN OSANA	7
2.1	Opetussuunnitelma ja sen historiallinen tausta Suomessa.....	7
2.2	Opetussuunnitelman nykyinen muoto ja tilanne Suomessa	10
2.3	Historian oppiaineen luonne opetussuunnitelmassa	12
2.4	Historian oppiaine suomalaisessa opetussuunnitelmassa	15
3	OPETUSSUUNNITELMATUTKIMUS	17
3.1	Kotimainen tutkimus.....	17
3.2	Kansainvälinen tutkimus	19
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSONGELMAT/-KYSYMYKSET .	23
5	TUTKIMUKSEN METODOLOGINEN VIITEKEHYS	24
5.1	Lähestymistapana laadullinen tutkimus	24
5.2	Hermeneuttis-fenomenologinen menetelmä	26
5.3	Aineiston keruu ja analyysi sekä eettiset ratkaisut	29
6	TULOKSET.....	33
6.1	Historian oppiaineen muutos opetussuunnitelmien näkökulmasta.....	33
6.1.1	Perusopetuksen arvopohja, oppimiskäsitys ja työtavat	33
6.1.2	Historian oppiaineen tehtävän vertailu	36
6.1.3	Historian opetuksen sisältöjen ja tavoitteiden vertailu	39
6.1.4	Historian oppiaineen työtapojen vertailu.....	45
6.1.5	Hyvän osaamisen kuvaus ja arviointi vertailussa	45

6.2	Historian oppiaineen muutos opettajien oppaiden kautta nähtynä	47
6.2.1	Tarkastelussa Historia kertoo 5 & 6 – oppaat	47
6.2.2	Tarkastelussa Ritari 5 & 6 –opettajan oppaat	50
6.3	Historian opetussuunnitelman muutos opettajien kokemana	54
7	POHDINTA.....	64
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	64
7.2	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet	69
	LÄHTEET	71
	LIITTEET.....	77

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimuksen tausta ja lähtökohdat

Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastelen alakoulun historian oppiainetta ja erityisesti sitä, miten vuonna 2016 voimaan tullut uusi opetussuunnitelma (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014) on heijastunut historian opetukseen, sen opetusmetodeihin ja painotuksiin. Vertailen vuosien 2004 ja 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteita (jäljempänä POPS 2004 & POPS 2014) historian oppiaineen osalta ja näiden kahden opetussuunnitelman mukaisia historian oppiaineen opettajan oppaita. Lisäksi tarkastelen luokanopettajien kokemuksia uuden opetussuunnitelman mukaisesta historian opettamisesta.

Olen valinnut tämän aiheen, koska olen jo koulutukseltani historian ja yhteiskuntaopin aineenopettaja ja minua henkilökohtaisesti kiinnostaa se, miten uusi opetussuunnitelma on vaikuttanut alakoulun historian opettamiseen. Itselläni on kokemusta aiemman opetussuunnitelman mukaisesta historian opettamisesta alakoulussa. Koin tuolloin, että opiskeltava aihepiiri oli valtavan laaja ja opettajan oli todellakin löydettävä itse punainen lanka, jonka kautta asiat käytiin läpi. Lisäksi koin, että aika ja historialle tuntikehyksessä annettu tuntimäärä kaiken materiaalin läpikäymiseen ei yksinkertaisesti riittänyt. Oppikirjat ja opettajien oppaat vanhassa opetussuunnitelmassa olivat usein myös valtaisia teoksia, jossa käytiin ihmisen historia esihistoriasta vähintäänkin uuden ajan alkuun ja jopa 1800-luvulle saakka. Uuden opetussuunnitelman mukaiseen oppimateriaaliin on mielenkiintoista tutustua tästäkin syystä. Esiymmärrykseni aiheesta on se, että muutos on tapahtunut opetussuunnitelmien tasolla, mutta muutoksen laadusta opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien tasolla sekä siihen liittyvistä kokemuksista kentällä ei ole syvällisempää tietoa. Toisin sanottuna muutoksen vaikutukset esimerkiksi sisältöihin ja tavoitteisiin sekä niiden käytännön soveltamiseen opetustyössä ovat osa-alue, johon tutkimuksessani on tarkoitus syventyä.

Historian oppiaineen ja opettamisen tutkiminen on saanut osakseen huomiota muutenkin, sillä esimerkiksi Jyväskylän yliopistolla on käynnissä

tutkimushanke ”Tutkivaa ja eläytyvää historian opettamista”. Hankkeessa on tarkoitus ymmärtää historiallisen tiedon luonnetta ja sitä, miten historian opettaminen, oppiminen ja opiskelu muuttuu, kun opetusta toteutetaan systemaattisesti tutkivan oppimisen näkökulmasta. (Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden tutkimushankkeet) Historian oppiainetta on lisäksi tarkasteltu monissa tutkimuksissa ja artikkeleissa (esim. Ahonen & Rantala 2015; Veijola 2016; Rautiainen, Veijola & Mikkonen 2019), jotka osoittavat aiheen olevan mielenkiintoa herättävä.

1.2 Tutkimuksen rakenne

Tutkielman aluksi (luvussa 2) avaan opetussuunnitelmaa käsitteenä. Tarkastelen sen historiaa suomalaisessa kontekstissa sekä luon silmäyksen opetussuunnitelman nykyiseen muotoon sekä kokonaisuutena että historian oppiaineen osalta. Käsittelem toisessa luvussa myös historian oppiaineen luonnetta opetussuunnitelman osana. Seuraavaksi (Luvussa 3) esittelen kirjallisuus- ja tutkimuskatsauksen opetussuunnitelmista tehtyyn tutkimukseen. Olen jakanut luvun kotimaiseen ja kansainväliseen tutkimukseen, jotta kokonaisuus on helpompi hahmottaa. Luvussa 4 esittelen tutkimustehtävän ja siihen liittyvät tutkimuskysymykset. Luku 5 on omistettu tutkimuksen metodologisille lähtökohdille, jossa käyn läpi tutkimuksessa käytettävät metodit. Luku 6 on tutkimuksen tulosluku, jossa varsinainen aineisto käydään läpi. Viimeinen luku (Luku 7) on varattu pohdinnalle, tulosten tarkastelulle sekä luotettavuusarvioinnille ja jatkotutkimushaasteiden kartoittamiselle.

2 OPETUSSUUNNITELMA JA HISTORIAN OPPI- AINE SEN OSANA

2.1 Opetussuunnitelma ja sen historiallinen tausta Suomessa

Opetussuunnitelman käsite voidaan määritellä erilaisilla tavoilla. Opetussuunnitelman ollessa tämän tutkimuksen yksi keskeisiä lähtökohtia, tarkastelen aluksi opetussuunnitelman määrittelyjä ja historiallista taustaa Suomessa. Yksinkertaistettuna opetussuunnitelma voidaan nimensä mukaisesti ymmärtää suunnitelmaksi, johon pohjautuen opetusta on tarkoitus harjoittaa. Se voidaan myös nähdä virkamiesten ja opettajien laatimaksi koulunkäynnin tavoitteet määrittäväksi ohjausasiakirjaksi (Ahonen & Rantala 2015, 58). Syvällisempiä määritelmiä löytyy monia. Esimerkiksi Autio, Hakala & Kujala ovat todenneet toimittamassaan artikkelikokoelmassa ”Opetussuunnitelmatutkimus: keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen”, että ”Suomalaista koulua koskevat opetussuunnitelmat ovat pelkistetyksi ilmaistuna laki- ja asetusperustaisia asiakirjoja, jotka ohjaavat kunta- ja koulutason opetussuunnitelmien laadintaa ja lopulta kasvatus- ja opetustyön arkea.” (Autio ym. 2017, 7) Opetushallituksen julkaiseman opetussuunnitelman avulla puolestaan ohjataan perusopetuksen järjestämistä opetusta koskevan lainsäädännön lisäksi (POPS 2014, 7). Opetussuunnitelma on osa koulutuspolitiikkaa ja se voidaan myös nähdä keskeiseksi koulutuspoliittiseksi ohjausvälineeksi, jolla säädellään koulutuksen järjestämistä. (Siekkinen 2017, 16, 33).

Mitä opetussuunnitelma sitten pääpiirteissään sisältää? Opetushallituksen julkaisema ”Kansainväliset opetussuunnitelmasuuntaukset” ilmaisee asian näin: ”Opetussuunnitelma sisältää yhteiskunnallisesti ja kulttuurisesti merkittävoinä pidetyn oppiaineksen, joka halutaan välittää tuleville sukupolville. Toisaalta pyritään ylläpitämään ja edistämään yhteiskunnan osaamispääomaa ja sen myötä edistämään yhteiskunnan valmiuksia ja mahdollisuuksia toimia globaalissa yhteisössä.” (Hurmerinta & Vitikka 2011, 12) Voidaan siis todeta, että opetussuunnitelma ja siihen sisältyvät

oppiaineet heijastavat yhteiskunnallisia arvoja ja opetussuunnitelmia päivittämällä pyritään reagoimaan yhteiskunnallisiin muutoksiin. Opetussuunnitelmat sisältävät asioita, joita yhteiskunta pitää tärkeänä nuorten nykyhetken ja tulevaisuuden kannalta. Ne ohjaavat opetusta sellaiseen kehityssuuntaan, jota toivotaan yhteiskunnallisella tasolla. Lisäksi ne kuvaavat pyrkimystä ja tarkoitusta sellaiseen kasvatukseen, joka kouluissa ja koko yhteiskunnassa vallitsee. Opetussuunnitelman avulla koululaitos sidotaan yhteiskunnan esittämään näkemykseen siitä, millaista koulutuksen tulisi olla minäkin aikana. (Rokka 2011, 58-59; Siekinen 2017, 16)

Opetussuunnitelman voikin nähdä olevan jatkuvassa muutoksessa. Rokka (2011) nostaa esiin omassa väitöskirjassaan ”Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä” yhteiskunnallisen heiluriliikkeen vaikutuksen opetussuunnitelman teossa. Opetussuunnitelman uudistaminen noin kymmenen vuoden välein ilmentää suomalaista heiluriliikkeen rytmiä. Yhteiskunnan paine koulua kohtaan vaikuttaa tähän heiluriliikkeeseen. Tämä paine näkyy esimerkiksi opetussuunnitelman arvopohjien painotuksissa. Koulutukseen liittyvä paine ilmenee esimerkiksi oppiaineiden sisältöjen ja tavoitteiden muutoksissa. (Rokka 2011, 105)

Täytyy myös muistaa, että jokainen opetussuunnitelma, mukaan lukien historian opetussuunnitelma on oman aikansa historiallinen jäännös. Se heijastelee ajan kuluessa vaihtuvia käsityksiä oppiaineesta laajemminkin: Se ilmentää asioita, joita on arvostettu tai arvostetaan nyt. Lisäksi se osoittaa kansallisen ja paikallisen historian maantieteellistä ja ajallista painotusta ja jakamista, sekä sitä, millainen arvo annetaan esimerkiksi metodologiselle ajattelulle. (Casper 2009, 1029)

Suomalaisen opetussuunnitelman ja kasvatuksellisen ajattelun juuret hahmottuivat ensimmäistä kertaa 1800-luvulla, jolloin saksalainen idealismi ilmeni vahvasti nationalistisena kasvatuksellisena filosofiana erityisesti Johan Vilhelm Snellmanin hegeliläisessä kasvatustajattelussa. Kasvatus sai siinä merkityksensä sekä yleisen että kansallisen historian ja perinteen kautta. Opettajan rooli oli

asettua sivistyneen ihannekansalaisen asemaan. Toisen maailmansodan jälkimmäisissä saksalaisen kielialueen vaikutteet alkoivat vaihtua vähitellen angloamerikkalaisiin. Näissä korostettiin opetuksen rationaalista ja keskitettyä suunnittelua, toteutusta ja arviointia. Suomalaista opetussuunnitelma-ajattelua ja opettajan roolia opetussuunnitelman toteuttajana nämä vaikutteet eivät kuitenkaan muuttaneet pysyvästi. (Autio ym. 2017, 61- 63)

Viimeisten vuosikymmenien aikana Suomen kouluissa opettajan saksalaiselle Bildung-traditiolle tunnusomainen opettajan itsenäinen asema on yhdistynyt angloamerikkalaiseen curriculum-tradition käyttäytymistieteellisiin toimintatapoihin. Nämä kaksi merkittävää länsimaista opetussuunnitelma-perinnettä – saksalaisen kielialueen Bildung-traditiota sekä angloamerikkalaista curriculum-perinnettä ilmenevät suomalaisessa opetussuunnitelma-ajattelussa. Niiden vaikutuksesta suomalaisessa kasvatustieteessä ilmenee nykyään sekä opettajan itsenäinen rooli opetussuunnitelman toteuttajana että käyttäytymistieteellisen asiantuntemuksen asema opetussuunnitelmassa olevien tavoitteiden, keinojen, toteutuksen sekä arvioinnin alueilla. (Autio ym. 2017, 61- 63)

Suomessa peruskoulun opetussuunnitelmia on uudistettu noin kymmenen vuoden välein koko peruskoulun olemassaolon ajan. Peruskoulun opetussuunnitelmia on julkaistu vuosina 1970, 1985, 1994, 2004 ja 2014. Peruskoulua edeltäviä opetussuunnitelmia ovat maalaiskansakoulun opetussuunnitelma vuodelta 1925 ja kansakoulun opetussuunnitelma vuodelta 1952. Vuoden 2004 opetussuunnitelmaan on lisäksi tehty lisäys kolmiportaisen tuen osalta vuonna 2011. Tällä pyrittiin kiinnittämään huomiota tukea tarvitsevien oppilaiden auttamiseen ja heidän oikeuksiinsa saada tukea omassa lähikoulussaan. Viimeisimmissä opetussuunnitelmissa suuntaus on ollut myös se, että ne ovat muuttuneet yksityiskohtaisemmiksi ja sivumäärältään aina edeltäjänsä laajemmiksi. (Siekinen 2017, 35- 38)

2.2 Opetussuunnitelman nykyinen muoto ja tilanne Suomessa

Perinteisen näkemyksen mukaan opetussuunnitelma on suhteellisen ongelmaton pedagoginen, organisatorinen ja hallinnollis-byrokraattinen järjestelyasiakirja. Nykyisin opetussuunnitelma ymmärretään koulutuksen älylliseksi ja organisatoriseksi keskuksiksi, jossa teoria on käytäntöä ja käytäntö on usein teoreettisten näkemysten läpäisemää. (Autio ym. 2017, 17)

Perusopetuksen järjestämistä ohjataan nykyisin opetusta koskevan lainsäädännön, opetussuunnitelman valtakunnallisten perusteiden sekä paikallisen opetussuunnitelman avulla. Koulun toiminnan kannalta keskeinen opetusta ohjaava dokumentti on opetushallituksen laatimat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus puolestaan noudattaa valtioneuvoston tuntijakopäätöstä laatiessaan perusteita. Tuntijakopäätöksestä riippuu eri oppiaineiden asema koulussa. Uusimmat opetussuunnitelmaperusteet ovat vuodelta 2014 ja ne on otettu käyttöön vuonna 2016. Opetussuunnitelman perusteet antavat yhteisen perustan paikallisille opetussuunnitelmille ja vahvistavat koulutuksen tasa-arvoa maanlaajuisesti. (Opetushallitus: perusopetus; Ahonen & Rantala 2015, 58)

Opetushallituksen internet-sivuilla kerrotaan, että nykyisissä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ”määritellään kasvatusta ja opetustyön kannalta keskeiset asiat kuten perusopetuksen arvoperusta ja tehtävä, oppimiskäsitykseen, oppimisympäristöön, toimintakulttuuriin ja työtapoihin liittyvät periaatteet, oppiaineiden ja tavoitteet ja keskeiset sisällöt, ja oppilaan ohjaukseen, tukemiseen ja arviointiin sekä oppilashuoltoon ja kodin ja koulun yhteistyöhön liittyvät toimintalinjat.” (Opetushallitus: opetussuunnitelma ja tuntijako) Opetussuunnitelma näyttää siis hyvin kattavana kokonaisuutena, joka sisältää opetuksen filosofisen arvopohjan lisäksi tavoitteet ja sisällöt, tavoiteltavat työtavat sekä oppilaan oikeuksiin liittyvät asiat.

Valtakunnallisten perusteiden pohjalta laaditaan puolestaan paikallinen opetussuunnitelma. Opetuksen järjestäjä, eli useimmiten kunta tai muu kunnan asettama taho, vastaa sen laadinnasta. Jokaisella kunnalla ja koululla, jotka antavat perusopetusta, on oltava opetussuunnitelma. Opetussuunnitelman

mukainen opetus ja ohjaus koulun työpäivinä on oppilaan lain takaama oikeus. Paikallinen opetussuunnitelma jakaantuu tavallisesti kuntakohtaiseen osaan, jota kunnan kaikki koulut noudattavat, sekä koulukohtaisiin osiin, jotka koulut laativat itse rehtorin ja koulun opettajien toimesta. (Opetushallitus: opetussuunnitelma ja tuntijako; Ahonen & Rantala 2015, 58)

On myös muistettava, että globalisaation myötä opettajille on tullut perinteisten arvojen välittämisen lisäksi tehtävä varustaa oppilaansa universaaleilla taidoilla ja arvoilla, jotka auttavat heitä ja koko maata kilpailemaan globaalissa taloudessa. Koulutusjärjestelmät ja sitä kautta opetussuunnitelmat ovatkin tänä päivänä globalisaation, teknologisen kehityksen ja tietopohjaisen talouden paineiden alla. (Natur, Yardeni-Kuperberg & Yemini 2015, 27- 28)

Vuoden 2014 opetussuunnitelmassa on aikaisempiin opetussuunnitelmiin nähden uutena asiana määritelty erityiset laaja-alaisen osaamisen taidot. Tällä tarkoitetaan kokonaisuutta, joka muodostuu tiedoista, taidoista, arvoista, asenteista ja tahdosta. Ympäröivän maailman muutokset lisäävät tarvetta laaja-alaiselle osaamiselle ja tulevaisuudessa tarvitaan erityisesti tiedon- ja taidonalat ylittävää ja yhdistävää osaamista muun muassa opiskelussa, työelämässä ja kansalaisena toimimisessa. (POPS 2014, 20)

Laaja-alaisia osaamiskokonaisuuksia on seitsemän (L1-L7), joilla on useita liittymäkohtia toisiinsa. Yhteisenä tavoitteena niillä on tukea ihmisenä kasvamista, edistää demokraattisen yhteiskunnan jäsenyyden ja kestävän elintavan edellyttämää osaamista. Oppilaan itsensä arvostaminen, oman erityislaatuisuuden ja omien vahvuuksien sekä kehittämismahdollisuuksien tunnistaminen on erityisen tärkeässä roolissa. Laaja-alaisen osaamisen alueet 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), Työelämätaidot ja yrittäjyys (L6) sekä Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen (L7). Laaja-alaisia tavoitteita on lisäksi mukautettu alakoulussa vuosiluokkajaolla 1-2 ja 3-6. (POPS 2014, 20- 24)

Laaja-alaisten taitojen lisäksi tärkeä muutos nykyisessä opetussuunnitelmassa on myös sen yhä suurempi painottuminen taitopohjaiseen opetukseen, jolloin esimerkiksi historian oppiaineessa siirrytään yhä kauemmas suuren kertomuksen esittämisestä ja siihen sosiaalistamisesta. Sen sijaan edetään kohti historiallisten ajattelutaitojen oppimista (Veijola 2016, 7). Laaja-alaisista taidoista erityisesti monilukutaito (L4) on historian oppiaineen kannalta merkityksellinen, sillä sen avulla opitaan tulkitsemaan laajasti erilaisia tekstejä (sanallisia, kuvallisia, audiitiivisia, numeerisia ja kinesteettisiä symbolijärjestelmiä sekä näiden yhdistelmien avulla ilmaistua tietoa) (POPS 2014, 22). Historiassa erilaisiin lähteisiin tutustuminen on juuri monilukutaidon kehittämistä, sillä esimerkiksi mahdollista on tutustua vaikkapa nuolenpääkirjoituksen, egyptiläisten hieroglyfien ja vanhan käsialan tulkitsemiseen.

Oppiaineita tällä hetkellä käytössä olevassa opetussuunnitelmassa on vuosiluokasta riippuen joko 11 (1-2lk), 13 (3-6lk) tai 18 (7-9lk). Ne voidaan jakaa niiden kasvatuksellisen vaikutuksen mukaan välineaineisiin, orientoiviin aineisiin sekä taito- ja taideaineisiin. Välineaineita ovat esimerkiksi matematiikka ja kielet, orientoivia luonnontieteet ja yhteiskunnalliset aineet sekä taito- ja taideaineita kuvataide ja käsityö. Historia on yhteiskunnallinen aine, joka alkaa varhaisintaan neljännellä vuosiluokalla. (Ahonen & Rantala 2015, 38- 39; POPS 2014, 7- 8, 256)

2.3 Historian oppiaineen luonne opetussuunnitelmassa

Historian mukanaolo on kokonaisvaltaisen yleissivistyksen kannalta tärkeä osan opetussuunnitelmaa. Luonteeltaan koko opetussuunnitelma ja erityisesti historia on poliittista ja eri maissa sosiaalisten, kulttuuristen, poliittisten ja taloudellisten prosessien vaikutuskentässä. Opetussuunnitelmaa rakennetaan usein kiistojen, konfliktien ja kompromissien kautta. Opetussuunnitelmien tekijät ovat myös uuden haasteen edessä globalisaation vuoksi, ja tämä onkin muuttanut opetussuunnitelmien teossa painopistettä pois kansallisvaltion rakentamisen näkökulmasta kohti monikulttuurista ja moniarvoista näkökulmaa. Trendi ei kuitenkaan ole täysin kattava, sillä esimerkiksi konfliktialueilla opetussuunnitelma

voi olla voimakas työkalu kansallisen kertomuksen vahvistamiseen ja siten erotamattomasti myös politiikan väline. (Natur, Yardeni-Kuperberg & Yemini 2015, 29- 30)

Opetussuunnitelmien poliittista luonnetta suomalaisessa kontekstissa on vertaillut Rokka väitöskirjassaan ”Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä” vuodelta 2011. Rokan tutkimuksessa on käytetty pääasiallisena tutkimusmenetelmänä tekstin sisällönanalyysia ja siinä keskitytään tekstin sisältöihin sekä nostetaan sen merkityksiä ja sisältöjä esiin poliittisen opetussuunnitelmäkäsityksen näkökulmasta. (Rokka 2011, 16) Opetussuunnitelmien analyysissä on otettu huomioon aika, jolloin kukin opetussuunnitelma on kirjoitettu, ja tarkastelu nostaa esille sen, että opetussuunnitelma ilmentää omaa aikaansa. (Rokka 2011, 25)

Poliittisuus näkyy myös siinä, että opetussuunnitelma on nähty voimasuhteiden taistelukentäksi, jossa vahvimmat äänet omaavat ne, joilla on eniten omaa taloudellisessa ja sosiaalisessa mielessä. Esimerkiksi historian oppiaineessa oppilaat voivatkin sisäistää erilaisia näkemyksiä sen mukaan, mitä ja miten he oppivat esimerkiksi omista yhteisöistään ja kotiseuduistaan. Kansallisen historian tärkeys voi olla niin suuri, että muu maailma ei saa melkein lainkaan huomiota käsittelyssä. (Natur, Yardeni-Kuperberg & Yemini 2015, 29- 30)

Historian oppiaineen opettamisessa ja oppimisessa onkin nähty päälinjoina paikallinen ja kosmopoliittinen näkemys. Näiden välillä on perinteisesti ollut monimutkaista jännitettä. Paikalliselle näkemykselle vastakkainen kosmopoliittinen näkemys perustuu maailman keskinäiseen riippuvuuteen ja keskittyy globaaleihin riskeihin. Paikallinen näkemys on puolestaan perinteistä kansallisvaltion historiaa. Jännite näkemysten välillä onkin osittain tutun ja turvallisen sekä uuden ja oudon välistä. Globalisoituvassa maailmassa kosmopoliittinen näkemys on entistä tärkeämpi. (Natur, Yardeni-Kuperberg & Yemini 2015, 29- 30)

Historian opetussuunnitelman sisältö on usein kiistojen kohde, kun eri poliitikot ja eturyhmät ajavat opetussuunnitelmamuutoksia, jotka sisältävät heidän omia agendojaan. Tapa, jolla historiaa opetetaan, on tärkeää itsetuntemukselle perinteisessä kansallisvaltiossa, sillä historia kertoo kansakunnan

menneisyydestä ja nykyisyydestä. Historian opettaminen asettaa kansakunnan kehityksen historialliseen kehykseen ja oikeuttaa kansakunnan olemassaolon. Historialla on ollut myös tärkeä rooli kansakunnan rakentamisessa ja uskollisten kansalaisten kouluttamisessa. Koulutuksella ja koulutuksen sisällöllä on tällöin ratkaiseva merkitys varsinkin maissa, joissa on samanaikaisesti monta eri keskenään ristiriitaista näkemystä historian tapahtumista. (Natur, Yardeni-Kuperberg & Yemini 2015, 29- 30) Suomen mittakaavassa esimerkiksi vuoden 1918 sota on hyvä esimerkki kahdesta erilaisesta näkemyksestä, joista edelleen kiistellään ja jotka herättävät keskustelua.

