

<https://helda.helsinki.fi>

Historian oppikirjojen ja opetussuunnitelmien tavoitteet ristiriidassa?

Norppa, Johanna Selina

2020-01-23

Norppa , J S 2020 , ' Historian oppikirjojen ja opetussuunnitelmien tavoitteet ristiriidassa? ' ,
Koulu ja menneisyys , Vuosikerta. 57 (2019) , Sivut 33-53 . <
<https://journal.fi/koulujamenneisyys/article/view/82683/48410> >

<http://hdl.handle.net/10138/317212>

unspecified
publishedVersion

Downloaded from Helda, University of Helsinki institutional repository.

This is an electronic reprint of the original article.

This reprint may differ from the original in pagination and typographic detail.

Please cite the original version.

Johanna Norppa

Historian oppikirjojen ja opetussuunnitelmien tavoitteet ristiriidassa?

Tiivistelmä

Artikkeli perustuu lukion ja yläkoulun historian oppikirjojen aktivoivien osuuksien, erityisesti tehtävien ja lähdeaineistojen tarkasteluun. Tehtävien tavoitteenasettelua analysoitiin käyttäen opetussuunnitelman historian ainekohtaisen osuuden taitotavoitteita, erityisesti historian tekstitaidon käsitettä. Artikkelin tutkimuskysymykset liittyvät siihen, miten historian taidot oppikirjoissa käsitetään ja arvotetaan suhteessa sisältöihin. Tutkimuskysymyksenä on, painottavatko oppikirjojen tehtävät opetussuunnitelmien sisältö- vai taitotavoitteita sekä millaisia taitoja tehtävissä painotetaan. Lisäksi tutkimuksessa verrattiin yläkoulun ja lukion oppikirjojen tehtävien tavoitteenasetteluiden painotuksia suhteessa toisiinsa sekä opetussuunnitelmiin. Tutkimus osoitti, että tehtävät ohjaavat suurelta osin oppikirjatekstien lähilukuun ja sisältötavoitteisiin, taitotavoitteiden jäädessä sivuosaan. Se vahvisti myös edeltävien tutkimusten huomioita siitä, että oppikirjat seuraavat opetussuunnitelman muutoksia viiveellä. Tutkimuksessa havaittiin myös, että tehtävien muotoa ohjaavat erityisesti lukion osalta ylioppilaskokeen tehtävätyypit.

Johdanto

Suomalaisten historian oppikirjojen opetusta ohjaavista elementeistä on vähän tutkimustietoa, opetussuunnitelman taitotavoitteiden välittämisestä ei juuri ollenkaan. Erilaiset opetuksen tavoitteiden tutkimukset ovat osoittaneet, että oppikirjat ja kirjoittamattomat perinteet vaikuttavat opetukseen opetussuunnitelmaa voimakkaammin (ks.

esim. Väisänen 2005; Young 2014). Käytössä olevat oppikirjat valitsee usein aineenopettaja omien mieltymystensä mukaisesti, jolloin perinteiden vaikutus korostuu. Usein ajatellaan, että oppikirjat noudattaisivat automaattisesti opetussuunnitelmaa, mutta sitovan kontrollin, kuten oppikirjatarkastusten, puuttuessa näin ei välttämättä ole. Arjen aikataulupaineet sekä suomalaisten opetussuunnitelmien väljä sisältöjaottelu saattavat jättää opettajan rakentamaan opetuksensa oppikirjojen rakenteen varaan. (Rantala 2018; Ouakrim-Soivio 2014; Väisänen 2005.) Toisaalta kustantamot toimivat varman päälle ja tekevät oppikirjoja, jotka käyvät kaupaksi. Näin puheet opetussuunnitelman uusista tavoitteista voivat jäädä mainospuheeksi tai ulkokohtaisiksi harjoitteiksi, jotka ovat käytännössä helppo sivuuttaa. Oppikirjatutkimukset ohittavat usein tämän käytännön ja ihannetilän välisen ristiriidan niiden keskittyessä asiavirheisiin tai valittuun näkökulmaan, varsinaisten opetuksen tavoitteiden sijaan (Karvonen ym. 2017; Pingel 1999).