Historian opetussuunnitelma näyttäytyykin monessa maassa ongelmallisena ja on poliittisen keskustelun kohteena. Yhdysvalloissa opetussuunnitelma on toisten kriitikkojen mielestä antiikkinen ja sisältää ajastaan jäljessä olevia puolia tarkkuuden, mittaamisen ja objektiivisuuden osalta. (Ivens 2014, 423) Toisaalta Englannissa varsinkin konservatiiviset poliitikot ovat haikailleet kansallisen kertomuksen palauttamisen perään. Syypäänä muutokseen kriitikot ovat nähneet ”trendikkäät koulut ja opettajat”, jotka ovat saaneet valita, mitä lapsille on opetettu sen sijaan, että kansallisen edun nimissä lapset olisivat oppineet maansa historiaa. (Sheldon 2012, 256, 260)

Myös Australian koulumaailmassa historian opetus on ollut hyvin politisoitunutta 2000-luvulla. Poliitikkojen toimesta tapahtuva historian opetuksen ideologinen ”pahoinpitely” on kuitenkin myös globaali ilmiö. Syynä on esimerkiksi moraalinen paniikki synkästä historiasta ja rasismista ym. (Rodwell 2017, 365- 366) Australiassa poliitikkojen ideologiset näkemykset alkoivat vaikuttaa kouluopetuksessa historian opetussuunnitelman kautta, ja niiden vaikutus ulottui opetussisältöjen lisäksi jopa siihen, miten historiaa pitäisi opettaa. (Rodwell 2017, 372) Israelissa historian opetus ja opetussuunnitelma on puolestaan muuttunut vuodesta 1954 alkaen juutalaiseen historiaan painottuneesta sisällöstä kohti laajempaa historian aihepiirien käsittelyä. Tästä huolimatta historia on oppiaineena säilyttänyt Israelissa etnosentrisen luonteensa ja käytännössä opettajien valinnanvapaus opettamisessa on rajattua ja kansallisen politiikan mukauttavaa. (Bronshstein & Yemini 2016, 347- 349)

2.4 Historian oppiaine suomalaisessa opetussuunnitelmassa

Suomessa historia kaikille tarkoitettuna oppiaineena on ollut mukana 1860-luvulta alkaen yleisen koululaitoksen perustamisen myötä. Yleisesti 1800-luvulla kansallisvaltioaateen myötä historiasta tuli erittäin tarpeellinen työkalu kansakuntien rakentamisessa ja pönkittämisessä. Kansakunnalle ja sen jokaiselle kansalaiselle oli luotava historiatietoisuus ja tässä asiassa koululaitoksen historianopetus oli avainasemassa. (Ahonen & Rantala 2015, 25)

Historiatietoisuus käsitteenä on syntynyt 1800-luvulla saksalaisen metafysiikan seurauksena. Tällöin ajateltiin, että historia on maailmankatsomuksen rakennusaine ja perusluonteeltaan idealistista pohdiskelua historian kulun suunnasta ja näköaloista. Uuden tulkinnan historiatietoisuus sai 1970-luvulla Frankfurtin koulukunnan sosiologeilta, jotka määrittelivät historiallisen ajattelun menneisyyden selittämisen, nykyisyyden ymmärtämisen ja tulevaisuudenodotusten rakentamisen yhdistelmäksi. Historiatietoisuuden tunnusmerkkejä on myös taju itsestä historian toimijana. (Ahonen & Rantala 2015, 39, 50) Historiatietoisuus näkyy nykyisin suomalaisessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa erityisesti ajallisessa ulottuvuudessa (Veijola 2016, 11).

Merkittävimmät ratkaisut, jotka ovat vaikuttaneet peruskoulun historianopetukseen, ovat olleet 1970-luvulta alkaen tapahtunut siirtyminen eheän kronologian opettamisesta saarekeajatteluun, jossa vain oleellisimmat asiat valittiin opiskeltaviksi. Toisena merkittävänä asiana voidaan nähdä muutos tiedollisista painotuksista ja sisältöjen korostamisesta kohti taidollista osaamista ja hyvän osaamisen kriteerien täyttämistä. Taidollinen osaaminen nousee ensimmäisen kerran esille vuoden 1994 perusopetuksen opetussuunnitelmassa, mutta selkeästi se on läsnä vuoden 2004 perusteissa, kun taidoille annettiin arviointikriteerit. (Ahonen & Rantala 2015, 64- 66)

Oppiaineiden joukko on Suomen kouluissa pysynyt vuosikymmenestä toiseen suurin piirtein ennallaan. Historia on säilyttänyt asemansa omana oppiaineenaan, kun taas esimerkiksi Ruotsissa se on aika ajoin sulautettu yhteen

yhteiskuntatiedon kanssa. Suomessa yhteiskuntaoppi oli kuitenkin pitkään historian opetussuunnitelman osa, kunnes se 2000-luvulla erotettiin omaksi aineekseen. (Ahonen & Rantala 2015, 58) Nykyisessä opetussuunnitelmassa yhteiskuntaoppi on tullut myös alakoulun oppiaineeksi ja se on oma historiasta erillinen kokonaisuutensa myös opetussuunnitelmassa. Esimerkiksi tuntijaon osalta historia ja yhteiskuntaoppi on kuitenkin niputettu yhdeksi kokonaisuudeksi (Opetushallitus: opetussuunnitelma ja tuntijakotaulukko).

Eri oppiaineiden välisestä tuntijaosta on määrätty valtioneuvoston asetuksessa perusopetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja tuntijaosta (422/2012). Tuntijaon kautta muodostuu rakenne siitä, kuinka paljon aikaa koulussa käytetään oppimiseen, miten tuo aika jaetaan erilaisen oppimisen ja oppiaineiden välille ja miten oppimisen sisällöt painottuvat. Valtioneuvoston asetuksessa historia ja yhteiskuntaoppi on saanut vuosiluokille 4-6 yhteensä 5 vuosiviikkotuntia, joista yhteiskuntaoppia on opetettava vähintään 2 vuosiviikkotuntia näistä. Historialle jää siis yhteensä 3 vuosiviikkotuntia. (Opetushallitus: opetussuunnitelma ja tuntijakotaulukko; Siekkinen 2017, 16)

Nykyisessä opetussuunnitelmassa jokainen oppiaine rakentaa osaamista oman taidon- ja tiedonalansa menetelmiä ja sisältöjä käyttäen. Historian oppiaineen yleiseksi tehtäväksi on määritelty oppilaiden historiatietoisuuden ja kulttuurien tuntemuksen kehittäminen, sekä vastuullisen kansalaisuuden periaatteiden omaksumiseen kannustaminen. (POPS 2014, 20, 257) Historian oppiaineen tehtävään palataan tarkemmin varsinaisessa käsittelyluvussa 6.1.

3 OPETUSSUUNNITELMATUTKIMUS

3.1 Kotimainen tutkimus

Kotimaisessa opetussuunnitelmatutkimuksessa aihepiiriä on tarkasteltu niin opettajankoulutuksen kuin opetussuunnitelmatyön valmistelun ja toteutumisen näkökulmasta. Tutkimuksessa on tarkasteltu myös opetussuunnitelmien sisältöjen muuttumista ja tehty vertailua eri vuosikymmenillä laadittujen sisältöjen välillä.

Aution, Hakalan ja Kujalan toimittama artikkelikokoelma "Opetussuunnitelmatutkimus – Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen" vuodelta 2017 on kattava katsaus opetussuunnitelmatutkimuksen eri puoliin. Teos koostuu kolmesta eri pääteemasta, jotka ovat suomalaisen opetussuunnitelma-ajattelun historia, opettajankoulutuksen diskurssien jännitteisyys ja monipuolistaminen sekä opettaja opetussuunnitelman tulkitsijana ja toteuttajana. Myös opetussuunnitelmatutkimuksen kaksi globaalia perusmallia, saksalais-pohjoiseurooppalainen Bildung/Didaktik ja englanninkielisen maailman Curriculum esitellään kattavasti. (Autio ym. 2017, 7- 16, 21- 27, 63- 65) Kotimaista opetussuunnitelmatutkimusta julkaisee myös monet julkiset tahot, kuten Opetushallitus, jonka julkaisema Vitikan ja Hurmerinnan kirjoittama selvitys "Kansainväliset opetussuunnitelmasuuntaukset" vuodelta 2011 keskittyy opetussuunnitelmasuuntauksien kansainväliseen vertailuun ja on erojen havainnollistamisessa erittäin käyttökelpoinen julkaisu. (Hurmerinta & Vitikka 2011, 12- 24)

Korkeakoski & Siekkinen ovat toimittaneet artikkelijulkaisun, jossa käsitellään vuosien 2000 ja 2004 esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden valmistelua, toimeenpanoa ja toteutumista kansallisesti ja paikallisesti sekä oppilaitoksissa. Tässä artikkelijulkaisussa tärkeää on varsinkin se, että sen sisällyttämissä artikkeleissa vertaillaan vuoden 1994 ja 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita. (Korkeakoski & Siekkinen 2010, 8) Lisäksi opetushallitus on julkaissut vuonna 1995 Etelälahden ja Gardemeisterin tutkimuksen

”Lukion opetussuunnitelmien perusteiden 1985 ja 1994 kasvatustavoitteiden vertailu”.

Lisää pohjaa opetussuunnitelmakehitykseen ja sen tutkimukseen antaa Vaskurin väitöskirja ”Oppiennätyksistä opetussuunnitelman perusteisiin: lukion kemian kansallisen opetussuunnitelman kehittyminen Suomessa vuosina 1918-2016” vuodelta 2017. Väitöskirjassa on käsitelty sekä erilaisia opetussuunnitelmien malleja että avattu opetussuunnitelmatutkimuksen vaatimuksia ja rakennetta. Myös Siekkinen (2017) tarjoaa väitöskirjassaan ”Koulutuksellisen tasa-arvon diskurssit ja toimijat peruskoulun tuntijakouudistuksessa” mielenkiintoisia näkökulmia koulutuspolitiikkaan ja opetussuunnitelmien kehitykseen. Vitikka (2009) puolestaan hahmottelee suomalaisen perusopetuksen opetussuunnitelman ilmentämiä sisällön ja pedagogiikan muotoja, ja pyrkii niitä analysoimalla rakentamaan kokonaiskuvaa opetussuunnitelman rakenteesta ja mahdollisuuksista kehittää sitä.

Veijola (2016) käsittelee artikkelissaan ”Historiatietoisuus, historiallinen ajattelu ja historian tekstitaidot: Uuden opetussuunnitelman moninaiset lähtökohdat” mitä uusissa historian opetussuunnitelmissa olevat käsitteet historiatietoisuus ja historian tekstitaidot tarkoittavat taitopohjaisen historian opetuksen kontekstissa. Ahonen & Rantala (2015) puolestaan käsittelevät teoksessaan ”Ajan merkit: historian käyttö ja opetus” monipuolisesti historian oppiainetta ja sen opetussuunnitelmallista kehitystä. Myös Rautiainen, Veijola ja Mikkonen (2019) luovat mielenkiintoisen katsauksen historian oppiaineen kehitykseen artikkelissaan ”Tutkimalla kiinnostavaa historian opetusta”.

Opetussuunnitelmatutkimuksen tutkimusalueella on tehty myös useita pro gradu -tutkielman tasoisia opinnäytetöitä. Omaa pro gradu -tutkielmani aihetta sivuavissa opinnäytetöissä tarkastellaan opetussuunnitelmia usein yksittäisen oppiaineen näkökulmasta. Oman tutkimukseni näkökulmasta näistä hyödyllisimpiä ovat opinnäytetyöt, joissa tarkastellaan ja vertaillaan kansallisia opetussuunnitelmia ulkomaisiin verrokkeihin, tai joissa tutkitaan opetussuunnitelmien sisältöjä metodologisesti tai sisällöllisesti mielenkiintoisella tavalla. Lisäksi juuri historian oppiaineesta on tehty yksittäisiä oppikirja- ja sisältötutkimuksia.

Opetussuunnitelmien yleistä vertailua on tehty pro gradu -tutkielmien tasoisesti muun muassa Alangon vuodelta 2001 olevassa tutkielmassa ”Englannin ja Suomen kansallisten geometrian opetussuunnitelmien vertailua”. Opettajan oppaita on tutkinut Toivonen pro gradussaan ”Opettajanoppaat avautuvat- perhekuva ja nuoren toimijuus rippikoulun perhekasvatuksessa” vuodelta 2016. Hän tutkii sitä, millaista perhekuvaa rippikoulun opettajanoppaiden perhetyökentelyistä välittyi ja millaisten diskurssien kautta se rakentui. Kostian on puolestaan tutkinut opinnäytteessään ”Miten hyvin peruskoulun fysiikan oppikirjat vastaavat opetussuunnitelmanperusteita” vuodelta 2018 oppikirjojen ja opetussuunnitelman vastaavuutta peruskoulun fysiikan oppikirjoissa.

Aikaisempia pro gradu- taseisia tutkimuksia juuri historian oppiaineesta alakoulussa, jossa on ollut oppikirjanäkökulma mukana, on ollut mm. Koskelon pro gradu ”Suomen keskiajan historia alakoulun historian oppikirjoissa” Itä-Suomen yliopistosta vuodelta 2006. Myös Virokannaksen gradu ”Opetussuunnitelman, oppikirjojen ja nuorten historiakuvat peruskoulussa” vuodelta 2013 sivuaa omaa aiheitani. Kotimaisia korkeamman tason tutkimuksia historian oppiaineesta alakoulussa, joissa olisi mukana oppikirjat tai opettajan oppaat tutkimuksen kohteena, ei omien etsintöjeni perusteella ole juurikaan tehty.

3.2 Kansainvälinen tutkimus

Kansainvälisestä tutkimuskirjallisuudesta löytyy sekä opetussuunnitelmakehitystä yleisellä tasolla tarkastelevia, että historian oppiaineen opetussuunnitelmiin keskittyviä teoksia. Kansainvälisessä tutkimuksessa mielenkiinnon kohteena on ollut paitsi se, mitä maailmankuvaa ja arvoja oppisisällöt tukevat, myös se, millä tavalla poliittiset intressit ovat vaikuttaneet opetussuunnitelmien kehittymiseen.

Historian oppiaineen asemaa sosiaalisten, kulttuuristen, poliittisten ja taloudellisten prosessien vaikutuspiirissä ovat tutkineet Yemini, Yardeni-Kuperberg ja Natur vuodelta 2015 olevassa tutkimuksessaan ”The global-local nexus:

desired history curriculum components from the perspective of future teachers in a conflict-ridden society". Heidän näkemyksensä mukaan opetussuunnitelma muodostuu usein kiistojen, konfliktien ja kompromissien lopputuloksena. Ivens on kirja-arviossaan Eriksonin toimittamasta teoksesta "Politics and the history curriculum: the struggle over standards in Texas and the nation" selventänyt asiaa avaamalla näitä ongelmallisuuden syitä Yhdysvaltojen näkökulmasta. Ivens nostaa Eriksonin teoksesta syitä, jotka liittyvät muun muassa standardien, sisältöjen ja ikäkausiin sopivuuden kyseenalaistamiseen. Kansallisen kertomuksen katoamisesta Englannin koulujen historian opetussuunnitelmasta ja sen mahdollisesta uudelleenilmestymisestä käydystä keskustelusta on kirjoittanut Sheldon artikkelissaan "Politicians and History: The National Curriculum, National Identity and the Revival of the National Narrative".

Opetussuunnitelmien poliittisen ulottuvuuden lisäksi kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudesta löytyy monipuolisesti opetussuunnitelmia vertailevaa tutkimusta, sekä tutkimusta siitä, miten opettajat ovat tulkinneet opetussuunnitelmien sisältöä käytännön opetustyössään. Tämä näkökulma on myös oman tutkimukseni kannalta erityisen hyödyllinen. Yleistä opetussuunnitelmatutkimusta ja -teoriaa avaa Popkewitz artikkelissaan Curriculum study, curriculum history, and curriculum theory: the reason of reason (2009). Poliittinen aspekti tutkimuksessa on lapsi koulutuksen ja muutoksen kohteena sekä oppiaineet, jotka muodostavat opetussuunnitelman. (Popkewitz 2009, 314)

Slattery käy läpi teoksessaan "Curriculum Development in the Postmodern Era: Teaching and Learning in an Age of Accountability" vuodelta 2012 postmodernia opetussuunnitelmakehitystä, jossa huomiota kiinnitetään myös monimutkaisuuteen keskustelunaiheisiin, kuten sukupuoleen, seksuaalisuuteen, etnisyyteen sekä monikulttuurisuuteen. Postmodernin opetussuunnitelman ideaalit, kuten maailman keskinäisriippuvuus sekä ekologinen kestävyys saavat myös osansa käsittelystä.

Opetussuunnitelmakehityksen onnistumisen edellytyksiä ja varsinkin historian oppiaineen kokemista ongelmista näiden edellytysten täyttämässä on kirjoittanut Gilbert artikkelissaan "Can history succeed at school? Problems of

knowledge in the Australian history curriculum” vuodelta 2011. Toisaalta historia nähdään tarinoiden ja kulttuuriperinnön lähteenä, joka halutaan säilyttää. Toisaalta historia on poliittinen työkalu ja historian oppiaineen kehittämisessä voi olla vaikea saada aikaan yhteisymmärrystä eri toimijoiden kesken. (Gilbert 2011, 245- 246, 255)

Mielenkiintoisen näkökulman historian oppiaineen tilanteeseen ja opetus-suunnitelmakehitykseen Yhdysvalloissa luo Fogon ja Reismanin artikkeli ”Contributions of educative document-based curricular materials to quality of historical instruction” vuodelta 2016. Tutkimuksessa selvitetään, miten opetussuunnitelman kehittäminen opettavaiseen (educative) suuntaan voisi parantaa opetuksen laatua historian tunneilla. (Fogo & Reisman 2016, 192- 194) Saksan ja Etelä-Afrikan historian opetussuunnitelmien kehittymistä vuosina 1990- 2010 on puolestaan tutkinut Chisholm. Hän vertailee näiden kahden maan opetussuunnitelmakehitystä molemmissa maissa tapahtuneiden suurten mullistusten seurauksena. (Chisholm 2015, 405, 408)

Uutta ja vanhaa historian ala- ja yläkoulun opetussuunnitelmaa Turkin koulumaailmassa on tutkinut Erkan (2011). Hän on käyttänyt tutkimuksessaan kuvailevaa sisällönanalyysiä ja verrannut näitä kahta opetussuunnitelmaa tiettyjen kriteerien kautta. Näitä ovat mm. valitut opetukselliset lähestymistavat, historian suunniteltu tuntimäärä ja paikka, sen päämäärät ja tavoitteet sekä opetussuunnitelman sisällön valitseminen. (Erkan 2011, 2151) Skotlantilaista historian opetussuunnitelmakehitystä vuosina 1992- 2017 esittelee puolestaan Smith (2018) artikkelissaan ”Identity and Instrumentality: History in the Scottish School Curriculum, 1992-2017”. Smith vertailee muun muassa oppiaineen tavoitteita sekä kulttuuriperinnön merkityksen muuttumista eri opetussuunnitelmien välillä sekä laajempia kasvatustavoitteita, jotka opetussuunnitelmalle on annettu. (Smith 2018, 35- 40)

Opettajat ovat keskeisessä asemassa opetussuunnitelman luomisprosesissa, sillä he ovat sen tulkitsijoita ja toteuttajia. Englantilaisten opettajien historian opetussuunnitelman toteuttamiseen liittyvää päätöksentekoa ovat tarkastelleet Harris & Reynolds. He ovat opetussuunnitelmadokumenttien ja

haastatteluiden avulla keränneet tietoa ymmärtääkseen opettajien tekemiä ratkaisuja ja lähestymistapoja historian aiheiden ja opetussuunnitelman toteuttamisessa. (Harris & Reynolds 2018, 139- 140) Ledman sen sijaan tarkastelee ruotsalaisten opettajien historian opetussuunnitelman tavoitteita ja sen tulkintaa haastattelujen avulla. (Ledman 2015, 77, 81)

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSONGELMAT/-KYSYMYKSET

Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastellaan perusopetuksen yleisessä opetussuunnitelmassa sekä historian oppiaineen opetussuunnitelmassa tapahtunutta muutosta kolmesta eri näkökulmasta. Ensinnäkin tarkastelen itse opetussuunnitelmia historian oppiaineen osalta. Opetussuunnitelmissa näkökulma painottuu muutoksen tarkasteluun, mutta myös opetussuunnitelman ohjaavuuteen ja pedagogiseen puoleen, kun esimerkiksi tarkastellaan millaisia tavoitteita ja sisältöjä sekä työtapoja opetussuunnitelmat sisältävät yleisesti ja historian osalta. Toiseksi tarkastelen edellisen ja nykyisen opetussuunnitelman mukaisia historian oppimateriaaleja opettajien oppaiden osalta. Kolmanneksi tarkastelen edellisen ja nykyisen opetussuunnitelman aikana historiaa opettaneiden luokanopettajien kokemuksia tapahtuneesta muutoksesta. Kolmen erilaisen aineiston yhdistämisen (aineistotriangulaatio) voidaan katsoa lisäävän tutkimuksen luotettavuutta ja antavan laajemman kuvan käsiteltävästä aihepiiristä. Triangulaatiolla tarkoitetaan yleisesti erilaisten tiedonlähteiden, teorioiden ja metodien yhdistämistä tutkimuksessa (Sarajärvi & Tuomi 2004, 140- 141).

Tutkielmassa vastataan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Millaisia eroja vanhan ja uuden opetussuunnitelman välillä on historian oppiaineen kohdalla?
2. Miten uusi opetussuunnitelma näkyy uudessa opetusmateriaalissa verrattuna vanhaan oppimateriaaliin opettajien oppaiden osalta?
3. Miten luokanopettajat ovat kokeneet uuden opetussuunnitelman historian osalta ja millaisia eroja on havaittu aiempaan opetussuunnitelmaan?