Suomessa opettajalla on suuri vapaus suunnitella ja toteuttaa opetusta haluamallaan tavalla. Opetusta ohjaavat lait, opetussuunnitelmat sekä käytännössä myös lukiokoulutuksen päättövaiheessa oleva valtakunnallinen ylioppilaskoe. Koska opetussuunnitelmat kirjoitetaan uudelleen noin kymmenen vuoden välein, toisinaan useamminkin, on oletettavaa, että vastavalmistunut opettaja tulee noudattamaan opetuksessaan useita, eetokseltaan toisistaan poikkeavia, opetussuunnitelmia (Autio ym. 2017, 10). Opettajan taito toteuttaa opetussuunnitelmaa on taito, jonka kehittymistä tulisi huomioida opettajankoulutuksessa. (Young 2014; Ouakrim-Soivio 2014). Tuki on tärkeää varsinkin, kun opettajat näyttävät sitoutuvan opetussuunnitelman sisältötavoitteisiin taitotavoitteita vahvemmin. Aikataulupaine saattaa ohjata opettajaa seuraamaan oppikirjan käsittelyjärjestystä. Lisäksi varsinkin lukiossa opetusta ohjaa valtakunnallinen ylioppilaskoe (Ouakrim-Soivio 2014). Valtakunnallisten kokeiden ohjaavaa vaikutusta on tutkittu paljon (ks. esim. Brauch 2017; Eliasson ym. 2015), mutta sen sijaan sitä, miten historian oppikirjat ohjaavat opetusta, on tutkittu verrattain vähän (Karvonen ym. 2017; Virta 2012). Oppikirjatutkimusten määrä on viime vuosina lisääntynyt, mutta erityisesti metodologisesta näkökulmasta kenttä on kaventunut. Tässä tutkimuksessa keskitytään eri-

tyisesti oppikirjojen ja opetussuunnitelmien muodostaman kuvan risiiriittaisuuksiin, ja se sijoittuu pedagogisten ja sisällöllisten tutkimusten välitilaan. (Karvonen ym. 2017.)

Opettajan opetuksen suunnittelua ja toteutusta ohjaavat käytännössä usein käytössä olevan oppikirjan käsittelyjärjestys ja tarjottu näkökulma. Sekä opettajat että oppilaat pitävät käytössä olevia oppikirjoja luotettavina ja opetussuunnitelmaa toteuttavina. (Väisänen 2005.) Oppikirjat määrittävät koulukohtaisten opetussuunnitelmien sisältöjä jopa opetussuunnitelmien perusteita vahvemmin (Heinonen 2015). Oppikirjatutkimuksissa on havaittu, että opetussuunnitelmien muutos siirtyy oppikirjoihin hitaasti, jopa vuosikymmenen viiveellä (Salminen 2012). Historian opetus on monia muita aineita alttiimpi poliittiselle tendenssille ja valtiokohtaisille kohtaisille sisällöille (Brauch 2017, 597). Suomessa historian opetuksen tavoite on 1900-luvulla ollut kansallisen historian kertomuksen välittäminen (Ahonen 2017; Rantala 2018). Opetussuunnitelmat alkoivat korostaa tiedonalalähtöisyyttä 1990-luvun loppupuolella (Rantala 2018). Samaan aikaan myös kansainvälinen historian opetuksen tavoitteenasettelu siirtyi kansallisesta identiteetin rakentamisesta kohti taitoja ja oppijan yksilöllisen identiteetin kasvuprosessin tukemista (Rantala 2018; Veijola 2016).

Tutkimustehtävä, aineisto ja menetelmät

Tässä artikkelissa analysoin yleisesti käytössä olevien oppikirjojen sekä lukion ja perusopetuksen opetussuunnitelmien ainekohtaisten tavoitteiden välistä jännitettä, joita edellä kuvattu tavoiteorientaation muutos on aiheuttanut. Lisäksi tarkastelen oppikirjoja suhteessa historiaoppiaineelle keskeiseen historian tekstitaitojen käsitteeseen, joka on noussut uutena taitotavoitteena perusopetuksen opetussuunnitelmaan ja voidaan lukea kuuluvaksi myös lukion opetussuunnitelman arvopohjaan (Veijola 2016). Tutkimuksessa selvitän, miten historian taidot ja sisällöt arvioidaan suhteessa toisiinsa, eli kumpaa tarjotuisa tehtävissä ja materiaaleissa painotetaan, ja noudattavatko tehtävät opetussuunnitelman sisältö- ja taitotavoitteita. Toisena tutkimuskysymyksenä on, millaisten taitotavoitteiden harjaannuttamiseen lukion

ja yläkoulun historian oppikirjojen tehtävät ohjaavat opiskelijoita ja oppilaita. Kolmantena tutkimustehtävänä on, miten *Lukion opetussuunnitelman perusteiden* (2015) ja *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden* (2016) erilainen rakentuminen suhteessa taitoihin ja sisältöihin näkyy varsinaisissa oppikirjoissa.

Tutkimuksessa olen eritellyt, missä määrin ja millaisia opetussuunnitelmien mukaisia harjoituksia ja materiaaleja historian oppikirjat tarjoavat historian taitojen ja sisältöjen opiskeluun. Tätä varten olen jaotellut oppikirjoista toiminnalliset ja lähteitä sisältävät osat. Olen ensin jaotellut ne sen perusteella, ohjaavatko ne historian tekstitaitojen harjaannuttamiseen vai sisällön lähilukuun. Seuraavaksi olen analysoinut tarkemmin tehtävät ja aineistot, jotka ohjaavat historian tekstitaitojen harjoitteluun.

Tavoitteiden tarkastelussa käytän apuna Smith ym. (2018) tarkastelukehikkoa. Siinä historian oppimisen tavoitteet on jaettu kolmeen ryhmään. Ne ovat (I) Historical Knowledge, (II) Evaluation of evidence ja (III) Use of evidence/argumentation. Ensimmäinen pilari Historical Knowledge kattaa tehtävät, jotka tähtäävät oppijan taitoon saavuttaa historiallista tietoa, pohtia sen historiallista merkittävyyttä sekä sitä, miten eri historialliset tapahtumat liittyvät toisiinsa. Tällaisia tehtäviä ovat tyypillisimmillään ylioppilastutkintotehtävinäkin esiintyvät pilapiirrostehtävät, joissa yleensä pyydetään tulkitsemaan pilapiirroksen sanomaa ja kontekstualisoimaan niitä. Tässä tutkimuksessa ensimmäiseen sarakkeeseen on liitetty myös historialliseen empatian taitoon tähtäävät tehtävät. Toisessa pilarissa oleva Evaluation of Evidence puolestaan kattaa tehtävät, joissa ohjataan lähdekritiikkiin: tiedon luotettavuuden arviointiin ja toimijoiden motiivien ymmärtämiseen. Pilari kattaa esimerkiksi ristiriita- ja aineistopohjaiset tehtävät. Kolmannessa sarakkeessa oleva Use of evidence/argumentation kattaa sellaiset tehtävät, joissa oppijoilta edellytetään historian tiedonalakohtaisia taitoja. Oppijan tulisi pystyä lähteiden avulla pohtimaan eri näkemysten luotettavuutta, nähdä syy-seuraussuhteita ja vaihtoehtoisia tapahtumamalleja. Tämän tyyppisten tehtävien tulisi olla aineistoltaan laajoja ja moninäkökulmaisia, sekä kysymysten asettelun ohjata yksittäisen vastauksen sijaan tulkintaan ja sen arvioimiseen. Lisäksi neljänteen sarakkeeseen olen kerännyt ne

tehtävät ja aineistot, jotka ohjaavat lähinnä oppikirjatekstin lähilukuun ja sen sisältötiedon omaksumiseen. Eli sellaisiin kysymyksen asetteluihin, joihin vastaus löytyy suoraan kirjan tekstistä, eikä vaadi lähteiden käyttöä tai tulkintaa. Näiden avulla olen jaotellut kaikki lähdeaineistot ja tehtävät tai sellaiseksi lueteltavat ohjeistukset. Tarkastelen varsinaista leipätekstiä vain niiltä osin, kun se täyttää yllämainitut kriteerit eli käytännössä sisältää kysymyksenasetteluita tai lainauksia.