5 TUTKIMUKSEN METODOLOGINEN VIITEKEHYS

5.1 Lähestymistapana laadullinen tutkimus

Tässä opinnäytteessä olen valinnut pääasialliseksi tieteenfilosofiseksi ratkaisuksi hermeneuttis-fenomenologisen lähestymistavan. Valinta perustuu siihen, että käsiteltävää aineistoa (opetussuunnitelmat ja oppimateriaalit) tulkitaan tutkimuskysymysten ja hermeneuttisen menetelmän kautta. Hermeneutiikka on usein kaiken tutkimuksen perusta, josta käsin tulkintoja aletaan kehittää. Fenomenologinen näkökulma toimii puolestaan opettajien kokemusten jäsentäjänä. Molemmat metodit sijoittuvat laadullisen tutkimuksen kenttään.

Kokonaisuutena pro gradu- tutkielmani pyrkii luomaan kokonaiskuvan muutoksesta, joka on tapahtunut historian oppiaineessa opetussuunnitelman uudistamisen jälkeen. Tämän kuvan saavuttamiseksi olen valinnut kolme osaa (opetussuunnitelmat, opettajien oppaat ja opettajien kokemukset), jotka ymmärretään kokonaisuutena osiensa kautta, mutta myös osina kokonaisuudessa. Hermeneuttinen tutkimusote on läsnä tutkimuskysymysten luupin läpi tapahtuvassa tulkinnassa ja ymmärtämisessä opetussuunnitelmista ja opettajien oppaista koostuvista dokumenteista. Opetussuunnitelmat ja opettajien oppaat ovat ennakkokäsitykseni mukaan melko objektiivisiä asiakirjoja, joissa ei pitäisi olla kirjoittajien esittämiä mielipiteitä.

Fenomenologinen tutkimusote on puolestaan hallitseva opettajien kokemusten merkityskokonaisuuksien ja teemojen löytämisessä. Tärkeää olisi löytää asioiden olemus sellaisenaan ja etsiä niin sanotut alkuperäiset ilmaisut. Tämä tapahtuu siten, että opettajien tekstimuodossa olevista kokemuksista erotellaan merkityksen sisältäviä yksiköitä ja nämä käännetään tutkijan tieteenalan kielelle, eli tutkija tekee käännöksen esimerkiksi koodaamalla merkitysyksikön omaksi käsitteekseen. Tällä pyritään löytämään kunkin merkitysyksikön kokemuksen keskeinen sisältö. Näistä käännetyistä merkitysyksiköistä muodostetaan

merkitysverkosto, jossa ne asetellaan sisällöllisesti toistensa yhteyteen. Lopulta yksilökohtaisista merkitysverkostoista muodostetaan yleinen merkitysverkosto, joka sisältää kaikki käsitteet, jotka ovat nousseet esiin yksilökohtaisissa merkitysverkostoissa. On kuitenkin otettava huomioon, että yleinen merkitysverkosto on jatkuvassa yhteydessä yksilökohtaisiin ja vuoropuhelua niiden välillä on käytävä.

Laadullinen tutkimus on perusluonteeltaan prosessimaista. Tämä tarkoittaa, että laadullinen tutkimus ei ole lähtökohdiltaan kiveen hakattua, vaan tutkimus tavallaan kehittyy ja luo nahkaansa sitä tehtäessä. Tutkimustoiminta voidaan nähdä myös eräänlaisena oppimistapahtumana. Tutkimuksen alussa voi olla tiedossa vain niin sanottu alkuidea tai laajempi aihepiiri, joka täsmentyy aineiston keruun ja sen analyysin myötä. Tutkimuksen erilaiset etenemisvaiheet eivät välttämättä ole selkeästi eroteltavissa ennen tutkimusta, vaan ratkaisut muotoutuvat tutkimuksen aikana. Tutkimusasetelma on siis avoin. Laadullinen tutkimus on lisäksi luonteeltaan ymmärtävää, eikä se pyri tilastollisiin yleistyksiin. Laadullisella tutkimuksella pyritään muun muassa kuvaamaan jotain ilmiötä tai tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintoa tai antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jollekin ilmiölle. Laadullisia menetelmiä käytetään usein ihmis-tieteissä, eli esimerkiksi historiassa, psykologiassa ja sosiologiassa. (Kiviniemi 2015, 74; Tuomi & Sarajärvi 2002, 31, 87- 88)

Laadullisen tutkimuksen prosessiluonteeseen liittyy myös riskejä, sillä tutkijan näkemyksen kehittyessä hänen mielenkiintonsa voi kiinnittyä uusiin mielenkiinnon kohteisiin. Aloittelevalle tutkijalle on usein ominaista halukkuus ottaa huomioon kaikki tutkimuksen edetessä eteen tulevat mielenkiintoiset asiat. Aiheen tarkka rajaus onkin ensiarvoisen tärkeää, jotta hajanaisuudelta vältytään. (Kiviniemi 2015, 77)

Laadullisen tutkimuksen yleisimmät aineiston keräämisen menetelmät ovat haastattelut, kyselyt, havainnointi ja erilaisiin dokumentteihin perustuva tieto. Niitä voidaan käyttää joko vaihtoehtoisia, rinnakkain tai eri tavoin yhdisteltynä. Laadullisen tutkimuksen haastatteluissa ja kyselyissä käytetään usein avoimia kysymyksiä, jotta saadaan monitahoisesti tietää, mitä haastateltava

ajattelee kulloisestakin asiasta. Laadullinen tutkimus pyrkii tekemään syvällistä ja yksityiskohtaista tutkimusta. Tämä voi näkyä esimerkiksi siten, että laadullisessa tutkimuksessa haastateltavia voi olla vain yksi henkilö, mutta hänen kanssaan mennään todella syvälle aiheeseen. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 73; Patton 2002, 14, 17, 227).

Laadullisen tutkimuksen aineisto ei ole perusluonteeltaan määrälliseen verrattuna systemaattista, standardisoitua tai helposti esitettävissä lyhyessä muodossa. Laadullisessa tutkimuksessa löydökset ovat pidempiä, vaihtelevia sisällöltään ja analyysi on vaikeampaa, koska vastaukset eivät ole systemaattisia tai standardisoituja. Avoimet vastaukset auttavat kuitenkin ymmärtämään maailmaa sellaisena kuin vastaajat sen näkevät. (Patton 2002, 20) Koska laadullinen tutkimus on prosessimaista ja tutkimusasetelmaltaan avointa, on aiheen rajaus erityisen tärkeää, jotta tutkimuksesta tulee mielekäs ja johdonmukainen.

5.2 Hermeneuttis-fenomenologinen menetelmä

Hermeneutiikalla tarkoitetaan yleisesti teoriaa ymmärtämisestä ja tulkinnasta (Laine 2015, 33). Hermeneuttisella menetelmällä pyritään ymmärtämään ja tulkitsemaan ihmisen toimintaa, kulttuuria tai tekstiä ja selvittämään merkityksiä. Sitä voidaan käyttää myös esimerkiksi kuvataiteen tai musiikin tulkitsemisessä. On erittäin tärkeää muistaa, että tulkinnan vaikeus ja tulkintojen rajaton määrä asettavat haasteita varsinkin hermeneuttisen menetelmän käytölle. Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti tutkimustulosten todentaminen ja toistettavuus voi tämän vuoksi olla vaikeaa. En siis väitä, että tässä opinnäytteessä esittämäni ja aineistosta tekemäni tulkinta olisi ainoa oikea. Tiedonmuodostusprosessiin kuuluu oleellisena osana esiymmärrys, joka tulee esiin siten, että tiedonmuodostuksella ei voi olla mitään absoluuttista alkua. Hermeneuttis-fenomenologiseen tutkimukseen kuuluukin oleellisena tutkijan esiymmärrys, eli tutkijan täytyy olla tietoinen omista ennakkokäsityksistään ennen tutkimukseen ryhtymistä. Esiymmärryksen luonteeseen kuuluu, että se muuttuu ja korjautuu ymmärtämisen ja

tulkinnan edetessä. Se ei kuitenkaan muutu täydellisesti, vaan säilyttää yhteyden aikaisempaan. (Kiviniemi 2015, 75; Gadamer 2004, 29, 40- 41; Siljander 1988, 115-116)

Tulkinnan vaiheittaista kehittymistä kuvataan usein hermeneuttisen kehän käsitteellä. Tällä kuvataan aineiston tulkitsemisen ja sitä kautta sen ymmärtämisen kasvua tutkimuksen edetessä osista kohti kokonaisuutta. (Patton 2002, 497) Tulkinnan etenemistä voisi kuvata siten, että kokonaisuutta tulkitaan ensin yksittäisten osiensa kautta, mutta toiminnan edetessä kokonaisuudesta käsin katsottuna myös yksittäisten osien merkitys muuttuu. Käsitys kokonaisuudesta muuttuu jälleen uudelleen tulkittujen osa-aspektien pohjalta. (Siljander 1988, 117) Mielestäni tutkijalle on tärkeää yrittää olla mahdollisimman objektiivinen ja ennakkoluuloton, mutta täydellistä objektiivisuutta tuskin voi koskaan saavuttaa.

Fenomenologialla tarkoitetaan puolestaan yleisesti tutkimusta ilmiöiden olemuksista. Fenomenologiassa panostetaan erityisesti kokemuksen analyysiin ja siinä korostetaan yksilön näkökulmaa, koska vain yksilöt ovat kokevat ja ovat suhteessa maailmaan. Fenomenologiassa pyritään lähestymään tutkimuskohdetta ilman ennalta määrättyjä oletuksia tai teoreettista viitekehystä, vaikka jonkinlainen esiyymmärrys tutkimuskohteesta toki jokaisella on. (Kakkori & Huttunen 2014, 367- 368; Laine 2015, 32)

Fenomenologiassa keskeinen käsite on reduktio, jota kutsutaan myös sulkeistamiseksi. Reduktio merkitsee käytännössä sitä, että tarkoitus olisi löytää asioiden olemus sellaisenaan ja etsiä niin sanotut alkuperäiset ilmaisut. Tämä tapahtuu esimerkiksi siten, että tutkimusaineistosta erotellaan merkityksen sisältäviä yksiköitä ja nämä käännetään tutkijan tieteenalan kielelle, eli tutkija tekee käännöksen esimerkiksi koodaamalla merkitysyksikön omaksi käsitteekseen. Tällä pyritään löytämään kunkin merkitysyksikön kokemuksen keskeinen sisältö. Näistä käännettyistä merkitysyksiköistä muodostetaan merkitysverkosto, jossa ne asetellaan sisällöllisesti toistensa yhteyteen. Lopulta yksilökohtaisista merkitysverkostoista muodostetaan yleinen merkitysverkosto, joka sisältää kaikki käsitteet, jotka ovat nousseet esiin yksilökohtaisissa merkitysverkostoissa.

Tämä yleinen merkitysverkosto on kuitenkin jatkuvassa yhteydessä yksilökoh-taisiin ja vuoropuhelua niiden välillä on käytävä. (Kakkori & Huttunen 2014, 370-374; Fenomenologia, Päivi Perkkilän luennot)

Hermeneuttis-fenomenologinen tutkimus on tavallaan yksittäiseen suun-tautuvaa paikallistutkimusta, joka ei pyri löytämään universaaleja yleistyksiä. Ennemmin tarkoitus on ymmärtää tutkittavan ihmisjoukon tai jopa yhden ih-misen sen hetkistä merkitysmaailmaa, esimerkiksi jonkin koulun opettajakunnan toimintakulttuuria. (Laine 2015, 32)

On mielenkiintoista huomata, että ei ole mahdollista esittää tarkkaa ku-vausta fenomenologisesta tai hermeneuttisesta metodista. Sen sijaan se saa muo-tonsa kunkin tutkimuksen erilaisten tekijöiden, kuten tutkijan, tutkittavan ja ti-lanteen, tuloksena. (Laine 2015, 35) Perttula (2009, 136) on todennut, että "*Kaik-kien samalla tavalla hahmottamaa fenomenologista, hermeneuttista tai narratiivista tut-kimustapaa ei ole.*" Tämä on antaa toisaalta suuren vapauden, mutta myös ison vastuun tutkimuksen rakentamisessa ja toteuttamisessa.

Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus voidaan nähdä yksittäiseen suuntautuvaksi paikallistutkimukseksi, jolla ei pyritä löytämään universaaleja yleistyksiä, vaan tarkasteltavan ihmisjoukon sen hetkistä merkitysmaailmaa, ku-ten esimerkiksi jonkun koulun toimintakulttuuria. Hermeneutiikka ja fenomeno-logia yhdistyvät fenomenologiassa ilmentyvän tulkinnan tarpeen vuoksi. Feno-menologisessa tutkimuksessa tutkimusaineisto kootaan usein haastattelemalla, jolloin tulkinta kohdistuu haastateltavan ilmaisemiin kokemuksiin. (Laine 2015, 32- 33)

Tökkäri (2018, 68) kirjoittaa, että "*hermeneuttis-fenomenologisen tutkimuksen päätavoitteena on elävän kokemuksen kuvaus, kuvailevasta fenomenologiasta poiketen hermeneuttisesti painottuva fenomenologia hyödyntää tutkijan tekemää tulkintaa aineis-ton analyysissä, ei sulkeistamista.*" Hermeneutiikkaa hyödyntävä, tulkitseva feno-menologinen tutkimus olettaa, että toisen ihmisen kokemukset eivät ole suora-viivaisesti tajuttavissa, vaan edellyttävät tutkijan tekemää tulkintaa. (Tökkäri 2018, 68) Omassa opinnäytteessäni hermeneutiikka painottuu fenomenologiaa enemmän ja siten tutkijan tekemä tulkinta on suuremmassa roolissa. Vahvasti

tutkijan tulkintaan perustuvan esimerkin aineiston käsittelystä antaa Ledmanin (2015) julkaisema tutkimus historian opettajien opetussuunnitelman tulkinnasta. Ledman esittelee katkelmia haastatteluista ja kirjoittaa niiden sisällön auki tulkiten niitä samalla.

Hermeneuttis-fenomenologisen tutkimusotteen käyttäminen vaatii tekstien tulkinnan taidon hyödyntämistä varsinkin, kun aineistona on tekstimuotoon kirjoitettuja kokemuksia. Teemojen esiinnostaminen on toinen tärkeä taito. Teemat voidaan käsitellä kokemuksista tehdyiksi kirjoitetuiksi tulkinnoiksi. Tekstiä tutkitaan ja etsitään siitä jotakin ”kertovaa”, jotakin ”merkityksellistä” ja jotakin ”teemaattista”. Teemojen erottelun jälkeen ne kirjoitetaan uudelleen ja tulkitaan ilmiön tai eletyn kokemuksen merkitystä. (Bowe & Sloan 2013, 1292) Tekstien tulkinnan ja teemojen esiinnostamisen taito on kieltämättä ensiarvoista ja varsinkin teemoittelussa tutkijan intuitiolla myös oma paikkansa.

5.3 Aineiston keruu ja analyysi sekä eettiset ratkaisut

Pro gradu - tutkielmassani käytettävä aineisto koostuu opetushallituksen 2004 ja 2014 julkaisemista Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista, jotka on otettu käyttöön vuosina 2006 ja 2016. Tämä aineisto on vapaasti saatavilla opetushallituksen verkkosivuilla. Toiseksi aineistoon kuuluu vanhan ja uuden opetussuunnitelman mukaiset opettajan oppaat (Historia kertoo 5 & 6 ja Ritari 5 & 6) historian oppiaineesta. Näiden kahden aineiston analyysiin käytän hermeneuttista tulkintaprosessia. Tulkintaprosessini kohteena on erityisesti tapahtunut muutos opetussuunnitelmien ja opettajien oppaiden välillä. Hermeneuttinen metodi tuottaa näiden aineistojen kohdalla tietoa opetussuunnitelmien ja opettajan oppaiden välisistä eroista ensin pintapuolisesti ja jatkuvasti syventyen. Tavoitteena on vastata asettamiini tutkimuskysymyksiin. Oletan tulkintojeni kehittyvän tutkimusprosessin aikana ja pääseväni syvemmälle aiheeseen. Lisäksi toivon pystyväni tekemään tieteenfilosofiset ratkaisuni näkyviksi ja ymmärrettäviksi lukijalle. Lukija toivottavasti pystyy myös seuraamaan päättelyn etenemistä.

Kolmanneksi käytettävä aineisto koostuu kyselystä, jonka avulla on koottu luokanopettajien kokemuksia uuden opetussuunnitelman mukaisesta historian opettamisesta. Kysely on esitetty ja koottu Alakoulun Aarreaitta – Facebook-ryhmästä alun perin huhtikuussa 2018 (vastauksia yhdeksän aikavälillä 12- 18.4.) ja täydennetty tammikuussa 2019 (vastauksia yhdeksän aikavälillä 10.1.- 11.1.2019) uudella pyynnöllä. Vastauksia on kertynyt yhteensä 18, joista kaksi jouduin hylkäämään, sillä kyseiset vastaajat olivat opettaneet historiaa alakoulussa vain nykyisen opetussuunnitelman aikana. Koen aineiston tällä hetkellä riittäväksi, sillä oppinäyte ei rakennu täysin kyselyn varaan, vaan on yksi osa sitä. Fenomenologia on metodologisena suuntauksena mielestäni tämän kaltaisen aineiston jäsentämisessä hyvä vaihtoehto, sillä tarkasteltavana on vastaajien yksilöllinen kokemus. Vastauksista on mahdollista löytää fenomenologisen tulkintaprosessin suuntaviivojen mukaisesti merkityksen sisältäviä yksiköitä, jotka on sitten mahdollista kääntää ja koodata käsitteiksi ja muodostaa näistä merkitysverkosto. Fenomenologinen prosessi tuottaa kyselyiden vastaajien kokemuksista siis merkitysverkoston, jota tulkitsemalla on mahdollista löytää yhteiset merkitykset opetussuunnitelmassa tapahtuneista muutoksista. Kyselyä käytin aikataulullisista syistä sekä saadakseni maantieteellisesti mahdollisimman monipuolisesti vastauksia. Kyselyaineiston merkitysverkoston luomisessa hyödynnän Atlas.ti-ohjelmistoa, sillä sen avulla aineiston jäsentäminen, kääntäminen, koodaaminen sekä merkitysverkostojen luominen on selkeää.

Molemmat valitsemani metodit ovat laadullisia metodeja ja siten niitä koskevat laadullisessa tutkimuksessa huomioon otettavat seikat etiikan, luotettavuuden ja uskottavuuden osalta. Tutkimuksen teon eettiset kysymykset ovat yksi sen mielenkiintoisimmista puolista. Epärehellisyyden välttäminen tutkimustyön kaikissa osavaiheissa on melko selkeä eettinen linjaus, mutta muuten eettiset kysymykset alkavat oikeastaan jo heti tutkimusaiheen valinnassa. Millainen aihe tulisi valita ja kenen ehdoilla? Miksi tutkimukseen ryhdytään, tulisiko valita muodinmukainen aihe, valitaanko helposti toteutettava aihe, mutta ei merkityksellinen ja entä miten tulisi ottaa huomioon aiheen yhteiskunnallinen merkittävyys? (Hirsjärvi ym. 2004, 26- 28) Kaikki ovat erittäin tärkeitä kysymyksiä,

joita ei ehkä tule mietittyä tarpeeksi. Huomaan ainakin omalla kohdallani, että en ole näitä asioita tietoisesti pohtinut näin tarkkaan, vaikka tunnistan joitakin alitajuisia prosesseja, kun olen oman aiheen valinnan parissa työskennellyt. Laadullisen tutkimuksen prosessiluonteeseen kuuluu myös se, että tutkimuksen edetessä tutkija ei saisi liiaksi ripustautua ennakkokäsityksiinsä, vaan hänen on kyettävä olemaan kriittinen ja tarvittaessa hylättävä ne sekä suuntaamaan tutkimuksensa uudelleen. (Kiviniemi 2015, 75)

Laadullisen tutkimuksen kohdalla tutkimuksen kohteina ovat usein henkilöt ja heidän kokemuksensa tai mielipiteensä. Esimerkiksi tutkimuksen kohteena olevia henkilöitä voi olla kohdeltu kaltoin, jolloin heidän kohtelunsa voi olla selvitystä vaativa tehtävä. Varsinkin tällöin, mutta myös yleisesti, tutkimukseen osallistuvilta edellytetään suostumusta tutkimukseen osallistumisesta, eli niin sanottu asiaan perehtyneesti annettu suostumus. Tutkijan pitää myös selvittää millaisia riskejä heille heidän osallistumisensa mahdollisesti sisältää. Humaanin ja kunnioittavan kohtelun näkökohdat pitäisi ottaa huomioon kaikessa ihmiseen kohdistuvassa tutkimuksessa. (Hirsjärvi ym. 2004, 26- 27) Eettinen ydinkysymys on myös se, missä määrin tieteen ja tutkimustoiminnan on otettava vastuuta tiedon käytöstä ja seurauksista yhteiskunnalle (Hirsjärvi ym. 2004, 25- 26).

Opinnäytteessäni olen pyrkinyt huomioimaan eettisyyden siten, että kyselyyn osallistuneiden opettajien kertominen kokemuksistaan on mahdollistettu avoimesti ja anonyymisti. Tutkimukseen osallistujille on esimerkiksi ilmaistu ennen kyselyyn vastaamista, että tietoja ei käytetä muuhun kuin tutkimukseen ja vastaajaa ei voi tunnistaa. Avointa nettikyselyä käytettäessä on lisäksi pohdittava aineiston luotettavuutta, sillä kysely on esitetty periaatteessa kaikille avoimella keskustelufoorumilla, joten vastaajan autenttisuutta (vaatimus: opettanut alakoulun historiaa vanhan ja uuden opsin aikana) ei ole voitu tarkastaa muuten kuin luottamalla kunkin henkilön omaan rehellisyyteen. Tämä on ehdottomasti otettava huomioon verkkokyselyitä käytettäessä. (Perkkilä & Valli 2015, 111) Vastauksien laadusta voi toki päätellä sen, tietääkö vastaaja kysytystä asiasta ja miten syvällisesti.

Kokemukset tutkimuksen kohteena ovat myös sellaisia, kuten Tökkäri (2018, 68) kirjoittaa, että ne *"eivät välity puheessa sellaisenaan, sillä ihmiset eivät useinkaan pysty, eivätkä välttämättä edes halua, ilmaista kokemuksiaan kuten ovat kokeneet. Esimerkiksi tutkimushaastattelussa haastateltava ei vain ilmaise ja muistele kokemuksiaan, vaan samalla hän tietoisesti tai tiedostamattaan valitsee, miten kokemuksistaan kertoo."* Sama koskee väistämättä kyselyyn vastaamista, joka on otettava huomioon. Anonyymi kysely voidaan nähdä myös tilaisuutena ilmaista oma mielipide eikä kerrota niinkään kokemuksesta.

Lisäksi on otettava huomioon se, että kokemuksen tietämiseen liittyy myös eettisyys, jota on punnittava varsinkin silloin, kun tutkimuksen aihe on sensitiivinen, harvinainen tai kontekstiltaan mahdollisesti tunnistettava. Tätä ongelmaa voidaan vähentää siten, että tutkimukseen osallistuvien anonymiteettiä vahvistetaan jättämällä yksityiskohtia kertomatta tai niitä muunnellaan. Yksi huomioon otettava melko yleinen eettinen pulma on myös se, kun tutkija kokee tutkittavan kokemuksen itselleen tutuksi. Silloin tutkijan on oltava erityisen tietoinen siitä, että keskittyä analyysissä toisen kokemuksiin eikä rakenna tuloksia omista kokemuksistaan elleivät ne nimenomaan ole tutkimuksen kohteina. (Tökkäri 2018, 70- 71) Toisen kokemuksiin keskittyminen on erittäin tärkeää tässä tapauksessa, sillä tutkimuksen aihepiiri on minulle läheinen ja se kumpuaa omasta kiinnostuksestani historian oppiainetta kohtaan ja historiaa opettaessa kokemistani kokemuksista.

6 TULOKSET

Tulosluku 6 rakentuu siten, että luon ensin katsauksen opetussuunnitelmien tarjoamaan kuvaan tapahtuneesta muutoksesta alaluvussa 6.1. Sen jälkeen tarkastelen muutosta opettajan oppaiden näkökulmasta alaluvussa 6.2 ja lopuksi käsittelem muutosta opettajien kokemusten kautta alaluvussa 6.3.

6.1 Historian oppiaineen muutos opetussuunnitelmien näkökulmasta

Tarkasteluni alla olivat vuosien 2004 ja 2014 opetussuunnitelmat historian oppiaineen osalta. Tarkoituksenmukaista oli mielestäni kuitenkin myös ulottaa tarkastelu opetussuunnitelmien tarjoamaan kuvaan perusopetuksen arvopohjasta, oppimiskäsityksestä sekä työtavoista. Näin on mahdollista nähdä tapahtunut muutos näissä mainituissa osa-alueissa sekä peilata niiden näkymistä historian oppiaineessa. Pääpaino käsittelyssä on kuitenkin historian oppiaineen tehtävissä, tavoitteissa, sisällöissä ja työtavoissa. Myös hyvän osaamisen vaatimukseen luodaan katsaus.

6.1.1 Perusopetuksen arvopohja, oppimiskäsitys ja työtavat

POPS 2004:n perusopetuksen arvopohjassa on linkkejä historian oppiaineeseen muun muassa maininnassa, jossa *”opetuksen perustana on suomalainen kulttuuri, joka on kehittynyt vuorovaikutuksessa alkuperäisen, pohjoismaisen ja eurooppalaisen kulttuurin kanssa”*. Lisäksi mainitaan, että *”opetuksen avulla tuetaan oppilaan oman kulttuuri-identiteetin rakentumista”* ja *”edistetään myös suvaitsevaisuutta ja kulttuurien välistä ymmärrystä”*. (POPS 2004, 14) Historian opiskelun voi katsoa edistävän kaikkien näiden arvopohjassa määriteltyjen tavoitteiden saavuttamista, sillä historian tehtävänä on muun muassa kehittää oppilaiden kulttuurien tuntemusta (Veijola 2016, 6).

POPS 2014:ssa perusopetuksen arvoperusta on huomattavasti laajempi kokonaisuus ja myös sieltä löytyy linkkejä historian oppiaineeseen. Esimerkiksi arvoperustassa kirjoitetaan, että ”*oppiessaan oppilas rakentaa identiteettiään, ihmiskäsitystään, maailmankuvaansa ja -katsomustaan sekä paikkaansa maailmassa*” sekä samalla luo suhdetta eri kulttuureihin ja kiinnostusta niitä kohtaan. Lisäksi opetussuunnitelma mainitsee oppilaiden kohtaamien arvojen kriittisen pohdiskelun tärkeyden sekä pyrkimyksen totuuteen. Sivistyksen käsitteen kohdalla opetussuunnitelmassa kirjoitetaan ratkaisujen tekemisen tärkeydestä toisen asemaan asettumisen ja tietoon pohjautuvan harkinnan perusteella sekä siitä, että sivistynyt ihminen osaa käyttää tietoa kriittisesti. Kuten POPS 2004:ssa, rakentuu perusopetus moninaiselle suomalaiselle kulttuuriperinnölle, joka on muodostunut ja muotoutuu eri kulttuureiden vuorovaikutuksessa. (POPS 2014, 15-16)

Oppimiskäsitysten kohdalla opetussuunnitelmissa annetaan selkeästi tietoa siitä, millaisia opetusmenetelmiä olisi käytettävä perusopetuksessa. POPS 2004:ssa oppiminen ymmärretään yksilölliseksi ja yhteisölliseksi tietojen ja taitojen rakennusprosessiksi. Oppiminen tapahtuu erilaisissa tilanteissa itsenäisesti, opettajan ohjauksessa sekä vuorovaikutuksessa opettajan ja vertaisryhmän kanssa. Lisäksi yksilöllistä oppimista tukee vastavuoroisessa yhteistyössä tapahtuva oppiminen ja oppimisympäristöjen monipuolisuuden olisi kiinnitettävä huomiota. (POPS 2004, 18)

POPS 2014 puolestaan perustuu oppimiskäsitykseen, jossa oppilas on aktiivinen toimija. Oppilas oppii asettamaan tavoitteita ja ratkaisemaan ongelmia sekä itsenäisesti että muiden kanssa. Oppimiskäsitys korostaa kieltä, kehollisuutta ja eri aistien käyttöä ajattelussa ja oppimisessa. Selkeästi uutta on oppimaan oppimisen taitojen, oppilaan oman oppimisen, kokemuksien ja tunteiden reflektoinnin esiintuonti sekä oppilaan omien kiinnostuksen kohteiden, arvostusten, työskentelytapojen, tunteiden, kokemusten sekä käsitysten itsestä oppijana huomioiminen. (POPS 2014, 17)

Opetussuunnitelmissa mainitut työtavat liittyvät suoraan oppiaineiden opettamiseen ja siihen, miten kussakin opetussuunnitelmassa olevia taitoja ja

sisältöjä olisi tarkoitus opettaa. POPS 2004:ssa mainitaan, että *”opetuksessa tulee käyttää oppiaineelle ominaisia menetelmiä ja monipuolisia työtapoja”* ja *”työtapojen tehtävänä on kehittää oppimisen, ajattelun ja ongelmanratkaisun taitoja, työskentelytaitoja ja sosiaalisia taitoja sekä aktiivista osallistumista.”* *”Työtapojen tulee edistää tieto- ja viestintätekniikan taitojen kehittymistä”* ja niiden *”tulee antaa mahdollisuuksia myös eri ikäkausille ominaiseen luovaan toimintaan, elämyksiin ja leikkiin.”* Työtavoissa korostuu myös se, että opettaja valitsee ne ja *”hänen tehtävänä on opettaa ja ohjata sekä yksittäisen oppilaan että koko ryhmän oppimista ja työskentelyä.”* (POPS 2004, 19)

POPS 2014 määrittelee työtavat aiempaa laajemmin ja niiden valinnan *”lähikohtana ovat opetukselle ja oppimiselle asetetut tavoitteet sekä oppilaiden tarpeet, edellytykset ja kiinnostuksen kohteet.”* Keskeisiltä osiltaan työtapojen määrittely pitää sisällään sen, että on käytettävä eri ikäkausiin sekä erilaisiin oppimistilanteisiin soveltuvia työtapoja. Uutta ovat maininnat arviointimenetelmien monipuolisuudesta ja oppilaan mahdollisuuksista osoittaa osaamistaan eri tavoin. Lisäksi uutta on huomion kiinnittäminen sukupuolittuneiden asenteiden ja käytänteiden tunnistamiseen ja muuttamiseen työtapoja valitessa. (POPS 2014, 30)

Tavoista mainitaan erityisesti kokemukselliset ja toiminnalliset työtavat sekä eri aistien käyttö ja liikkuminen, itseohjautuvuutta ja ryhmään kuulumisen tunnetta tukevat työtavat, draamatoiminta ja muut taiteelliset ilmaisukeinot sekä yhteisöllinen oppiminen, jossa osaamista ja ymmärrystä rakennetaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa toimimalla eri rooleissa, jakamaan tehtäviä ja olemaan vastuussa henkilökohtaisista ja yhteisistä tavoitteista. (POPS 2014, 30)

Kuten POPS 2004:ssa, on työtapojen valinnassa otettava huomioon eri oppiaineiden ominaispiirteet, mutta uutta on laaja-alaisen osaamisen kehittämisen huomioiminen. Oppiaineille ominaisten työtapojen käyttö edistää sekä jäsentyneiden tietorakenteiden muodostumista että taitojen omaksumista. Lisäksi oppimisen näkökulmasta painotetaan eri oppimaan oppimisen taitoja, kuten tiedon hankkimista, käsittelyä ja soveltamista. Myös opetuksen eriyttäminen ja eheyttäminen ohjaa työtapojen valintaa POPS 2014:ssa. (POPS 2014, 30)

Tieto- ja viestintäteknologian tarkoituksenmukainen käyttö opetuksessa on mainittu myös POPS 2014:ssa, mutta uutta on erityisesti pelien ja pelillisyyden tarjoamien mahdollisuuksien hyödyntäminen työtapojen valinnassa. Iso muutos on myös se, että opettaja ei enää yksin päättää työtapoja, vaan hän ”valitsee työtavat vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa ja ohjaa oppilaita erityisesti uusien työtapojen käytössä itseohjautuvuutta vahvistaen.” Oppilaiden ohjaaminen suunnittelemaan ja arvioimaan työskentelytapojaan sekä tavoitteiden ja arviointiperusteiden pohdinta on sekin aiempaan opetussuunnitelmaan verrattuna uusi linjaus. (POPS 2014, 31)

Opetuksen eheyttäminen on mukana jo POPS 2004:ssa (POPS 2004, 38), mutta se tuodaan nykyisessä opetussuunnitelmassa mielestäni aiempaa keskeisempään asemaan monialaisten oppimiskokonaisuuksien kanssa. Eheyttäminen liittyy kiinteästi käytettäviin työtapoihin ja lyhyesti avattuna sen tavoitteena on mahdollistaa opiskeltavien asioiden välisten suhteiden ja keskinäisten riippuvuuksien ymmärtäminen. Eheyttämisessä ylitetään oppiainerajoja todellisen maailman ilmiöitä ja teemoja kokonaisuuksina tarkastellen sekä yhdistetään eri tiedonalojen tietoja ja taitoja sekä jäsennetään niitä kokonaisuuksiksi toisten kanssa vuorovaikutuksessa. Eheyttämistä on mahdollista toteuttaa monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa ja opetussuunnitelma velvoittaa opetuksen järjestäjän huolehtimaan siitä, että lukuvuoteen kuuluu vähintään yksi tällainen kokonaisuus. (POPS 2014, 31)

6.1.2 Historian oppiaineen tehtävän vertailu

Perusopetuksen opetussuunnitelma 2004 määrittelee historian oppiaineen tehtävän seuraavasti:

”Historian opetuksen tehtävänä on ohjata oppilasta kasvamaan vastuulliseksi toimijaksi, joka osaa käsitellä oman ajan ja menneisyyden ilmiöitä kriittisesti. Oppilasta ohjataan ymmärtämään, että oma kulttuuri ja muut kulttuurit ovat historiallisen kehitysprosessin tulosta. Opetuksessa käsitellään sekä yleistä että Suomen historiaa. Opetuksen tehtävänä on antaa oppilalle aineksia rakentaa identiteettiään, perehtyä ajan käsitteeseen ja

ymmärtää ihmisen toimintaa sekä henkisen ja aineellisen työn arvoa.” (POPS 2004, 222)

Lisäksi vuosiluokilla 5 ja 6 opetuksen tehtävänä on

”perehdyttää oppilas historiallisen tiedon luonteeseen, sen hankkimiseen ja peruskäsitteisiin sekä omiin juuriinsa ja eräisiin historian merkittäviksi muodostuneisiin tapahtumiin ja ilmiöihin esihistoriasta Ranskan suureen vallankumoukseen saakka. Perusteissa määriteltyjen sisältöjen opetuksessa korostetaan historian toiminnallisuutta ja oppilaan kykyä eläytyä menneisyyteen.” (POPS 2004, 222)

POPS 2004 opastaa siis pääasiassa ohjaamaan, antamaan aineksia ja perehdyttämään oppilasta erilaisiin asioihin historian oppiaineen tavoitteiden saavuttamiseksi. Mukana on myös yleiskuvaus oppiaineen sisällöistä sekä tavoiteltavista opetusmenetelmistä ja työtavoista.

Vuoden 2014 opetussuunnitelma määrittelee puolestaan historian oppiaineen pääasiallisen tehtävän seuraavasti: *”Historian opetuksen tehtävänä on kehittää oppilaiden historiatietoisuutta ja kulttuurien tuntemusta sekä kannustaa heitä omaksumaan vastuullisen kansalaisuuden periaatteet.”* Lisäksi tarkoituksena on *”tukea oppilaiden identiteetin rakentumista sekä edistää heidän kasvuun aktiivisiksi ja erilaisuutta ymmärtäviksi yhteiskunnan jäseniksi.”* (POPS 2014, 257)

POPS 2004:n ohjaaminen vastuulliseksi toimijaksi kasvamiseen on POPS 2014:ssa muotoutunut kannustamiseksi vastuullisen kansalaisuuden periaatteiden omaksumiseen ja lisäksi mukana on pyrkimys edistää oppilaiden kasvua aktiivisiksi ja erilaisuutta ymmärtäviksi yhteiskunnan jäseniksi.

POPS 2014 muuttaa lisäksi tyyliä, jolla opetussuunnitelma on ylipäänsä kirjoitettu. Esimerkiksi oppiaineen tehtävästä on laajemmin eroteltavissa opettajan työn kannalta tärkeitä tavoitteita:

Oppilaita ohjataan

näkemään

- yksilön merkitys historiallisena toimijana

oivaltamaan

- toiminnan taustalla esiintyviä tekijöitä ja ihmisten motiiveja

ymmärtämään

- historiatiedon tulkinnallisuutta ja moniperspektiivisyyttä
- nykyisyyteen johtanutta kehitystä menneisyyttä koskevan tiedon avulla
- henkisen ja aineellisen työn arvoa

pohtimaan

- tulevaisuuden valintoja

selittämään

- historiallisessa kehityksessä ilmenevää muutosta ja jatkuvuutta

Historiantutkimuksen eri puoliin tutustuminen on POPS 2014:ssä otettu huomioon tarkemmin, kuten seuraava lainaus hyvin kuvaa:

”Historianopetuksessa oppilaat paneutuvat erilaisten toimijoiden tuottaman tiedon kriittiseen käsittelyyn ja historiallisen lähdeaineiston ulottuvuuksiin. Opetuksessa myös syvennytään historiantutkimuksen lähtökohtaan, jossa menneestä pyritään luomaan mahdollisimman luotettava kuva saatavilla olevan todistusaineiston perusteella.” (POPS 2014, 257)

Erilaisten historiallisten lähteiden tulkitsemisen taito nousee myös esiin selkeästi:

”Opetuksen tavoitteena on kehittää historian tekstitaitoja, eli taitoja lukea ja analysoida menneisyyden toimijoiden tuottamia lähteitä sekä tehdä päteviä tulkintoja niiden tarkoituksesta ja merkityksestä.” (POPS 2014, 257)

Nykyisyyteen johtaneen kehityksen tunnistaminen ja nyky maailman tapahtumien ymmärtäminen historian kautta on nähtävissä puolestaan seuraavassa lainauksessa: ”Historianopetus auttaa oppilaita tunnistamaan yhteiskunnassa olevia arvoja, arvojännitteitä ja niissä tapahtuneita muutoksia eri aikoina.” (POPS 2014, 257)

Vuosiluokkien 4-6 historian opetuksen erityisenä tehtävänä on ”perehdyttää oppilaat historiallisen tiedon luonteeseen, tiedon hankkimiseen sekä peruskäsitteisiin. Pyrkimyksenä on herättää oppilaiden kiinnostus mennyttä aikaa, ihmisen toimintaa, sen merkitystä ja ymmärtämistä kohtaan. Perusteissa määriteltujen sisältöjen opetuksessa

korostetaan toiminnallisia ja elämyksellisiä työtapoja.” (POPS 2014, 257) Toisin kuin POPS 2004, ei POPS 2014 näytä enää puhuvan oppiaineen tehtävissä opetuksen sisällöistä sanallakaan, vaan pääpaino on opittavilla taidoilla. Keskeisiltä osiltaan oppiaineen tehtävä on pysynyt samansisältöisenä opetussuunnitelmien välillä, mutta joitakin eroavaisuuksia löytyy, sillä POPS 2014 ei esimerkiksi enää suoranaisesti mainitse ajan käsitteeseen perehtymistä.

Monissa kansainvälisissä tutkimuksissa esille noussut historialle tyypillinen poliittisuus on vaikeasti havaittavissa suomalaisen alakoulun opetussuunnitelman historian oppiaineen kohdalla. Poliittisiksi voi toki katsoa nykyaikaisen yhteiskunnan kannalta tärkeät tavoitteet, eli vastuullisen kansalaisuuden periaatteiden omaksumisen sekä kasvamisen aktiivisiksi ja erilaisuutta ymmärtäviksi yhteiskunnan jäseniksi. Näiden taitojen tarve lienee nyky maailmassa joka tapauksessa kiistaton ja siten nykyinen opetussuunnitelma heijastelee omaa aikaansa.

6.1.3 Historian opetuksen sisältöjen ja tavoitteiden vertailu

Tavoitteiden ja sisältöjen vertailu historian oppiaineessa antaa lisäkuva muu- toksesta, joka on tapahtunut siirryttäessä vuoden 2014 opetussuunnitelman käyt- töön. Aloitan käsittelyn sisältöjen vertailusta ja etenen sen jälkeen tavoitteiden vertailuun.

Taulukko 1. POPS 2004: Historian oppiaineen keskeiset sisällöt vuosiluokilla 5-6.

Keskeiset sisällöt historian oppiaineessa vuosiluokilla 5-6 (POPS 2004)

Omat juuret ja historiallinen tieto
Esihistoriallinen ja historiallinen aika sekä ensimmäiset korkeakulttuurit
Eurooppalaisen sivilisaation synty
Keskiaika
Uuden ajan murros
Suomi Ruotsin valtakunnan osana
Vapauden aate voittaa alaa
Lisäksi yksi teemoista, jonka kehitystä tarkastellaan esihistorialliselta ajalta 1800-luvulle
a) jokin Euroopan ulkopuolinen korkeakulttuuri
b) kaupankäynnin kehitys
c) kulttuurin kehitys
d) liikkumis- ja kuljetusvälineiden kehitys
e) väestössä tapahtuneet muutokset

Taulukossa 1 on nähtävissä POPS 2004:n keskeiset sisällöt ja taulukossa 2 POPS 2014:n vastaavat sisällöt. Keskeisillä sisällöillä pyritään varmistamaan kaikille peruskoulun oppilaille samat vähimmäissisällöt, mutta opetussuunnitelma ei kiellä opettajan tai oppilaiden tärkeinä pitämien lisäsisältöjen käsittelyä ja syventämistä.

Kokonaisuutena suomalainen opetussuunnitelma ei ole vain normeja esittävä, perusopetuslakia toteuttava asiakirja, joka ilmaisee vain opetuksen järjestämisen reunaehdot, vaan myös luonteeltaan pedagoginen asiakirja, jossa kerrotaan opetuksen järjestämisen taustalla vaikuttavat arvovalinnat. Tällaisia valintoja edustavat käsitykset tiedosta, tietämisestä ja siitä mitä pitäisi osata ja tietää. (Kroksfors 2017, 248) Perinteisesti ajateltuna historian oppiaineessa sisällöt liittyvät kiinteästi siihen, mitä asioita historiasta pitäisi opetussuunnitelman mukaan tietää. Kuten aiemmin jo mainittiin, suuntaa POPS 2014 kuitenkin aiempaa vahvemmin tavoitteen kohti opittavia taitoja.

Taulukko 2. POPS 2014: Historian oppiaineen tavoitteisiin liittyvät keskeiset sisältöalueet vuosiluokilla 4-6.

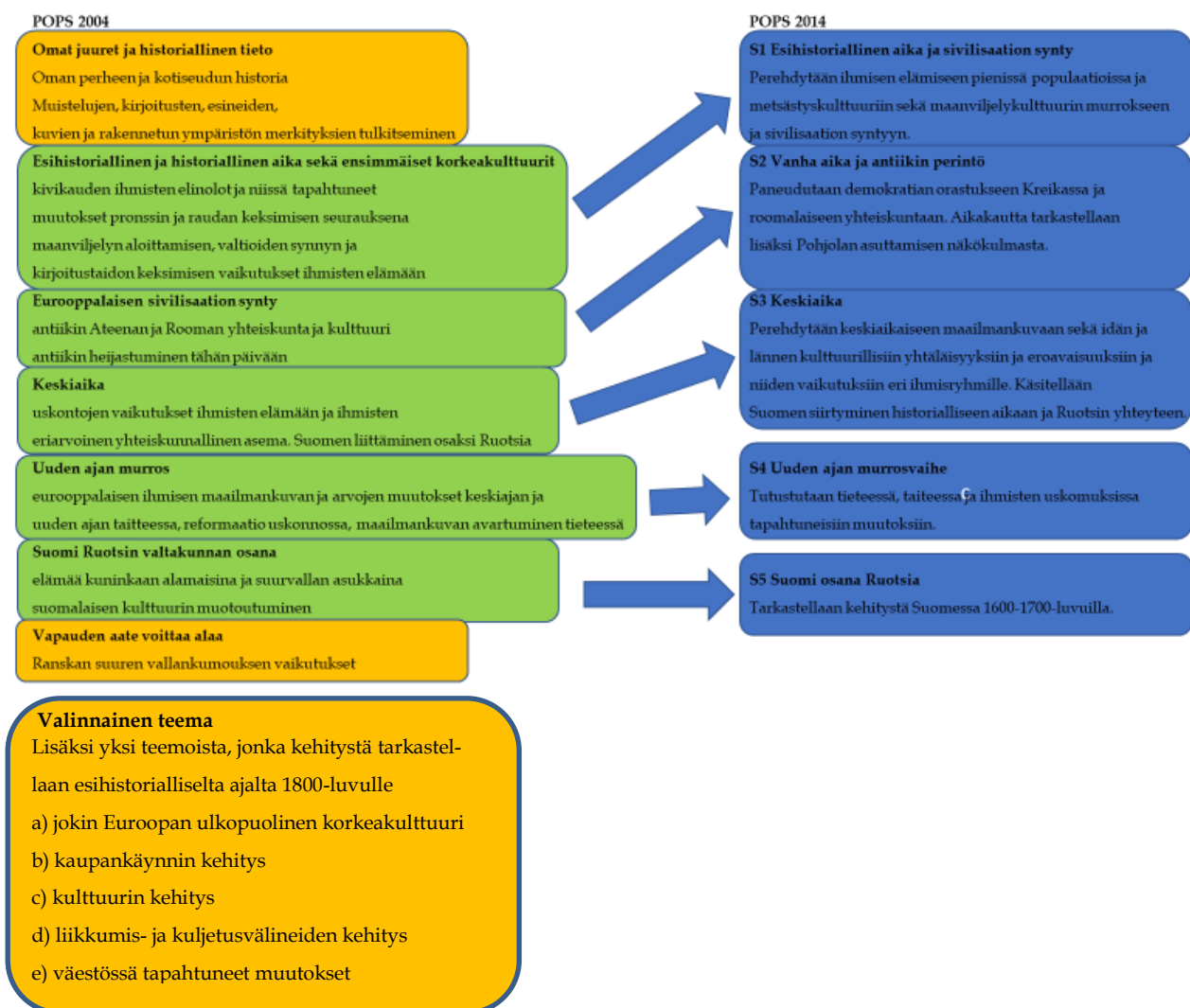
Keskeiset tavoitteisiin liittyvät sisältöalueet historian oppiaineessa vuosiluokilla 4-6 (POPS 2014)

S1 Esihistoriallinen aika ja sivilisaation synty
S2 Vanha aika ja antiikin perintö
S3 Keskiaika
S4 Uuden ajan murrosvaihe
S5 Suomi osana Ruotsia

Sisältöalueiden otsikkotason vertailussa huomio kiinnittyi heti vuoden 2004 opetussuunnitelman laajempiin sisältöihin. POPS 2014:n sisällöistä on selkeimpänä muutoksena pudotettu sisältöalueet ”Omat juuret ja historiallinen tieto”, ”Vapauden aate voittaa alaa” sekä vaatimus yhden valinnaisen teeman mukaan ottamisesta. Nykyisen opetussuunnitelman sisällöt on näin saatu tiivistettyä yksinkertaisempaan muotoon. POPS 2014 mainitsee kuitenkin historian sisältöalueiden johdannossa, että ”Historian opiskelu on hyvä aloittaa perehtymällä historian

tiedon luonteeseen oppilaan suvun tai lähiyhteisön menneisyyden avulla. Keskeisissä sisältöalueissa kiinnitetään huomio oman perheen, paikkakunnan, tai lähialueen historiaan soveltuvissa kohdissa.” (POPS 2014, 258) Näin on tavallaan saatu mukaan aikaisemman opetussuunnitelman sisältöalue ”Omat juuret ja historiallinen tieto”.

Sisältöjen tarkempi tarkastelu osoittaa, että ne kuitenkin ovat pääosin säilyneet samanlaisina. Oheinen kuvio (kuvio 1) havainnollistaa tapahtunutta muutosta. Oranssilla on merkitty nykyisestä opetussuunnitelmasta pois pudotetut sisällöt ja vihreistä sisällöistä lähtevät nuolet havainnollistavat samanlaisina säilyneitä sisältöjä opetussuunnitelmien välillä.



KUVIO 1. Sisältöjen vertailu OPS 2004 vs. OPS 2014.

Natur, Yardeni-Kuperberg & Yemini (2015, 29- 30) kirjoittavat historian opettamisen kahdesta päälinjasta, lokaalista ja kosmopoliittisesta/globaalista. Nämä näkökulmat ilmenevät sisältöjen kohdalla sekä edellisessä että nykyisessä opetussuunnitelmassa siten, että molemmissa on pääosin hyvin Eurooppa-keskeinen ja lokaali näkökulma. POPS 2004:ssa globaalia näkökulmaa edustaa varsinkin valinnainen teema. POPS 2014:n sisältöihin S1, S3 ja S4 on puolestaan mahdollista lisätä myös kosmopoliittista näkökulmaa, kuten Kiinan historiaa, islamin syntyä ja laajentumista sekä löytöretkiä. Viimeksi mainitut olivat toki vain eurooppalaisen luupin läpi katsottua löytöretkiä.

Siirryttäessä tarkastelemaan opetussuunnitelmien välisiä eroja historian oppiaineen tavoitteissa, on mielenkiintoista havaita opetussuunnitelmien välillä tapahtunut puhetavan eroavaisuus. POPS 2004 ohjeistaa hyvin täsmällisesti ja vaatien, että ”oppilas oppii” tavoitteissa luetellut asiat. POPS 2014 ei puhu enää suoraan oppimisen vaatimuksista, vaan ohjeistaa opettajaa ohjaamaan, johdattamaan, auttamaan ja harjaannuttamaan oppilaita tavoitteiden osoittamisissa taidoissa. Suoranaisen oppimisen vaatimusta ei siis enää näytä nykyisessä opetussuunnitelmassa olevan tavoitteiden kohdalla. Opetussuunnitelmien tavoitteet ovat nähtävissä taulukoissa 3 ja 4.

Taulukko 3. POPS 2004: Historian oppiaineen tavoitteet vuosiluokilla 5-6.

POPS 2004

Historian oppiaineen tavoitteet vuosiluokilla 5-6

Oppilas oppii
<ul style="list-style-type: none"> • ymmärtämään, että historian tiedot ovat historioitsijoiden tulkintoja, jotka saattavat muuttua uusien lähteiden tai tarkastelutapojen myötä
<ul style="list-style-type: none"> • ymmärtämään erilaisia tapoja jakaa historia aikakausiin ja käyttämään oikein käsitteitä esihistoria, historia, vanha aika, keskiaika, uusi aika
<ul style="list-style-type: none"> • tunnistamaan muutoksia oman perheen tai kotiseudun historiassa ja kuvailemaan muutoksia, joiden on katsottu vaikuttaneen oleellisesti ihmisten elämään, kuten maanviljelyn syntyä
<ul style="list-style-type: none"> • tunnistamaan esimerkkien avulla jatkuvuuden historiassa
<ul style="list-style-type: none"> • esittämään muutoksille syitä

Tavoitteiden kohdalla POPS 2014 on myös huomattavasti yksityiskohtaisempi vaatimuksissaan. POPS 2004 esittelee yhteensä viisi tavoitetta, kun POPS

2014:ssa niitä on peräti yksitoista kappaletta. Tavoitteet on myös POPS 2014:ssa jaettu ryhmiin ”Merkitys, arvot ja asenteet”, ”Historian ilmiöiden ymmärtäminen” ja ”Historiallisen tiedon käyttäminen”. Tavoiteryhmistä suurin on ”Historian ilmiöiden ymmärtäminen” viidellä tavoitteella.

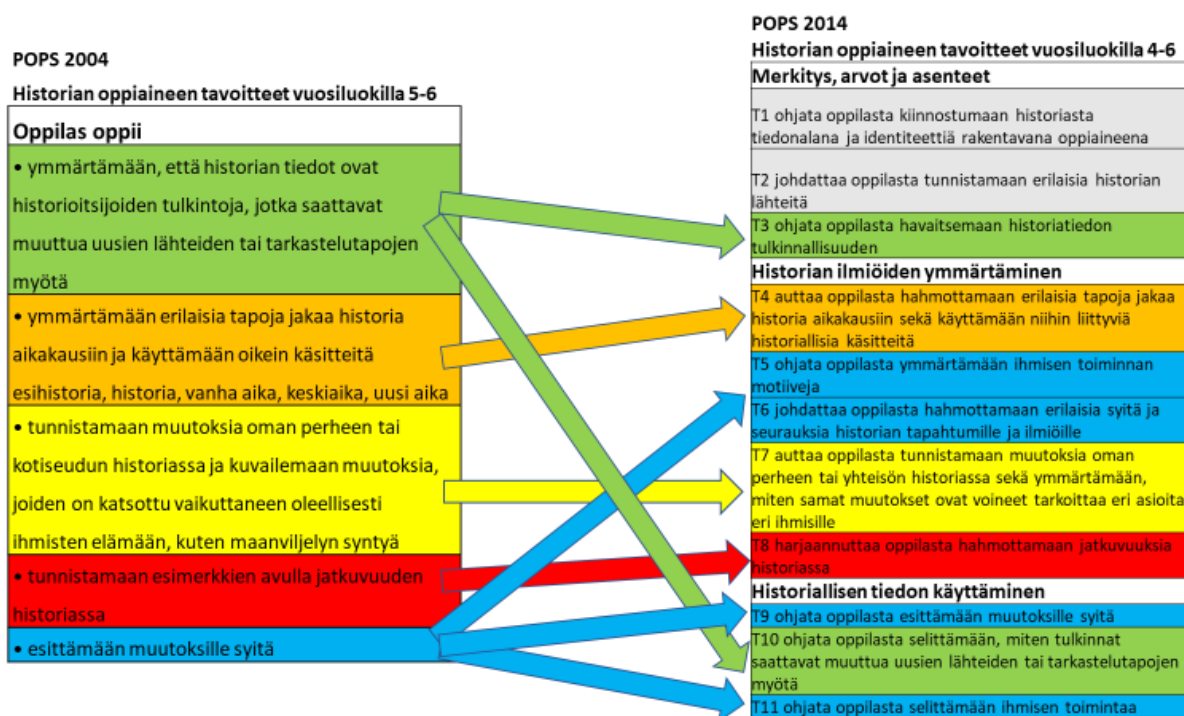
Taulukko 4. POPS 2014: Historian oppiaineen tavoitteet vuosiluokilla 4-6.

POPS 2014

Historian oppiaineen tavoitteet vuosiluokilla 4-6

Merkitys, arvot ja asenteet	Historiallisen tiedon käyttäminen
T1 ohjata oppilasta kiinnostumaan historiasta tiedonalana ja identiteettiä rakentavana oppiaineena	T9 ohjata oppilasta esittämään muutoksille syitä
T2 johdattaa oppilasta tunnistamaan erilaisia historian lähteitä	T10 ohjata oppilasta selittämään, miten tulkinnat saattavat muuttua uusien lähteiden tai tarkastelutapojen myötä
T3 ohjata oppilasta havaitsemaan historiatiedon tulkinnallisuuden	T11 ohjata oppilasta selittämään ihmisen toimintaa
Historian ilmiöiden ymmärtäminen	
T4 auttaa oppilasta hahmottamaan erilaisia tapoja jakaa historia aikakausiin sekä käyttämään niihin liittyviä historiallisia käsitteitä	
T5 ohjata oppilasta ymmärtämään ihmisen toiminnan motiiveja	
T6 johdattaa oppilasta hahmottamaan erilaisia syitä ja seurauksia historian tapahtumille ja ilmiöille	
T7 auttaa oppilasta tunnistamaan muutoksia oman perheen tai yhteisön historiassa sekä ymmärtämään, miten samat muutokset ovat voineet tarkoittaa eri asioita eri ihmisille	
T8 harjaannuttaa oppilasta hahmottamaan jatkuvuuksia historiassa	

Tavoitteiden määrän merkittävästä kasvusta huolimatta yhtäläisyyksiä opetussuunnitelmien välillä löytyy kuitenkin paljon, mitä havainnollistaa oheinen kuvio (kuvio 2). Kuviossa on esitetty samalla värikoodauksella tavoitteiden siirtyminen opetussuunnitelmasta toiseen. Harmaalla on esitetty täysin uudet tavoitteet.



KUVIO 2. POPS 2004 & 2014 vertailu historian tavoitteiden osalta.

Kaikki POPS 2004:n tavoitteet vaikuttavat löytyvän myös POPS 2014:n tavoitteista. Nykyinen opetussuunnitelma on huomattavasti tarkempi tavoitteiden määrittelyssä ja esimerkiksi POPS 2004:n tavoite "Oppilas oppii esittämään muutoksille syitä" on jakaantunut tulkintani mukaan neljään osatavoitteeseen. Nykyisen POPS:n historian tavoitteista "T1 ohjata oppilasta kiinnostumaan historiasta tiedonalana ja identiteettiä rakentavana oppiaineena" ja "T2 johdattaa oppilasta tunnistamaan erilaisia historian lähteitä" ovat tulkintani mukaan uusia ja joita ei pysty suoraan liittämään edellisen opetussuunnitelman tavoitteisiin. T1 on historian opiskelumotivaation kannalta tärkeä ja täysin uusi tavoite. Sen identiteettiä rakentavan osan voisi toki liittää myös POPS 2004:n oman perheen historian muutoksiin liittyvään tavoitteeseen. T2 eli erilaisten lähteiden tunnistaminen on oman tulkintani mukaan toinen täysin uusi tavoite, sillä POPS 2004:n historian tavoitteissa erilaisten lähteiden tunnistamista ei täsmällisesti vaadita. Kaiken kaikkiaan tavoitteet näyttävät POPS 2014:ssä huomattavasti monitahoisemmilta, syvällisemmiltä ja tieteellisemmiltä kuin edellisessä opetussuunnitelmassa.

6.1.4 Historian oppiaineen työtapojen vertailu

Historian oppiaineen työtapojen osalta POPS 2004 toteaa vain, että *”Perusteissa määritettyjen sisältöjen opetuksessa korostetaan historian toiminnallisuutta ja oppilaan kykyä eläytyä menneisyyteen.”* (POPS 2004, 222) Työtapojen valinnassa korostetaan siis yksiselitteisesti toiminnallisuutta ja oppilaan eläytymistä menneisyyteen. Eläytyminen työtapana voi tarkoittaa esimerkiksi ilmaisutaidon monipuolista hyödyntämistä opetuksessa. Niukkasanainen työtapojen kuvailu oppiaineiden kohdalla täydentyy POPS 2004:ssa varsinaisten työtapojen kuvailussa, jota käsiteltiin aiemmin tässä opinnäytteessä.

POPS 2014 tarjoaa puolestaan oman osionsa historian oppimisympäristöihin ja työtapoihin liittyvistä tavoitteista vuosiluokilla 4–6. Tässä osiossa mainitaan, että *”Oppiaineen tavoitteiden kannalta on tärkeä valita elämyksellisiä ja toiminnallisia työtapoja, esimerkiksi erilaisten lähteiden tutkimista, kerrontaa, draamaa, leikkiä ja pelejä.”* Työtapoina mainitaan siis toiminnalliset ja elämykselliset työtavat, joita täsmennetään esimerkein. Molemmat POPS 2004:n työtavat ovat mukana jo tämän osion perusteella. Lisäksi tavoitteena *”on vahvistaa oppilaiden historian tekstien ja ympäristön lukutaitoa sekä harjoitella tulkintojen tekemistä itsenäisesti ja toisten kanssa.”* Työtapana on siis selkeästi myös yksin ja yhdessä tekeminen. Lopuksi mainitaan, että *”opiskelussa hankitaan ja käytetään historiallista tietoa erilaisissa oppimisympäristöissä tieto- ja viestintäteknologiaa hyödyntäen. Historia oppiaineena sopii hyvin integroitavaksi muiden oppiaineiden kanssa.”* Työtavat täydentyvät näin tieto- ja viestintäteknologian hyödyntämisellä monipuolisissa oppimisympäristöissä sekä integrointimahdollisuuksien osoittamisella muihin oppiaineisiin.

6.1.5 Hyvän osaamisen kuvaus ja arviointi vertailussa

Molemmat opetussuunnitelmat antavat kuvauksen hyvälle osaamiselle, eli numeriselle arvosanalle kahdeksan (8). Molempien opetussuunnitelmien hyvän osaamisen kuvaukset ovat kokonaisuudessaan nähtävillä liitteissä 1 ja 2.

POPS 2004:n antama kuvaus oppilaan hyvästä osaamisesta on jaettu kolmeen pääteemaan: tiedon hankkiminen menneisyydestä, historian ilmiöiden

ymmärtäminen ja historiallisen tiedon käyttäminen. Kuten tavoitteiden kohdalla, on hyvän osaamisen kuvauksessakin selkeä vaatimus siitä, että oppilas osaa, tietää ja tunnistaa vaaditut asiat. Hyvän osaamisen tavoitteet ja historian oppiaineen varsinaiset tavoitteet myös eroavat kirjoitusasultaan toisistaan, joten niiden yhdistäminen ei ole suoraviivaista, vaan vaatii kummankin kokonaisuuden tulkintaa erikseen näennäisestä selkeydestä ja ytimekkäästä esitystavasta huolimatta.

POPS 2014:n arvioinnissa historian oppiaineen tavoitteet ovat selkeästi mukana arviointikriteereissä ja niiden merkitystä selvennetään antamalla myös arvioinnin kohde-kentässä jokaiselle tavoitteelle se asia, jota erityisesti arvioidaan. Hyvä/arvosanan kahdeksan osaaminen – kentässä puolestaan on havaittavissa edellisestä opetussuunnitelmasta tuttu tapa ilmaista selkeät vaatimukset halutusta osaamisesta. Merkittävä ero on kuitenkin siinä, että vaadittu osaaminen on suoraan yhdistettävissä tiettyyn tavoitteeseen. Lisäksi huomionarvoinen asia on tavoite T1, eli ”ohjata oppilasta kiinnostumaan historiasta tiedonalana ja identiteettiä rakentavana oppiaineena”, joka on mukana taulukossa. Oppilaan motivaatiota ei kuitenkaan käytetä arvosanan muodostamisen perusteena, vaan oppilaita ohjataan pohtimaan kokemuksiaan osana itsearviointia. Tällä viitataan tulkintani mukaan siihen, että oppilaita arvioitaessa heidän motivaationsa taso kussakin oppiaineessa ei saisi vaikuttaa itse arviointiin. On hyvä huomata, että mainitut muutokset koskevat toki kaikkia oppiaineita nykyisessä opetussuunnitelmassa.

Edellä käsiteltyjen osioiden lisäksi POPS 2014 sisältää historian, mutta myös jokaisen muunkin oppiaineen kohdalla uudet osiot ”ohjaus, eriyttäminen ja tuki vuosiluokilla 4–6” sekä ”oppilaan oppimisen arviointi vuosiluokilla 4–6”. Näissä osioissa syvennyttään niiden otsikoiden mainitsemiin asioihin, mutta tässä opinäytteessä ei syvennyttä niiden sisältöön sen tarkemmin.

6.2 Historian oppiaineen muutos opettajien oppaiden kautta nähtynä

Tässä luvussa tarkastelen POPS 2004:n ja POPS 2014:n mukaisia opettajan oppaita. Tarkoituksena on kartoittaa niiden sisältämät opetusmenetelmät ja -tavat, joilla opetusta kannustetaan suorittamaan sekä tarkastella oppaiden välillä tapahtunutta muutosta. Kummankin opetussuunnitelman konkreettinen ilmeneminen oppaiden sivuilla on myös yksi tarkasteltava näkökulma. Historia kertoo- ja Ritari-kirjasarjat ovat molemmat nykyisin Sanoma Pro:n kustantamia oppikirjasarjoja. Historia kertoo-oppikirjasarja on aiemmin ilmestynyt myös Kustannusosakeyhtiö Tammen julkaisemana.

6.2.1 Tarkastelussa Historia kertoo 5 & 6 - oppaat

POPS 2004:n mukaiset Historia kertoo 5 & 6 - opettajan oppaat ovat päällisin puolin vaikuttavan kokoisia teoksia. Sivuja Historia kertoo 5 - oppaassa on ilman liitteitä 208 sivua ja liitteiden kanssa 297 sivua. Vastaavat luvut kuudennen luokan oppaasta ovat 172 sivua ja liitteiden kanssa 243 sivua. Taulukossa 5 on nähtävissä näiden oppaiden sisältämät pääluvut.

Päälukuja Historia kertoo 5 - oppaassa on kahdeksan kappaletta ja Historia kertoo 6 - oppaassa seitsemän kappaletta. Kirjasarja aloittaa loogisesti historia-tieteen luonteen käsittelystä ja etenee kronologisesti kivikaudesta kohti nykyäikää. Yleistä ja Suomen historiaa kuljetaan osittain rinnakkain, joskin Suomen historia painottuu huomattavasti enemmän kuudennella luokalla.

Taulukko 5. Historia kertoo 5 & 6 pääluvut. (Hurme, Järvinen & Varis 2006, 3; Alhainen, Hurme & Varis 2007, 3).

Historia kertoo 5 - pääluvut
I Mitä historia kertoo?
II Ihminen kivikaudella
III Korkeakulttuurit
IV Pronssi- ja rautakausi Suomessa
V Antiikin Kreikka
VI Antiikin Rooma
VII Viikinkiaika
VIII Euroopan keskiaika

Historia kertoo 6 - pääluvut
I Keskiaika Suomessa
II Uuden ajan alku
III Uusi aika alkaa Suomessa
IV Itsevaltiuden aika
V Ruotsin Suurvalta-aika
VI Suomi 1700-luvulla
VII Vallankumousten aika

Oppaan keskeisten sisältöjen vertailu opetussuunnitelman sisältöön paljastaa, että ne vastaavat oikein hyvin toisiaan. Näin myös toki sopii olettaa. Historia kertoo 5:sen pääluku VII Viikinkiaika on ajallisesti antiikin ja keskiajan siirtymävaiheessa, mutta sitä ei löydy suoraan opetussuunnitelman sisällöistä, kuten ei myöskään Historia kertoo 6:sen lukua IV Itsevaltiuden aika. Itsevaltiuden ajan voi kuitenkin sijoittaa hyvin sisältöön uuden ajan murros.

Historia kertoo 5 ja 6 - opettajan oppaissa kirjoitetaan opetussuunnitelman näkyvän kirjasarjassa siten, että erityisesti on huomioitu toiminnallisuutta, elämyksellisyyttä ja kronologisuutta. Lisäksi oppilasta johdatellaan tarkastelemaan historian lähteitä kriittisesti alkuperäislähteisiin tutustuen. Historian taitoja, kuten eläytymistä, lähdekritiikkiä, syy- ja seuraussuhteiden sekä muutoksen ja jatkuvuuden tunnistamista harjoitellaan myös tehtävien avulla. (Hurme, Järvinen & Varis 2006, 4; Alhainen, Hurme & Varis 2007, 4)

POPS 2004:n sisällöissä oleva valinnainen teema on huomioitu oppimateriaalissa siten, että niistä jokainen on mahdollista käsitellä oppaiden materiaalin avulla. Valinnaiset teemat löytyvät oppaiden lopusta. (Hurme, Järvinen & Varis 2006, 4, 204- 208; Alhainen, Hurme & Varis 2007, 4, 168- 172)

Rakenteen esittelyssä huomio kiinnittyy varsinkin keskeistä-osion selitykseen, jossa mainitaan uuden opetussuunnitelman edellyttävän, että oppilas ymmärtää muutoksen yhteisöjen elämässä ja oppii näkemään syy- ja seuraussuhteita sekä jatkuvuuden aikakaudesta toiseen. Keskeistä-osiossa esitelläänkin mahdolliset syy- ja seuraussuhteet sekä kappaleen perustiedot. (Hurme, Järvinen & Varis 2006, 4; Alhainen, Hurme & Varis 2007, 5)

Taulukko 6. Toiminnallisten vinkkien jaottelu Historia kertoo 5 – oppaassa.

Historia kertoo 5	
Oppaan toiminnallisten vinkkien jaottelu	Määrä
ilmaisu ja draama	20
askartelu	11
kuvataide	17
tutkimustehtävä	10
kirjallinen työ	17
pelejä	5

Historia kertoo 5 & 6 - oppaiden kappaleissa havaitsin yhteensä 27 erilaista vinkkiä tai ohjetta aiheiden käsittelyyn. Oppaissa toiminnalliset vinkit on jaoteltu ilmaisuun ja draamaan, askarteluun, kuvataiteeseen, tutkimustehtäviin, kirjallisiin töihin ja peleihin. Niiden jakautuminen määrällisesti on nähtävissä taulukoissa 6. ja 7. Yleisimmät niistä ovat seuraavia: ilmaisun ja draaman käyttäminen esimerkiksi roolipelaamisessa ja erilaisissa pienoisenäytelmissä. Kuvataide ja askartelu ovat myös yleisiä, mutta tutkimustehtävät ja kirjalliset työt ovat nekin hyvin edustettuina. Pelien hyödyntämistä opetuksessa on selkeästi vähiten. Mielienkiintoinen havainto on myös, että toiminnalliset vinkit vähenevät rajusti viidennen luokan oppaasta (yhteensä 80 vinkkiä) kuudennen luokan oppaaseen verrattuna (yhteensä 28 vinkkiä).

Taulukko 7. Toiminnallisten vinkkien jaottelu Historia kertoo 6 – oppaassa.

Historia kertoo 6	
Oppaan toiminnallisten vinkkien jaottelu	Määrä
ilmaisu ja draama	10
askartelu	5
kuvataide	6
tutkimustehtävä	1
kirjallinen työ	4
pelejä	2

Opettajalle tarjotut tavat toteuttaa opetusta toiminnallisten vinkkien lisäksi ovat yleisimmin kysymysten esittäminen kuvista, tekstin lukeminen ääneen, valmiin taulukuvan tekeminen sekä erilaiset pari- ja ryhmätyöt. Harvinaisemmasta päästä mainittakoon yhteistoiminnallinen oppiminen, ruuanlaitto (perinneherkun tekeminen perunasta) sekä integrointi liikuntaan (egyptiläisten pelien ja leikkien kokeilu liikuntasalissa). Tarkempi jaottelu on nähtävissä liitteessä 3. Kaiken kaikkiaan Historia kertoo 5 & 6 esittelevät hyvin monipuolisen tavan opettaa historiaa. Materiaali on erittäin kattava ja sisältää myös sellaisia sisältöjä (kuten viikinkiaika), joita välttämättä ei opetussuunnitelman perusteella tarvitsisi näin laajasti käsitellä. Oppaissa erittäin hyvää on myös POPS 2004:n selkeä ilmentyminen sen sivuilla.

6.2.2 Tarkastelussa Ritari 5 & 6 -opettajan oppaat

POPS 2014:n mukaiset opettajan oppaat Ritari 5 & 6 tuovat selkeän muutoksen tapaan, jolla materiaali on rakennettu. Alussa ei esimerkiksi ole lainkaan selitettä siitä, millainen oppaan rakenne on tai miten uusi opetussuunnitelma näkyy tässä oppimateriaalissa, vaan opas hyppää suoraan käsittelemään oppikirjan ja tehtäväkirjan sisältöjä. Toiminnallisia tehtäviä ei ole myöskään eroteltu symbolein oppaiden sivuilla. Ritari-sarjan yhteydet opetussuunnitelman on kuitenkin

löydettävissä Sanoma Pron esittelymateriaaleista, joka on kokonaisuudessaan nähtävissä liitteessä 4.

Esittelymateriaalin perusteella Ritari-sarja vaikuttaa ottavan hienosti huomioon historian tavoitteet, mutta on otettava huomioon, että kyseessä on kirjasarjan markkinointiin tarkoitettu dokumentti ja siten siihen tulee suhtautua kriittisesti.

Edellä opetussuunnitelmien tarkastelussa havaittu sisältöjen karsiminen näkyy myös Ritarissa. Jo sivumääräinen vertailu paljastaa huomattavan eron, sillä Ritari 5 opettajan opas sisältää 145 sivua ilman liitteitä ja niiden kanssa 175 sivua. Kuudennen luokan opas sisältää 148 sivua ilman liitteitä ja 179 sivua liitteiden kanssa. Varsinaisissa sisällöissä esimerkiksi viikinkiajan käsittely on supistunut yhteen aukeamaan, kun se Historia kertoo-sarjassa on oma päälukunsa ja laajuudeltaan yhdeksän aukeamaa. Ritari-sarjan kummassakin oppaassa on viisi päälukua.

Taulukko 8. Ritari 5 & 6 pääluvut. (Bruun, J., Kokkonen, O., Komulainen, M. & Lassi, P. 2018, 3; Bruun, J., Kokkonen, O., Komulainen, M. & Lassi, P. 2018, 3)

Ritari 5 - pääluvut	Ritari 6 - pääluvut
Esihistoria	Keskiaika Euroopassa
Varhaiset korkeakulttuurit	Keskiaika Pohjolassa
Kivi-, pronssi- ja rautakausi Pohjolassa	Uuden ajan alku
Antiikin Kreikka	1600- ja 1700-luvut maailmalla
Antiikin Rooma	Uusi aika Pohjolassa

Ritari-oppaiden pääluvut (taulukko 8.) noudattelevat selkeästi historian oppiaineen sisältöjä siten, että Ritari 5 kattaa sisällöt S1-S2 ja Ritari 6 sisällöt S3-S5. Ylimääräisiä sisältöjä ei näytä olevan päälukujen tasolla. Keskiaika on kokonaisuudessaan siirtynyt kuudennen luokan oppaaseen ja lisäksi Suomen aikakausten sijaan pääluvut on nimetty laajemmin esimerkiksi Pohjolan kivikaudeksi ja

Pohjolan keskiajaksi. Kokonaisuutena jaottelu on kuitenkin selkeämpi kuin Historia kertoo-oppaissa, kun päälukuja verrataan kummankin opetussuunnitelman sisältöihin.

Yhteensä havaitsin Ritari 5 & 6 oppaissa 15 erilaista tapaa toteuttaa opetusta. Tämä on peräti 12 vähemmän kuin edellisen opetussuunnitelman mukaisissa oppaissa yhteensä. Taulukossa 9 on jaoteltu työskentelytavat niiden esiintymisen mukaan. Taulukosta havaitaan, että ilmaisutaito ja pelillisuus ovat esitetyistä tavoista suosituimpia. Yhteistoiminnallinen oppiminen on noussut näissä oppaissa enemmän esiin ja vastaavasti kuvataide ja askartelu ovat jääneet vähemmälle kuin Historia kertoo - oppaissa. Täysin uusi ja erikoinen työskentelytapa oli aikakapselin piilottaminen. Opettajalle kappaleiden käsittelyyn tarjotaan johdonmukaisesti kysymysten esittämistä kuvista, mutta muuten esimerkiksi tekstien lukeminen ääneen tai taulukuvan tekeminen loistavat poissaolollaan.

Taulukko 9. Käsittely- ja työskentelytavat Ritari 5 & 6 - oppaissa.

Ritari 5 & 6

Käsittely- ja työskentelytapa	Esiintymiskertoja
lähteiden tutkiminen	2
kysymyksiä kuvista	lähes joka aukeamalla
roolipelaaminen	4
kuvataide	7
yhteistoiminnallinen oppiminen	8
väittely	3
pohdinta	1
luokan yhteistoiminta	1
ryhmätyöskentely	4
ilmaisutaito	12
pelillisuus	11
askartelu	1
aikakapselin piilottaminen	1
tiedonhaku	3
kirjoitustehtävä	2

Eräs mielenkiintoinen havainto on se, että Ritari-sarjan oppaissa ei oteta lainkaan kantaa tai esitetä minkäänlaisia integrointimahdollisuuksia historian ja eri

oppiaineiden välillä. Näin ehkä olisi voinut ennakoida, varsinkin kun POPS 2014 on vahvasti oppiainerajojen häivyttämisen eli opetuksen eheyttämisen kannalla (POPS 2014, 31).

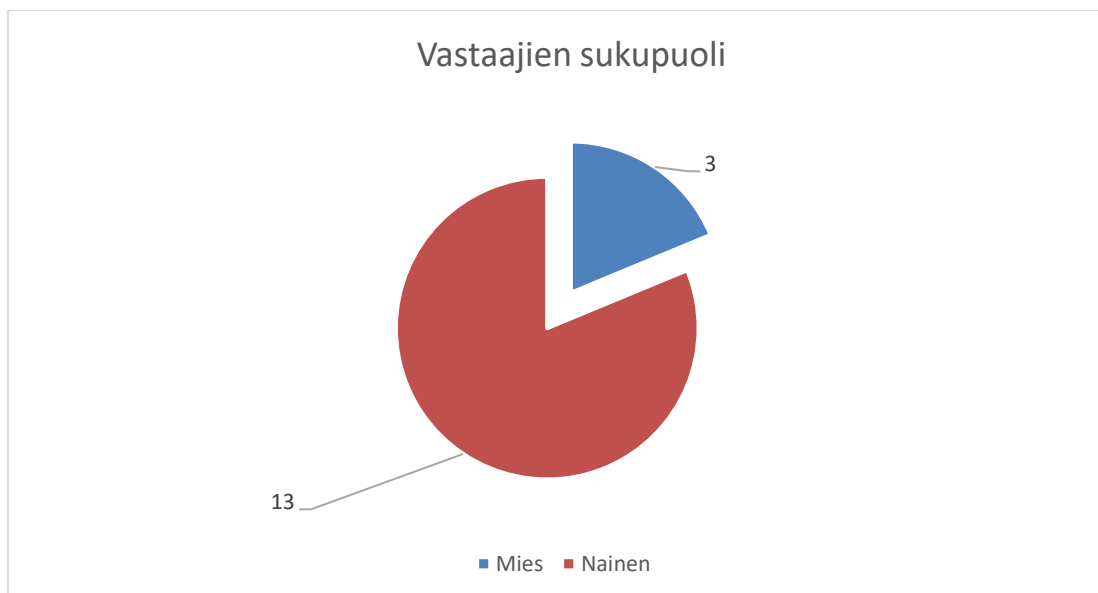
Ritari-sarjassa kuitenkin lähes jokaiseen päälukuun sisältyy Tutki-osio, jossa oppilaille on mahdollista antaa yhteistoiminnallisen oppimisen tapainen tutkimustehtävä. Tehtävässä selvitetään lähteiden avulla esimerkiksi sitä, on Henrik-piispa todella ollut olemassa tai mitkä olivat Julius Caesarin viimeiset sanat. Nämä tehtävät näkyvät yhteistoiminnallisen oppimisena käsittely- ja työskentelytapataulukossa (taulukko 9.)

Ritari-sarja näyttää tarjoavan toisaalta hyvin selkeää, mutta myös pelkistettyä ja karsittua sekä oppiainekeskeistä materiaalia opetukseen. Opettajalle ei tarjota selkeitä yhteyksiä oppiaineen tavoitteisiin itse oppaan sivuilla, vaan ne on etsittävä markkinointimateriaaleista. Sisällöt ovat toki tärkeitä opetustyössä, mutta yleisesti ja historian oppiaineessa tapahtuneen tavoitteiden laajentumisen ja monipuolistumisen myötä on ehkä yllättävää, ettei niitä käsitellä sanallakaan itse opettajan oppaassa. Toinen yllätys on se, ettei eheyttämistä tai opetuksen eriyttämistä käsitellä esimerkiksi toiminnallisten vinkkien kohdalla juuri ollenkaan, vaikka opetussuunnitelma erityisesti mainitsee historian sopivan hyvin integroitavaksi muiden oppiaineiden kanssa (POPS 2014, 258). Ritari-sarja jatkaa myös perinteistä historian jakoa viidennelle ja kuudennelle vuosiluokalle, joka näkyy jo oppaiden nimissä. POPS 2014:n sallimaa historian aloitusta jo neljännellä vuosiluokalla ei oteta huomioon materiaalissa.

Verrattuna Historia kertoo - sarjaan, on Ritari-sarja selkeämpi, mutta opettajalle tarjolla olevilta materiaaleiltaan ja opetusmenetelmiltään yksinkertaisempi. Ritari-sarjan oppaissa esitystyyli on sisältöihin keskittyvä, suoraviivainen ja vinkkejä asioiden käsittelyyn näyttää olevan vähemmän kuin Historia kertoo - sarjan oppaissa.

6.3 Historian opetussuunnitelman muutos opettajien kokemuksena

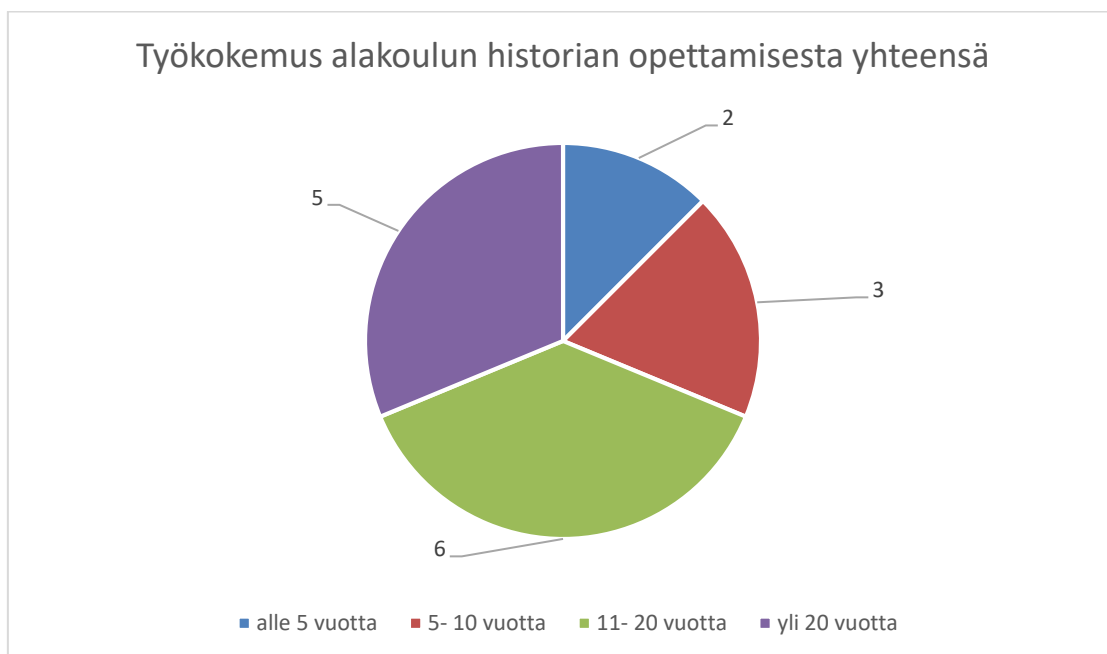
Viimeiseksi tarkastelen opetussuunnitelmamuutosta kyselyyn vastanneiden opettajien kokemusten kautta. Kyselyyn vastasi yhteensä 18 opettajaa. Kahden opettajan vastaukset jouduin lopulta hylkäämään, sillä he eivät olleet opettaneet historiaa POPS 2004:n aikana. Yhteensä aineistossa on siis kuudentoista opettajan vastaukset. Heistä 13 oli naisia ja 3 miehiä (kuvio 3).



KUVIO 3. Vastaajien sukupuoli.

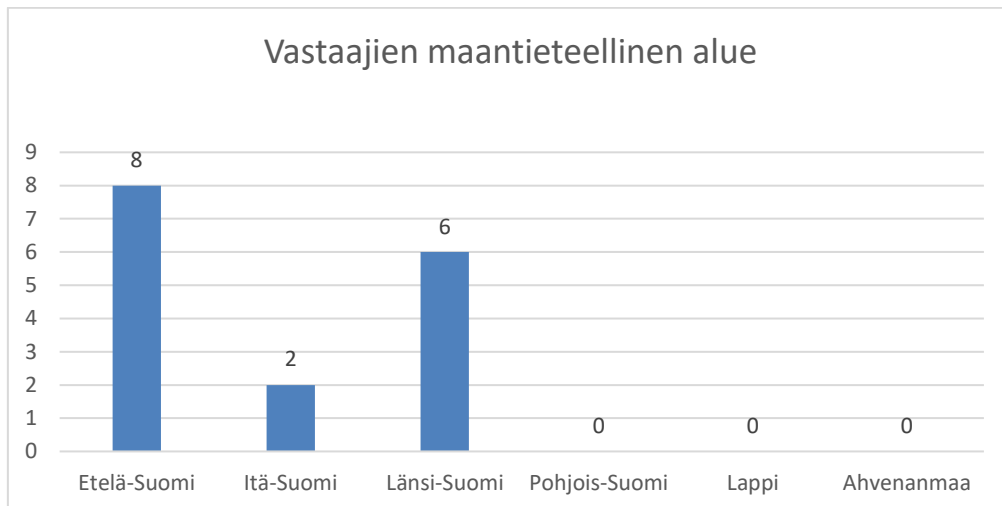
Luokanopettajille esitetty kysely ja sen rakenne on kokonaisuudessaan nähtävissä liitteessä 5. Kyselyn avulla pyrittiin vastaamaan siihen, miten luokanopettajat ovat kokeneet uuden opetussuunnitelman historian osalta ja millaisia eroja on havaittu aiempaan opetussuunnitelmaan. Kysely on rakennettu siten, että ensin esitetään vastaajaa ja historian opettamista koskevia taustakysymyksiä (1-9) ja sen jälkeen vuorossa ovat kysymykset kokemuksista ja erojen havainnoinnista opetussuunnitelmien välillä (10-11). Tarkastelen aluksi taustakysymysten kautta haltuun saatua aineistoa kysymys kerrallaan ja etenen kohti kokemusten tarkastelua kyselyn loppuosassa.

Vastaajien työkokemus alakoulun historian opettamisesta näkyy puolestaan kuviossa 4. Työkokemuksen jakautumisesta voidaan päätellä, että kyselyyn vastasi pääasiassa kokeneita luokanopettajia. Pääosa vastaajista (11 kpl) on työskennellyt alakoulun historian parissa yli kymmenen vuotta ja puolestaan alle viisi vuotta työskennelleitä oli vastaajien joukossa vain kaksi. Kokeneiden vastaajien mukanaolo voi olla sekä hyvä että huono asia, sillä vaikka pitkä kokemus antaa perspektiiviä muutoksiin, voi muuttuva opetussuunnitelma herättää myös enemmän vastarintaa kuin uusilla opettajilla.



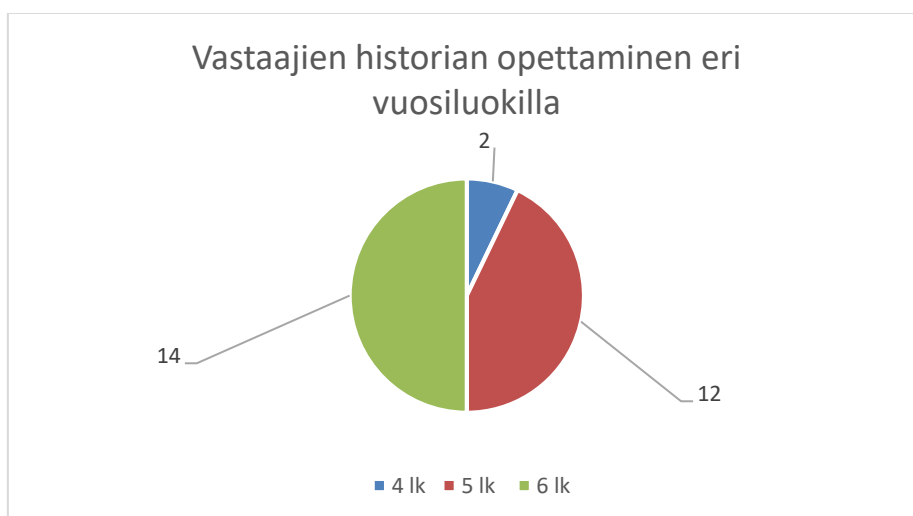
KUVIO 4. Vastaajien työkokemus alakoulun historian opettamisesta yhteensä.

Vastaajien maantieteellinen alue näkyy kuviossa 5. Maantieteelliseltä sijainniltaan vastaukset keskittyivät Etelä- ja Länsi-Suomeen. Yhteensä vastauksia näiltä alueilta oli 14 kappaletta. Itä-Suomesta oli kuitenkin myös kaksi vastausta, mutta Pohjois-Suomi, Lappi ja Ahvenanmaa jäivät ilman edustusta.



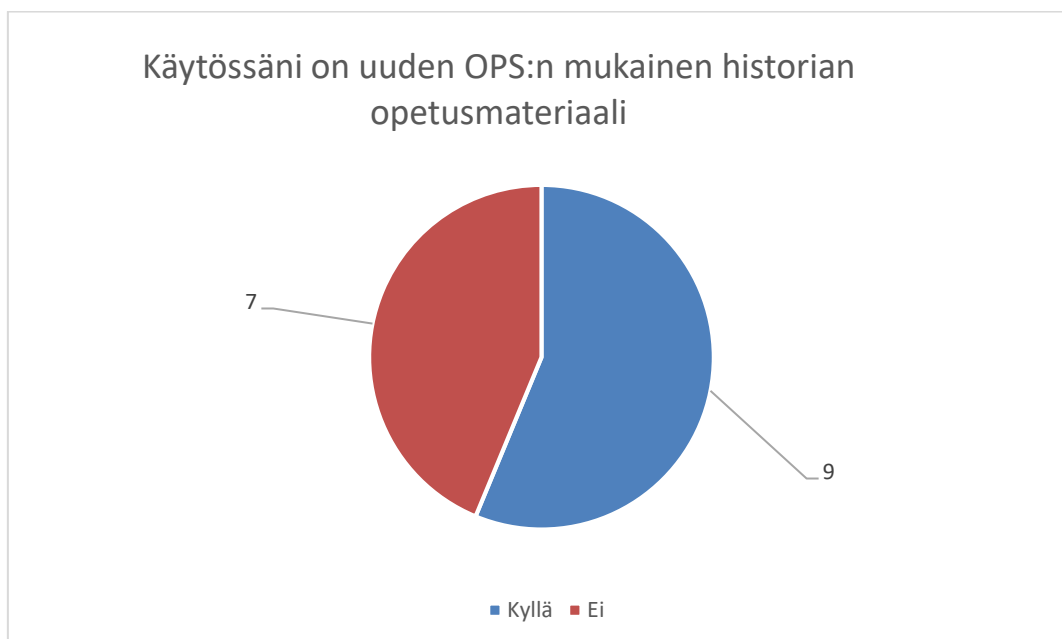
KUVIO 5. Vastaajien maantieteellinen alue.

Kuviosta 6 on puolestaan nähtävissä, että vaikka POPS 2014 sallii historian opettamisen jo neljänneltä vuosiluokalta alkaen, ei vastaajien joukossa ollut kovinkaan montaa opettajaa, jotka toteuttaisivat opetusta jo neljännellä vuosiluokalla. Vain kaksi vastaajaa ilmoitti, että opettavat historiaa neljännellä vuosiluokalla. Perinteinen historian oppiaineen aloittaminen viidennellä luokalla näyttääkin olevan hallitseva tapa tämän aineiston valossa. Syitä tähän voi olla monia, mutta esimerkiksi oppimateriaalien kohdalla POPS 2014:n mukaisessa Ritari-sarjassa ei mahdollista neljännellä vuosiluokalla aloittamista oteta huomioon. Tämä voi ohjata oppimateriaaleihin tukeutuvaa opettajaa pitäytymään tiukasti perinteisessä jaossa.



KUVIO 6. Vastaajien historian opettaminen eri vuosiluokilla.

Kuvio 7 osoittaa, että vastaajien käytössä on melko tasaisen jakauman mukaisesti käytössään POPS 2004:n ja POPS 2014:n mukaisia opetusmateriaaleja. Vastaajista yhdeksällä on käytössään POPS 2014 mukainen oppimateriaali ja vastaavasti seitsemällä on käytössään jonkin edellisen opetussuunnitelman mukainen oppimateriaali. Ajantasaisen oppimateriaalin olemassaolo heijastaa oppiaineen nauttimaa arvostusta ja siihen panostamista opettajan tai koulun taholta. Historian kohdalla on helppoa todeta, että vanhallakin oppimateriaalilla pärjää, mikäli sisällöt ovat säilyneet jokseenkin samana. Kuten muutkin tieteet, on historiakin alati kehittyvä tieteenala ja uusia näkökulmia menneeseen nousee esiin tasaisesti. Vanhaa materiaalia käytettäessä uusi tutkimus jää helposti opettajan aktiivisuuden varaan ja pahimmillaan uusinnetaan jo kumottuja näkemyksiä menneestä.



KUVIO 7. Jakauma vastaajien käytössä olevasta opetusmateriaalista.

Taulukossa 10 on nähtävissä tarkemmin vastaajien käyttämät oppimateriaalit. Kaikissa vastauksissa ei valitettavasti ole mukana ilmestymisvuotta, mutta kovinkaan vanhoja oppimateriaaleja ei vastaajilla kuitenkaan näytä olevan käytössään. Vanhin materiaali on vuodelta 2007, mutta on esimerkiksi mahdollista, että

käytössä oleva Historian tuulet - oppikirja on vanhempi, sillä sitä on julkaistu vuodesta 2003 (Kyllijoki 2003). Yhdellä vastaajista ei ole käytössään lainkaan oppikirjamateriaalia, eli hän toteuttaa opetusta muilla keinoin. Yleisimmät oppimateriaalit ovat Ritari (5kpl), Forum (5kpl) ja Historia kertoo (3kpl). Harvinaisempina oppikirjoina käytössä on myös Historian tuulet, Tidspiraten ja Historia, joita kutakin käyttää yksi vastaaja.

Taulukko 10. Vastaajien käytössä olevat oppimateriaalit.

Vastaajien käytössä olevat oppimateriaalit

Ritari/2016
Historia kertoo/2007
Forum/2013
Ritari/2016
Ritari/2016
Forum/2012
Historian tuulet I ja II
Tidspiraten/2017, Forum/2016
Ritari
Forum 5
Ritari
Historia
Ei ole kirjaa.
Forum/2010
Historia kertoo/2010
Historia kertoo

Kustantajan sähköisiä materiaaleja tai muita materiaaleja opetuksen apuna on kyselyyn vastanneiden käytössä monipuolisesti. Kymmenellä vastaajalla oli käytössään kustantajan sähköinen materiaali. Muun materiaalin joukossa oli omien kokoelmien ja valokuvien, sanomalehtien ja internet-lähteiden käyttöä, toisen kirjasarjan opettajan oppaan, näytekirjojen ja vanhojen kirjasarjojen parhaiden palojen hyödyntämistä sekä itse tehtyjä eri lähteistä koottuja monisteita, tekstien tulkintaan valittuja erilaisia lähteitä, karttoja, kirjaston kirjoja ja kaikenlaisten museoiden palveluiden hyödyntämistä. Vastaajista vain yksi ilmoitti, ettei käytä oppikirjan lisäksi mitään muuta materiaalia opetuksen tukena.

Kahden viimeisen kysymyksen luotaamat kokemukset vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman aiheuttamasta muutoksesta historian opettamiseen jakaantuvat selvästi positiivisiin, negatiivisiin ja niihin kokemuksiin, joissa muutosta ei ole havaittu tai se on vähäistä. Kokemuksista muodostettu merkitysverkosto on nähtävissä liitteessä 6.

Positiiviset kokemukset historian opettamisesta uuden opetussuunnitelman olivat seuraavia:

"Uudessa opsissa sisällöt laveammin kirjattu, mikä tuo vapautta."
(opettaja 2)

"Helpompi opettaa historiaa tieteenä, mutta vaatii hyvää aineenhallintaa opettajalta." (opettaja 8)

"Taitojen korostaminen tietojen rinnalla on hyvä asia." (opettaja 9)

"Historian merkitys on ehkä ymmärretty paremmin ja tuotu esiin ikäryhmälle mielekkäämpiä kokonaisuuksia." (opettaja 10)

"Historia on nyt elävämpää. Oppilaan osallisuus on suurempi ja historian tapahtumia pyritään linkittämään oppilaan omaan kokemusmaailmaan. Toimiminen ja tekeminen tärkeää." (opettaja 14)

Negatiivisiksi tulkittavat kokemukset historian opettamisesta uuden opetussuunnitelman olivat seuraavia:

"Oppimateriaalin ja opsin ohuus haittaa kokonaisuuksien hahmottamista"
(opettaja 5)

"Kuudennen luokan osalta on tullut kiireempi, sillä lähes sama oppiaines olisi opetettava yhdessä viikkotunnissa aiemman kahden sijaan. Joutuu karsimaan paljon." (opettaja 6)

"Edellisessä opetussuunnitelmassamme historian osuus oli selkeämpi ja loogisesti osa teemakokonaisuuksia [sic]. Nyt sirpaleista..." (opettaja 7)

"Uusi ops on otsikkotasolla ylimalkainen. Sääliksi käy nuoria opettajia, jotka joutuvat aloittamaan uudella opsilla ilman aiempaa kokemusta."
(opettaja 7)

Ei muutosta tai vähäistä muutosta historian opetuksessa kuvailtiin seuraavasti:

"Historian osalta muutokset ovat täysin kosmeettisia. Voi olla, että joitain jo aiemmin itsestään selvyiksi ja käytössä olleita pedagogisia käytänteitä on nyt selvemmin korostettu uudessa opsissa." (opettaja 2)

"Joitakin kiinnostavia asioita mm.viikingit jäänyt pois. Muuten melko samanlaista.Paljon itseohjautuvaa työskentelyä, mutta ei varsinaisesti johdu uudesta opsista." (opettaja 12)

"Ops 2006 oli hyvä historian osalta, muutokset olivat kosmeettisia uudemmassa" (opettaja 18)

"Ei oikein ole eroa. Tunnit vain on vähentyneet" (opettaja 11)

"Ei muutosta." (opettaja 13)

Kyselyyn vastanneet luokanopettajat tunnistivat monia konkreettisia eroja uuden ja vanhan opetussuunnitelman välillä. Paikallisuuden ja paikallishistorian korostaminen nähtiin isona muutoksena edelliseen opetussuunnitelmaan verrattuna ja se mainittiin moneen otteeseen:

"Oleellista on paikallishistorian osuuden lisääminen. Nykyinen ops aloittaa historian jo luokalta 4, joka painottuu juurikin paikallishistoriaan." (opettaja 17)

Uuden opetussuunnitelman nähdään myös korostavan taitoja sisältöjen ja tietojen kustannuksella:

"Uusi painottaa tuntuvasti [sic] enemmän taitoja, vanha painottaa sisältöjä ja tietoja." (opettaja 8)

"Taitoja ja työskentelyä korostetaan enemmän. Tulkinta ja ymmärrys ovat enemmän keskiössä uudessa ops:issa. Paikallisesti on ongelmallista kun historia alkaa jo 4 lk 0,5 vvt" (opettaja 9)

Itsearviointin ja osallistamisen korostaminen nousi myös esiin ja sitä kautta oppilaiden osallisuuden nähdään lisääntyneen opetussuunnitelmamuutoksen seurauksena:

"Arviointi ei meidän kunnassa surukseni muuttunut ollenkaan. Itsearviointin tuleminen on selkeä ero, samoin oppilaiden osallistaminen suunnitteluun, mitä opiskellaan missäkin jaksossa" (opettaja 1)

"Oppilaiden osallisuus on lisääntynyt ja se on kiva" (opettaja 11)

Työtavat ovat myös muuttuneet monipuolisemmiksi ja opetussuunnitelma nähdään *"Keskustelevampana ja ohjaavampana. Projekt-, ryhmä- ja ilmiötöykentelyä."* (opettaja 3)

Työtapoihin liittyvä toiminnallisuuden korostaminen tuli myös selkeästi esille muutaman opettajan vastauksessa:

"Esim keskiaika siirtyi kuudennen luokan ops:ta: viidennelle luokalle. Tämä paikallisessa ops:saa. Muita isompia eroja en ole huomannut. Toki kautta linjan uusi ops korostaa toiminnallisuutta riippumatta oppiaineesta." (opettaja 6)

"Tavoitteena enemmän toiminnallisuus, tiedon etsiminen ja lähdekritiikki. Paikallishistorian lisääminen." (opettaja 17)

Opettajalla nähtiin olevan suurempi vastuu kuin aikaisemmin historian opetuksessa:

"Syventely ja perusteellisempi asioiden ymmärtäminen jää open paneutumisen varaan" (opettaja 5)

"Opettajalta vaatii enemmän valmistelutyötä." (opettaja 3)

Historian oppiaineen sisältöjen nähtiin myös vähentyneen uuden opetussuunnitelman seurauksena, mutta silti kiirettä koettiin oppiaineen käsitteilyssä:

"Sisältöjä on karsittu. Vieläkin vaivaa kiire ehtiä käydä sisällöt läpi vuoden aikana, jos haluaa syvemmin käsitellä asioita (käytössä 1h/vko)."
(opettaja 4)

"Nimenomaan asioita jäänyt pois. Kiire on silti melkoinen, koska tunteja on sisältöihin nähden liian vähän." (opettaja 12)

Harvinaisempina kokemuksina nähtiin tieteellisyyden lisääntyminen historian opetuksessa sekä monialaisuuden ja oppiaineiden integroinnin mukaantulo kokonaisuuksia opettaessa:

"Helpompi opettaa historiaa tieteenä, mutta vaatii hyvää aineenhallintaa opettajalta." (opettaja 8)

"Kokonaisuuksia opettaessa tulee helpommin otettua mukaan muitakin oppiaineita näihin jaksoihin. Toki esim. kuvio, musiikki ja ääkkä oli vanhassa opsissakin helppo integroida hissan kaa. Mielestäni ei hirveästi ole muuttanut. Draama ja muut olleet mukana hissan opetuksessani jo ennen uutta opsia" (opettaja 1)

Vastaajien joukosta löytyi myös muutama opettaja, jotka eivät olleet havainneet juuri minkäänlaisia eroja opetussuunnitelmien välillä ja he kertoivat asiasta hyvin harvasanaisesti:

"En mitään." (opettaja 13)

"En ole juurikaan löytänyt selkeitä eroja" (opettaja 18)

Yhteenvetona opettajien kokemuksista voidaan todeta, että opetussuunnitelmamuutos näyttäytyy opettajille ristiriitaisena kokemuksena ja yksiselitteisen positiivista tai negatiivista yhtenäiskuvaa ei voi muodostaa. On mielenkiintoista, että vaikka paikallishistoria nähdään isona erona opetussuunnitelmien välillä, ei sitä juurikaan korosteta itse opetussuunnitelman perusteissa historian oppiaineen kohdalla. Paikalliset opetussuunnitelmat ottavat sen sijaan asiaan kantaa ja

esimerkiksi Tuusulan kunnan paikallisessa opetussuunnitelmassa paikalliseen historiaan liittyvät tavoitteet on kirjattu kohtaan "historian oppimisympäristöihin ja työtapoihin liittyvät tavoitteet vuosiluokilla 4-6" (Tuusulan kunta 2016) Hämeenlinnan kaupunki on puolestaan lisännyt paikalliset painotukset oppiaineen tehtävään (Hämeenlinnan kaupunki 2016). Opettajien kokemuksia käsitelään vielä lisää tulosten tarkastelun ja johtopäätösten yhteydessä.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksen tulokset ovat yhteenvetona seuraavanlaiset tutkimuskysymysten kautta tarkasteltuna:

1. Millaisia eroja vanhan ja uuden opetussuunnitelman välillä on historian oppiaineen kohdalla?

Eroavaisuudet vuoden 2004 ja 2014 opetussuunnitelmien välillä historian oppiaineen osalta ovat pääpiirteissään seuraavat: POPS 2014 ei enää puhu oppiaineen tehtävässä opetuksen sisällöistä sanallakaan, vaan pääpaino on opittavilla taidoilla. Samanlaisia havaintoja on tehnyt myös Veijola (2016, 7-8, 11), joka kirjoittaa historian taitopohjaisuudesta sekä siitä, että muun muassa menneisyyden lähteiden analysoiminen ja niiden pohjalta tulkintojen tekemisen taitojen olevan voimakkaasti esillä nykyisessä suomalaisessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Opetuksen eheyttäminen painottuu lisäksi voimakkaammin POPS 2014:ssa ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien järjestämisen vaatimus on aiempaan nähden uutta.

Oppiaineen tehtävä on keskeisiltä osiltaan pysynyt samansisältöisenä opetussuunnitelmien välillä, mutta eroavaisuuksia toki löytyy, sillä esimerkiksi ajan käsitteeseen perehtymistä ei enää mainita POPS 2014:ssa. Ajan käsitteen puuttuminen oppiaineen tehtävästä on mielenkiintoinen havainto, sillä historia on luonteeltaan ajan käsitteen kanssa työskentelevä oppiaine.

Sisältöjä on selkeästi karsittu POPS 2014:ssa ja niitä on myös otsikkotasolla ja kuvauksissa virtaviivaistettu ja lyhennetty. Tavoitekeskeisyyteen panostaminen näkyy siten, että historian tavoitteet ovat sen sijaan monipuolistuneet, syvenyneet ja tieteellistyneet huomattavasti POPS 2014:ssa ja myös uusia tavoitteita on mukana. Tavoitteiden monipuolistuminen ja lisääntyminen ei ole kuitenkaan

uusi trendi historian oppiaineessa, vaan kuten Rautiainen ym. (2019) kirjoittavat, ovat ne laajentuneet opetussuunnitelmasta toiseen viimeisten 25 vuoden aikana.

Tavoitteiden kohdalla on luovuttu myös suoranaisista oppimisen vaatimuksista ja siirrytty ohjaamaan, johdattamaan, auttamaan ja harjaannuttamaan tavoitteiden saavuttamisessa. Kuten Ahonen & Rantala (2015, 87) kirjoittavat, tähtää historianopetus historiallisen ajattelun omaksumiseen. Tällöin opiskelun pitää kohdistua historian peruskäsitteisiin, joita ovat historian todistusaineisto (lähteet) ja tulkinta, muutos ja jatkuvuus, syy- ja seuraus sekä historiallinen empatia. Kaikki nämä peruskäsitteet ovat läsnä POPS 2014:n tavoitteissa.

Historian oppiaineen työtavat on esitetty POPS 2004:ssa huomattavasti yksinkertaisemmin kuin POPS 2014:ssa, vaikka POPS 2004 esittelee niitä laajemmin opetussuunnitelman yhteisessä työtapaosiossa. POPS 2004 mainitsee historian oppiaineen työtavoiksi vain toiminnallisuuden ja eläytymisen, eli käytännössä ilmaisutaitoon ja draamaan liittyvät työtavat. POPS 2014 mainitsee myös elämykselliset ja toiminnalliset työtavat, mutta myös tarkentaa näitä esimerkein. Lisäksi mainitaan yksin ja yhteistyössä muiden kanssa työskentely sekä tieto- ja viestintäteknologian hyödyntäminen ja integrointi muihin oppiaineisiin.

Hyvän osaamisen kuvaus on uudessa opetussuunnitelmassa kiinnitetty selkeästi tavoitteisiin arvioinnin kohde-kentän avulla ja arvosanan kahdeksan osaamisvaatimukset on suoraan yhdistettävissä tiettyyn tavoitteeseen. Tämä on selkeä parannus edelliseen opetussuunnitelmaan, jossa hyvän osaamisen kuvaus on vaikeaselkoisemmin yhdistettävissä historian tavoitteisiin. Hyvään osaamiseen liittyvät muutokset lävistävät kaikki muutkin oppiaineet.

Kokonaisuutena monet havaituista muutoksista koskevat koko opetussuunnitelmaa ja siten muutosta on tapahtunut yleisissä linjauksissa, kuten esimerkiksi monialaisten kokonaisuuksien vaatimus, oppilaiden osallisuuden korostaminen ja monilukutaidon merkityksen nostaminen esiin. Historian oppiainetta koskevat muutokset ovat puolestaan keskeisiltä osiltaan löydettävissä sisältöjen ja tavoitteiden vertailusta.

2. Miten uusi opetussuunnitelma näkyy uudessa opetusmateriaalissa verrattuna vanhaan oppimateriaaliin opettajien oppaiden osalta?

Tarkasteltujen opetusmateriaalien kohdalla uusi opetussuunnitelma näkyy oletettua heikommin. Vuoden 2004 opetussuunnitelman mukaiset opettajan oppaat kiinnittyivät selkeästi opetussuunnitelmaan selittävin osioin heti oppaiden alussa. Vuoden 2014 opetussuunnitelman mukaisissa oppaissa tällaisia osioita ei ollut ja yhteydet opetussuunnitelmaan piti hakea erillisistä markkinointimateriaaleista. Sisältöjen osalta uusi opetussuunnitelma näkyy oppaissa niiden selkeänä karsimisena verrattuna edellisen POPS:n mukaisten oppaiden jopa ylitsevuotavan runsaaseen aineistoon.

Runsas aineisto koski myös tarjottuja käsittelytapoja, sillä uuden opetussuunnitelman mukaiset opettajan oppaat tarjosivat huomattavasti vähemmän erilaisia käsittelytapoja historian aihepiireille. Uuden opetussuunnitelman mukaiset työtapoihin liittyvät painotukset olivat kuitenkin nähtävissä esimerkiksi pelillisyyden ja yhteistoiminnallisen oppimisen noustessa esiin paljon tarjottuna käsittelykeinona. Molemmissa opassarjoissa korostuivat työtapoina ilmaisutaito sekä kuvataide.

Eheyttäminen ja oppiainerajojen rikkominen sekä erilaisten oppijoiden ottaminen huomioon ei saa POPS 2014:n mukaisten oppaiden sivuilla juuri ollenkaan huomiota ja niiden karsitun oloinen ja oppiainekeskeinen luonne sai näin vahvistusta. POPS 2014 korostaa entistä enemmän myös taitopohjaista oppimista ja tässäkin suhteessa oppaat jättävät toivomisen varaa. Kuten Ahonen & Rantala (2015, 66) toteavat, on toki selvää, että taitava historianopettaja osaa yhdistää taitojen harjoittelun kuhunkin sisältöön. Aloittelevalle opettajalle tavoitteiden opiskelun tasapainon löytäminen voi kuitenkin haastavaa eikä taitopohjaiseen opetukseen keskittyvä nuori opettaja välttämättä saa tukea vanhemmilta kollegoiltaan. Tämä voi puolestaan johtaa kahden erilaisen opetustradition käyttöön koulussa. Tässä suhteessa oppaat voisivat tarjota enemmän konkreettista ja käytännönläheistä ohjeistusta opettajalle.

3. Miten luokanopettajat ovat kokeneet uuden opetussuunnitelman historian osalta ja millaisia eroja on havaittu aiempaan opetussuunnitelmaan?

Kyselystä saadut tulokset osoittavat mielestäni, että uusi opetussuunnitelma näyttäytyy hieman ristiriitaisena vastaajille. Osa pitää muutosta positiivisena, osa negatiivisena ja osa kokee, että muutosta ei ole juuri tapahtunut. Vastaajat saattoivat myös pitää samaa asiaa negatiivisena, mitä toiset vastaajat pitivät positiivisena. Paikallinen opetussuunnitelma on voinut jäädä suuremmista muutoksista historian osalta, mutta toisaalta opettajat kokivat myös, että paikallisuus korostuu nykyisessä opetussuunnitelmassa. Edellinen opetussuunnitelma oli ollut selkeämpi ja loogisempi ja POPS 2014 koettiin historian osalta ohuemmaksi ja otsikkotasolla ylimalkaiseksi. Ongelmana nähdään oppiaineen laajuus myös nykymuotoisen opetussuunnitelman kohdalla sisältöjen karsimisesta huolimatta. Käytettävissä olevaa tuntimäärää ei pidetty riittävänä opittaviin asioihin nähden. Positiivisina asioina nähtiin sisältöjen laveampi kirjaaminen opetussuunnitelmaan, taitojen korostaminen tietojen rinnalla, historian opettamisen tieteellisyyden parantuminen sekä mielekkäämpien kokonaisuuksien esiintuonti. Oppilaiden osallisuuden nähtiin myös kasvaneen ja sen koettiin lisänneen historian mielekkyyttä. Mikäli osallistavuus ulottuu myös opettajan ja opetussuunnitelman suhteeseen, kuten Fogo ja Reisman (2016, 192- 194) näkevät, on tämän avulla mahdollista parantaa historian opetuksen laatua. Ne opettajat, jotka eivät olleet havainneet mainittavaa muutosta pitivät opetussuunnitelman uusia puolia lähinnä kosmeettisina ja jo käytössä olevien käytänteiden kirjaamisena itse opetussuunnitelmaan.

On mielenkiintoista pohtia sitä, miten POPS 2014:n muutokset vaikuttavat historian opettamiseen alakoulussa. Vaikka sisältöjä on karsittu POPS 2014:aan siirryttäessä, ovat oppiaineen tavoitteet kuitenkin monitahoistuneet. Tavoitteiden perusteella historia on muun muassa aiempaa tieteellisempää ja ohjaa opettajaa myös teettämään tehtäviä, jotka ovat tieteellisempiä vaikkapa lähteiden vertailun kohdalla. Onko kasvaneelle tieteellisyydelle kuitenkaan sen enempää aikaa? Oppiaineelle riittämätön tuntimäärä nousee esiin ainakin opettajilta

kerätyissä vastauksissa. Toisaalta tilanne lienee sama monen muunkin oppiaineen kohdalla.

Natur ym. (2015, 39-30) kirjoittavat, että opetussuunnitelman kehittäminen ja uudistaminen on usein monivaiheinen prosessi, jossa on eroteltavissa teoreettinen ja käytännöllinen puoli. Ulkopuoliset asiantuntijat kirjoittavat monesti teoreettisen puolen, joka kertoo, mitä olisi opetettava. Käytännön puoli, eli varsinainen käytössä oleva opetussuunnitelma, ja esimerkiksi opetusmateriaalit, joita opettajat käyttävät eivät välttämättä ole identtisiä kirjoitetun opetussuunnitelman kanssa. Virallisen opetussuunnitelman siirtäminen varsinaiseen koulu- ja luokkahuonetyöskentelyyn onkin harvoin mutkaton tai täydellinen prosessi. Eroja on kaikilla koulutusasteilla. Tämä käytännön ja teoreettisen puolen epäidenttisyys nousee havaintojeni mukaan esille myös tässä tutkimuksessa. Globalisaation ja Internetin seurauksena ristiriita voi nykypäivänä olla vielä suurempi, sillä tarjolla oleva tietomäärä myös ”epävirallisista” lähteistä on kasvanut valtavasti. Tämä puolestaan näkyy selvästi kyselyyn vastanneiden opettajien opetuksen tukena käyttämien muiden lähteiden monitahoisuudessa.

Kokonaisuutena tutkimus saavutti tavoitteensa vastaamalla asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Tutkimus tuotti ainakin allekirjoittaneelle uutta tietoa tietyn oppiaineen, tässä tapauksessa historian, kokemista muutoksista ja niihin liittyvistä kokemuksista POPS 2004:n ja POPS 2014:n välillä. Tutkimus voidaan asemoida eräänlaiseksi viimeisintä opetussuunnitelmauudistusta koskevaksi perustutkimukseksi. Tutkimuksen suurin merkitys lienee ensisijaisesti henkilökohtainen ja se auttaa tutkimuksen tekijän ammattitaidon sekä opetuksen sisältöjen syventämisessä. Tutkimuksen tuloksia voi mielestäni soveltaa esimerkiksi käytännön työssä siten, että opetussuunnitelmien erot tiedostetaan ja POPS 2014:n vahvuudet ja heikkoudet on mahdollista nähdä selkeämmin.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Laadullisessa tutkimuksessa on olennaista arvioida tutkimuksen uskottavuutta ja luotettavuutta. Luotettavuuteen liittyy tutkimuksen sisäinen johdonmukaisuus, joka näkyy esimerkiksi tutkimuksen etenemisessä ja siinä, ettei käsittelytyyli muutu kesken tutkimuksen. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 135) Tämän opinnäytteen ollessa laadullinen menetelmiltään, eivät sen tulokset saa olla sattumanvaraisia. Näin ei mielestäni ole ja tässä tutkimuksessa käytetyillä menetelmillä ja käsitteillä on ollut mahdollista tutkia historian oppiaineen kokemia muutoksia opetussuunnitelmien, opettajien oppaiden ja opettajien kokemusten kautta. Olen pyrkinyt objektiivisuuteen käsittelyssäni ja tietoisesti pitänyt silmällä sitä, että omat kokemukseni tai mielipiteeni eivät näkyisi aineiston käsittelyssä.

Muita laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen liittyviä näkökulmia ovat yleistettävyyys tai siirrettävyyys. Nämä tarkoittavat sitä, ovatko tutkimuksen tulokset yleistettävissä tai siirrettävissä myös muihin kohteisiin tai tilanteisiin. Siirrettävyyys riippuu paljolti siitä, miten samankaltainen tutkittu ympäristö ja ympäristö, johon tuloksia on tarkoitus soveltaa, ovat. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 136-137) Opetussuunnitelmien kohdalla tulosten yleistettävyyys ja siirrettävyyys on mahdollista, koska samankaltaiset muutokset koskevat muitakin oppiaineita ja ne ovat osa samoja opetussuunnitelmia. Opettajien kokemusten kohdalla siirrettävyyys on vaikeaa, sillä kysymys on subjektiivisista kokemuksista. Kokemuksista johdetut pelkistetyt merkitykset voivat sen sijaan olla siirrettäviä ja yleistettäviä tutkimuksen ulkopuolisiin aineistoihin.

Tutkimuksen selkeä rajoittava tekijä on kerätyn kyselyaineiston suppeus. Aineisto olisi voinut olla laajempikin tai toteutettu perinteisillä haastatteluilla, jolloin käsiteltävä aineisto olisi todennäköisesti ollut huomattavasti laajempi ja syvällisempi. Tutkimus ei kuitenkaan ollut täysin kyselyn varassa, vaan hyödynsi erilaisia tietolähteitä. Kolmen erilaisen aineiston käyttäminen (aineistotriangulaatio) voidaan puolestaan pitää tutkimuksen vahvuutena ja sen luotettavuutta lisäävänä seikkana (Tuomi & Sarajärvi 2004, 141).

Jatkotutkimuspolkuja ja -haasteita tämän tutkielman tuloksiin ja toteutukseen pohjautuen on monia. Tutkimuksen voisi toistaa pääasiassa haastattelututkimuksena, jolloin kentällä toimivien opettajien kokemukset nousisivat vahvasti esille. Tutkimuksen kohteena olevaa oppiainetta voisi myös vaihtaa kiinnostuksen mukaan johonkin toiseen. Toisaalta vertailua voisi myös ajallisesti laajentaa koskettamaan vanhempia opetussuunnitelmia, jolloin tosin on jo huomattavasti vaikeampi kerätä opettajien kokemuksia eri opetussuunnitelmista. Tällöin painottuisi vanhoista opetussuunnitelmadokumenteista ja oppimateriaaleista tehdyt tulkinnat tutkimuksen keskeisenä toteutustapana. Tutkimuksen uudelleensuuntaaminen kohti tulevaisuutta ja seuraavaa opetussuunnitelmaa voisi myös olla eräs mielenkiintoinen vaihtoehto. Tällöin tosin kentällä olevilta opettajilta kerättäisiin lähinnä kehitysehdotuksia seuraavaa historian tai muun oppiaineen opetussuunnitelmaa varten.

Osana uuden opetussuunnitelman mukaisen historian opettamisen kokemuksia olisi mahdollista tarkastella laajasti myös sitä, minkälaisia sähköisiä materiaaleja kustantajat tarjoavat uuden opetussuunnitelman mukaisen historian opettamiseen, ja millä tavalla näitä sähköisiä materiaaleja tai muuta materiaalia hyödynnetään historian opetuksessa alakoulussa. Näkökulmaa olisi mahdollista laajentaa myös sähköisen oppimateriaalin käyttökokemuksiin ja soveltamiseen käytännössä.

LÄHTEET

- Ahonen, S. & Rantala J. 2015. Ajan merkit: historian käyttö ja opetus.
Helsinki: Gaudeamus.
- Alanko, T. 2001. Englannin ja Suomen kansallisten geometrian
opetussuunnitelmien vertailua. Jyväskylän yliopisto. Matematiikan ja tilas-
totieteen laitos. Pro gradu-tutkielma.
- Alhainen, J., Hurme, N. & Varis, S. 2007. Historia kertoo 6 Opettajan opas.
Helsinki: Tammi.
- Autio, T., Hakala, L. & Kujala T. (toim.) 2017. Opetussuunnitelmatutkimus:
keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen.
Tampere: Tampere University Press. Saatavilla:
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0635-9> Luettu 10.12.2018.
- Bronshtein, Y. & Yemini, M. 2016. The global-local negotiation: between the
official and the implemented history curriculum in Israeli classrooms. Glo-
balisation Societies And Education 14 (3), 345-357. DOI
10.1080/14767724.2015.1123086. Luettu 4.12.2018.
- Bruun, J., Kokkonen, O., Komulainen, M. & Lassi, P. 2018. Ritari 5 Opettajan
materiaali. Helsinki: Sanoma Pro.
- Bruun, J., Kokkonen, O., Komulainen, M. & Lassi, P. 2018. Ritari 6 Opettajan
materiaali. Helsinki: Sanoma Pro.
- Casper, S. 2009. More than the Sum of Its Parts: Rethinking the History
Curriculum. Journal Of American History 95 (4), 1092-1093.
DOI 10.2307/27694565. Luettu 10.12.2018.
- Chisholm, L. 2015. Curriculum transition in Germany and
South Africa: 1990-2010. Comparative Education 51 (3), 401-418. DOI
10.1080/03050068.2015.1037585. Luettu 4.12.2018

- Dinc, E. 2011. A Comparative Investigation of the Previous and New Secondary History Curriculum: The Issues of the Definition of the Aims and Objectives and the Selection of Curriculum Content. *Kuram Ve Uygulamada Egitim Bilimleri* 11 (4), 2149-2153. Luettu 10.12.2018.
- Etelälahti, A. & Gardemeister, S. 1995. Lukion opetussuunnitelmien perusteiden 1985 ja 1994 kasvatustavoitteiden vertailu. Helsinki: Opetushallitus.
- Fogo, B. & Reisman, A. 2016. Contributions of educative document-based curricular materials to quality of historical instruction. *Teaching And Teacher Education* 49, 191-202. DOI 10.1016/j.tate.2016.05.018. Luettu 4.12.2018.
- Gadamer, H. 2004. *Hermeneutiikka: ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Tampere: Vastapaino.
- Gilbert, R. 2011. Can history succeed at school? Problems of knowledge in the Australian history curriculum. *Australian Journal Of Education* 55 (3), 245- 258. DOI: 10.1177/0004944111105500306. Luettu 10.12.2018.
- Harris, R. & Reynolds, R. 2017. Exploring teachers' curriculum decision making: insights from history education. *Oxford Review Of Education* 44 (2), 139-155. DOI 10.1080/03054985.2017.1352498. Luettu 6.9.2018.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. *Tutki ja kirjoita*. 10. osin uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Hurme, N., Järvinen, M. & Varis, S. 2006. *Historia kertoo 5 Opettajan opas*. Helsinki: Tammi.
- Hurmerinta, E. & Vitikka, E. 2011. Kansainväliset opetussuunnitelmasuuntaukset. Opetushallitus. Saatavilla: http://www.oph.fi/download/131521_Kansainvaliset_opetussuunnitelmasuuntaukset.pdf Luettu 15.12.2018.
- Hämeenlinnan kaupunki 2016. Hämeenlinnan kaupungin opetussuunnitelma. Hämeenlinnan kaupunki. Saatavilla: <https://eperusteet.opinto-polku.fi/#/fi/ops/3619090/perusopetus/tiedot> Luettu 4.9.2019.

- Ivens, J.P. 2014. Politics and the history curriculum: the struggle over standards in Texas and the nation. *History Of Education* 43 (3), 423-425.
DOI 10.1080/0046760X.2014.884639. Luettu 9.12.2018.
- Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden tutkimushankkeet.
Saatavilla: <https://www.jyu.fi/edupsy/fi/tutkimus/tutkimushankkeet/tutkivaa-ja-elaytyvaa-historian-opetusta>
Luettu: 28.9.2019.
- Kakkori L. & Huttunen R. 2014. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa A. Saari, O. Jokisaari & V. Värri (toim.) *Ajan kasvatustiede - Kasvatustieteiden tutkimus*. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy, 367- 401.
- Kiviniemi, K. 2015. Laadullinen tutkimus prosessina.
Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin* 2. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 74- 88.
- Korkeakoski, E. & Siekkinen, T. (toim.) 2010. Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus: puheenvuoroja sekä arviointi- ja tutkimustuloksia. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 53. Koulutuksen arviointineuvosto. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4169-7> Luettu 15.12.2018.
- Koskelo, A. 2006. Suomen keskiajan historia alakoulun historian oppikirjoissa. Itä-Suomen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro Gradu-tutkielma.
- Kostian, J. 2018. Miten hyvin peruskoulun fysiikan oppikirjat vastaavat opetussuunnitelmanperusteita - Oppikirja-analyysi aiheista työ, teho ja paine. Jyväskylän yliopisto. Fysiikan laitos. Pro Gradu - tutkielma. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201805142585> Luettu 12.12.2018.
- Krokkfors, L. 2017. Opetussuunnitelman pedagogiset mahdollisuudet - opettajat uuden edessä. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) 2017. *Opetussuunnitelmatutkimus: keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: Tampere University Press, 247- 266. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0635-9> Luettu 10.12.2018.

- Kyllijoki, V. 2003. Historian tuulet : 1, Kivikaudesta keskiaikaan. Helsinki: Otava.
- Laine, T. 2015. Miten kokemuksta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ledman, K. 2015. Navigating historical thinking in a vocational setting: teachers interpreting a history curriculum for students in vocational secondary education. *Journal Of Curriculum Studies* 47 (1), 77- 93. DOI 10.1080/00220272.2014.984766. Luettu 7.12.2018.
- Natur, M. Yardeni-Kuperberg, O. & N. Yemini 2015. The global-local nexus: desired history curriculum components from the perspective of future teachers in a conflict-ridden society. *Journal Of Curriculum Studies* 47 (1), 26-48. DOI 10.1080/00220272.2014.970234. Luettu 7.12.2018.
- Opetushallitus: opetussuunnitelma ja tuntijako. Saatavilla:
https://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/opetussuunnitelma_ja_tuntijako Luettu 9.12.2018.
- Opetushallitus: opetussuunnitelma ja tuntijakotaulukko. Saatavilla:
<http://minedu.fi/documents/1410845/4123068/Perusopetuksen-tuntijako-Valtioneuvoston-asetus-28.6.2012.pdf/8c904085-afa3-46c0-9edc-12bc3eef52bf> Luettu 12.7.2019.
- Opetushallitus: perusopetus. Saatavilla:
<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetus>
Luettu 20.8.2019.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research and evaluation methods. 3. painos. Thousand Oaks: Sage
- Perkkilä, P & Valli, R 2015. Nettikyselyt ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. 4. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 109- 120.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus. Saatavilla: http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf Luettu 9.4.2018.

- Popkewitz, T. 2009. Curriculum study, curriculum history, and curriculum theory: the reason of reason. *Journal Of Curriculum Studies* 41 (3), 301-319. DOI 10.1080/00220270902777021. Luettu 10.12.2018.
- Rautiainen, M., Veijola, A., & Mikkonen, S. (2019). Tutkimalla kiinnostavaa historian opetusta. *Rihveli*, 2019 (1), 30-35. Saatavilla: <https://hoay.fi/tiedotus/rihveli/> Luettu 28.9.2019.
- Rodwell, G. 2017. A national history curriculum, racism, a moral panic and risk society theory. *Issues In Educational Research* 27 (2), 365-380. Saatavilla: <http://www.iier.org.au/iier27/rodwell-2.pdf> Luettu 3.12.2018.
- Rokka, P. 2011. Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä. Tampereen yliopisto. *Acta Electronica Universitatis Tampensis* 1076. Saatavilla: <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8456-8> Luettu 26.9.2018.
- Sanoma Pro: Ritari-sarjan esittelymateriaali.
Saatavilla: <https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/sanoma-public/spro/online/markkinointi/static/prod/kyselyt/196.pdf>.
Luettu 11.7.2019.
- Sheldon, N. 2012. Politicians and History: The National Curriculum, National Identity and the Revival of the National Narrative. *History* 97 (326), 256- 271. DOI 10.1111/j.1468-229X.2012.00550.x. Luettu 9.12.2018.
- Siekkinen, K. 2017. Koulutuksellisen tasa-arvon diskurssit ja toimijat peruskoulun tuntijakouudistuksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7048-2> Luettu 12.7.2019.
- Siljander, P. 1988. Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntauksset. Oulu: Oulun yliopisto.
- Slattery, P. 2012. Curriculum Development in the Postmodern Era. Routledge, ProQuest Ebook Central. Saatavilla: <https://bit.ly/2A6BtlX> Luettu 9.12.2018.

- Smith, J. 2018. Identity and Instrumentality: History in the Scottish School Curriculum, 1992-2017. *Historical Encounters - A Journal Of Historical Consciousness, Historical Cultures And History Education* 5 (1), 31-45. Luettu 30.8.2018.
- Toivonen, A. 2016. Opettajanoppaat avautuvat- perhekuva ja nuoren toimijuus rippikoulun perhekasvatuksessa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro Gradu tutkielma. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201602121555> Luettu 30.8.2018.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi
- Tuusulan kunta 2016. Tuusulan perusopetuksen opetussuunnitelma 2016. Tuusulan kunta. Saatavilla: <https://eperusteet.opinto-polku.fi/#/fi/ops/98809/perusopetus/tiedot> Luettu 4.9.2019.
- Vaskuri, J. 2017. Oppiennätyksistä opetussuunnitelman perusteisiin: lukion kemian kansallisen opetussuunnitelman kehittyminen Suomessa vuosina 1918-2016. Jyväskylän yliopisto. Kemian laitos. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6982-0> Luettu 26.9.2018.
- Veijola, A. 2016. Historiatietoisuus, historiallinen ajattelu ja historian tekstitaidot: Uuden opetussuunnitelman moninaiset lähtökohdat. *Kasvatus ja aika*, 10 (2), 6-18. Saatavilla: http://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/a1_veijola_1606162048.pdf Luettu 12.7.2019.
- Vitikka, E. 2009. Opetussuunnitelman mallin jäsenitys: sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. Helsingin yliopisto.
- Virokunnas, N. 2013. Opetussuunnitelman, oppikirjojen ja nuorten historiakuvat peruskoulussa. Jyväskylän yliopisto. Historian ja etnologian laitos. Pro Gradu-tutkielma. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201311202620> Luettu 30.4.2018.

LIITTEET

Liite 1. POPS 2004. Kuvaus oppilaan hyvästä osaamisesta 6. luokan pääty- essä.

POPS 2004
Tiedon hankkiminen menneisyydestä
Oppilas
osaa erottaa faktan mielipiteestä
osaa erottaa toisistaan lähteen ja siitä tehdyn tulkin- nan
Historian ilmiöiden ymmärtäminen
Oppilas
tietää, että menneisyyttä voi jaotella eri aikakausiin (kronologia) ja pystyy nimeämään yhteiskunnille ja aikakausille ominaisia piirteitä
tunnistaa ilmiöiden jatkuvuuden eri aikakaudesta toi- seen ja ymmärtää, ettei muutos ole sama kuin edis- tys eikä se myöskään merkitse samaa eri ihmisten ja ryhmien näkökulmasta
osaa eläytyä menneen ajan ihmisen asemaan: hän osaa selittää, miksi eri aikakausien ihmiset ajattelivat ja toimivat eri tavoin sekä tuntee syy- ja seuraussuh- teen merkityksen
Historiallisen tiedon käyttäminen
Oppilas
osaa esittää käsiteltävästä asiasta kertomuksen si- ten, että hän selittää tapahtuman tai ilmiön joiden- kin toimijoiden kannalta
tietää, että jotkut asiat voidaan tulkita eri tavoin, ja hän pystyy selittämään, miksi niin tapahtuu

Liite 2. POPS 2014. Historian arviointikriteerit 6. vuosiluokan päätteeksi hyvää osaamista kuvaavaa sanallista arviota/arvosanaa kahdeksan varten.

POPS 2014		
Arviointikriteerit 6. vuosiluokan päätteeksi	Arvioinnin kohde	Hyvä/arvosanan kahdeksan osaaminen
Merkitys, arvot ja asenteet		
T1 ohjata oppilasta kiinnostumaan historiasta tiedonalana ja identiteettiä rakentavana oppiaineena		Motivaation kehittymistä ei käytetä arvosanan muodostamisen perusteena. Oppilaita ohjataan pohtimaan kokemuksiaan osana itsearviointia.
Tiedon hankkiminen menneisyydestä		
T2 johdattaa oppilasta tunnistamaan erilaisia historian lähteitä	Historian tietolähteiden tunnistaminen	Oppilas osaa ohjatusti etsiä historia-tietoa erilaisista tietolähteistä.
T3 ohjata oppilasta havaitsemaan historiatiedon tulkinnallisuuden	Historiatiedon tulkinnallisuuden havaitseminen	Oppilas osaa erottaa toisistaan faktan ja tulkinnan
Historian ilmiöiden ymmärtäminen		
T4 auttaa oppilasta hahmottamaan erilaisia tapoja jakaa historia aikakausiin sekä käyttämään niihin liittyviä historiallisia käsitteitä	Kronologian ymmärtäminen	Oppilas tunnistaa keskeiset historiaan liittyvät ajan jäsentämismuodot ja osaa antaa esimerkkejä eri aikojen yhteiskunnille ja aikakausille ominaisista piirteistä.
T5 ohjata oppilasta ymmärtämään ihmisen toiminnan motiiveja	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	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	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	Jatkuvuuden tunnistaminen	Oppilas osaa antaa esimerkkejä ilmiöiden jatkuvuudesta eri aikakaudesta toiseen.
Historiallisen tiedon käyttäminen		
T9 ohjata oppilasta esittämään muutoksille syitä	Syy- ja seuraussuhteiden kuvaileminen	Oppilas osaa kuvailla pääpiirteissään joidenkin historian ilmiöiden syy- ja seuraussuhteita.
T10 ohjata oppilasta selittämään, miten tulkinnat saattavat muuttua uusien lähteiden tai tarkastelutapojen myötä	Tulkintojen selittäminen	Oppilas osaa selittää joidenkin esimerkkien avulla, miksi sama tapahtuma tai ilmiö voidaan tulkita eri tavoin.
T11 ohjata oppilasta selittämään ihmisen toimintaa	Ihmisen toiminnan selittäminen	Oppilas osaa esittää käsiteltävästä asiasta kertomuksen siten, että hän selittää tapahtuman tai ilmiön eri toimijoiden kannalta.

Liite 3. Käsittely- ja työskentelytavat (POPS 2004, Historia kertoo 5 & 6)

tekstin lukeminen ääneen (opettaja)
opetuskeskustelu
toiminnallisia tehtäviä
yksilö-/ parityö
kysymyksiä kuvista
valmis taulukuva
ryhmätyö
linkit nykypäivään
vierailu kohteeseen
esimerkein konkretisointi
näytteleminen
taululle piirtäminen
haastattelu
käsityö/kuvataide
pelillisuus
integrointi liikuntaan
yhteistoiminnallinen oppiminen
vihkotyöskentely
roolipelaaminen
kuullun ymmärtäminen
tiedonhaku
esitelmä
oppikirjatekstin lukeminen
tarinan kirjoittaminen
tietokilpailu
ääneen lukeminen (oppilas)
ruuanlaitto

Liite 4. Sanoma Pro: Ritari-sarjan markkinointi- ja esittelymateriaali

Merkitys, arvot ja asenteet

T1 ohjata oppilasta kiinnostumaan historiasta tiedonalana ja identiteettiä rakentavana oppiaineena

- Ritarin aloitusjakson esinekuvat ja lähdetekstit innostavat opiskelemaan historiaa.
- Kirjan yksityiskohtainen kuvitus ja kiinnostavat valokuvat houkuttelevat tutkimaan historian ilmiöitä.
- Oppikirjan ja tehtäväkirjan elämykselliset tarinat tempaavat oppilaat mukaansa historian tapahtumiin.

Tiedon hankkiminen menneisyydestä

T2 johdattaa oppilasta tunnistamaan erilaisia historian lähteitä

T3 ohjata oppilasta havaitsemaan historiatiedon tulkinallisuuden

- Oppimateriaalin teksteissä ja kuvateksteissä tuodaan esiin tutkijoiden esittämiä erilaisia tulkintoja.
- Ritarissa on tutkimusaukeamia, joissa verrataan, tutkitaan ja tulkitaan erilaisia lähteitä (tekstejä, kuvia, esineitä) ja pohditaan eri teorioita.
- Materiaali ohjaa oppilasta itsenäiseen ja kriittiseen ajatteluun.
- Oppikirjan ja tehtäväkirjan tehtävät ohjaavat oppilasta ottamaan selvää historian ilmiöistä ja etsimään erilaisia selityksiä tapahtumille.

Historian ilmiöiden ymmärtäminen

T4 auttaa oppilasta hahmottamaan erilaisia tapoja jakaa historia aikakausiin sekä käyttämään niihin liittyviä historiallisia käsitteitä

T5 ohjata oppilasta ymmärtämään ihmisen toiminnan motiiveja

T6 johdattaa oppilasta hahmottamaan erilaisia syitä ja seurauksia historian tapahtumille ja ilmiöille

T7 auttaa oppilasta tunnistamaan muutoksia oman perheen tai yhteisön historiassa sekä ymmärtämään, miten samat muutokset ovat voineet tarkoittaa eri asioita eri ihmisille

T8 harjaannuttaa oppilasta hahmottamaan jatkuvuuksia historiassa

- Painetussa ja sähköisessä opetusmateriaalissa olevien aikajanojen avulla on helppo havainnollistaa historian eri aikakausia ja niiden tärkeimpiä tapahtumia.
- Kirjan jokaisessa jaksossa kuvataan tavallisten ihmisten elämää ja siinä tapahtuneita muutoksia.
- Teksteissä kuvataan eri historian ajanjaksoilla eläneiden ihmisten toiminnan syitä ja seurauksia.
- Tehtäväkirjassa on omaa historiaa ja oman suvun historiaa käsittelevät tehtäväaukeamat
- Oppilaita ohjataan havaitsemaan historiassa tapahtuneita muutoksia sekä selittämään, millaisia muutokset o

Historiallisen tiedon käyttäminen

T9 ohjata oppilasta esittämään muutoksille syitä

T10 ohjata oppilasta selittämään, miten tulkinat saattavat muuttua uusien lähteiden tai tarkastelutapojen myötä

T11 ohjata oppilasta selittämään ihmisen toimintaa

- Oppikirjan ja tehtäväkirjan tehtävissä oppilasta ohjataan selittämään ilmiöiden syitä omin sanoin sekä etsimään erilaisia syy-seuraus-suhteita historian tapahtumille.
- Oppilaita ohjataan tiedonetsintätehtävien ja tutkimusaukeamien avulla tutustumaan erilaisiin tietolähteisiin, vertailemaan lähteiden luotettavuutta ja selittämään niiden avulla historian ilmiöitä.
- Historian tapahtumia kuvataan puolueettomasti eri ihmisryhmien näkökulmasta ja tehtävissä ohjataan oppilasta pohtimaan toiminnan vaikutuksia eri näkökulmista.

Liite 5. Luokanopettajille esitetyn kyselyn rakenne ja kysymykset.

Kysely alakoulun historian opettamisesta uuden opetussuunnitelman (OPS 2016) mukaisesti

1.Taustakysymykset: Vastajan sukupuoli
Nainen
Mies
2.Taustakysymykset: Työkokemus alakoulun historian opettamisesta yhteensä
alle 5 vuotta
5 - 10 vuotta
11 - 20 vuotta
yli 20 vuotta
3.Taustakysymykset: Maantieteellinen alue
Etelä-Suomi
Itä-Suomi
Länsi-Suomi
Pohjois-Suomi
Lappi
Ahvenanmaa
4.Opetan historiaa seuraavilla vuosiluokilla alakoulussa:
4 lk
5 lk
6 lk
5.Käytössäni on uuden OPS:n mukainen historian opetusmateriaali
Kyllä
Ei
6.Mikä on käytössäsi olevan kirjasarjan nimi ja ilmestymisvuosi? Esim. Historia kertoo/2008
7.Käytätkö kustantajan sähköistä materiaalia historian opetuksen apuna?
Kyllä
En
8.Käytätkö muuta materiaalia oppikirjan lisäksi opetuksen apuna? Jos kyllä, mitä?
9.Jos käytössäsi on uuden opetussuunnitelman mukainen opetusmateriaali: Millaisia uusia opetusmenetelmiä tai näkökulmia historian opettamiseen uusi opetusmateriaali on tuonut?
10.Kuvaile muutamalla rivillä sitä, miten olet kokenut uuden opetussuunnitelman (OPS 2016) mukaisen historian opettamisen verrattuna aiempaan opetussuunnitelmaan (OPS 2006)?
11.Millaisia eroja olet havainnut uuden ja vanhan opetussuunnitelman välillä historian osalta? (Voit esimerkiksi vertailla uutta ja vanhaa paikallista opetussuunnitelmaa tai uusia ja vanhoja valtakunnallisia opetussuunnitelman perusteita

Liite 6. Merkitysverkosto kyselyaineistosta