Oppikirjoja ei käsitellä tässä kokonaisuutena vaan keskitytään niiden tarjoamiin opetuksen ja oppimisen työkaluihin, kuten tehtäviin, kuviin, lainauksiin ja lähteisiin sekä siihen, miten kirjoissa operationalisoidaan opetussuunnitelmien historian ainekohtaiset taitotavoitteet. (Karvonen ym 2017.) Tämä ei tarkoita sitä, että tehtävät ja aineistot irrotettaisiin asiayhteydestä ja varsinaisesta leipätekstistä, vaan tarkastelun painopiste on erityisesti niissä tekstin osissa, joita voidaan aktiivisesti käyttää oppitunneilla. Käytän oppikirjaa ja oppimateriaalia samaa tarkoittaen, riippumatta myös siitä, onko teksti tai tehtävä julkaistu sähköisesti tai painettuna. Oppikirjoiksi on perinteisesti käsitetty oppitunteja varten tuotettu kirjoitettu ja painettu materiaali (Väisänen 2005), mutta kenttä on hitaasti muuttumassa kattamaan myös sähköistä oppimateriaalia. Tähän valittu aineisto rajautuu kokonaisten kurssien oppimateriaaleihin, eikä suppeammin rajattuja aineistoja, kuten esimerkiksi ihmisoikeus- tai demokratiakasvatusaineistoja, ole otettu mukaan tarkasteluun. Siirtyminen kohti digitaalisia aineistoja on murtamassa käsityksen painetuista oppikirjoista, mutta edelleen historian oppikirjat noudattavat varsin perinteistä oppikirjaformaattia. Erityisesti uusien sähköisten materiaalien analysoiminen olisi kiinnostava tutkimuskohde, mikäli tutkimuksen fokuksessa olisivat alustan muutoksen vaikutukset sisältöön. Nyt tarkastelusta on rajattu pois myös tehtäväkirjat ja opettajan lisämateriaalit sillä perusteella, etteivät ne ole kaikkien opettajien ja oppilaiden sekä opiskelijoiden käytössä. Kertakäyttöiset tehtäväkirjat tai käyttäjäkohtaiset sähköiset lisenssit ovat usein koululle perinteistä oppikirjaa kalliimpi ratkaisu, ja ne jäävät usein yläkoulussa kustannussyistä tilaamatta. Lukiossa niitä ei juuri historian tunneille ole edes tarjolla. Tässä artikkelissa tarkastelu rajautuu tekstikirjoihin, jotka ovat käytännössä usein ainoa käytössä oleva opetusmateriaali.

Analysoimani aineisto koostuu käytössä olevista historian yläkoulun ja lukion oppikirjoista. Tarkastelussa ovat erityisesti erilaiset lähteet, kuten kuvat, kartat ja lainaukset sekä tehtävät tai tulkintaan ohjaavat apukysymykset esimerkiksi kuvateksteissä. Olen tarkastellut varsinaista leipätekstiä niiltä osin, kun siinä on ollut edellä mainittuja lähteitä tai oppimista ohjaavia kysymyksiä.

Tarkastelen kirjoista toista maailmansotaa kansainvälisestä näkökulmasta käsitteleviä osia. Se on aihealue, joka esiintyy molemmissa opetussuunnitelmissa ja on noussut merkittäväksi myös kansallisissa ja kansainvälisissä tutkimuksissa. (Torsti 1999; Väisänen 2005; Werscht 2002; Wineburg 2018). Se on perinteisesti ollut myös historian ylioppilaskirjoitusten laajojen 30 pisteen kysymysten ja vanhojen joriter tehtävien aiheena, sillä siitä on tarjolla monipuolista erityisesti perinteiseen poliittiseen historiaan liittyvää lähdeaineistoa. Tarkastelusta on rajattu pois Suomen toisen maailmansodan historian käsittely, sillä lukiossa se olisi tarkoittanut myös HI 3 kurssin (Itsenäinen Suomi) kurssin tarkastelua. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa Suomen historia on nivottu osaksi kansainvälistä kokonaisuutta, mutta käytännössä aihetta käsitellään omina lukuinaan. Lisäksi tehtävissä ja lähdeaineistossa ei ole huomioitu holokaustia käsitteleviä osia niiden erityisluonteen vuoksi. Suppeahko sisältörajaus mahdollistaa aineiston syvemmän ja tarkemman tarkastelun. Peruskoulun osalta tarkastelen kahdeksannen luokan oppikirjoja ja lukion kohdalla HI 2-kurssin kirjoja Otavalta, Sanomapolta, Editalta ja Tabletkoululta. Tarkastelusta on rajautunut pois joitain pienempiä oppimateriaalinvalmistajia sillä perusteella, ettei niillä ole vakiintunutta asemaa kentällä.

Historian taidot tavoitteina opetussuunnitelmissa

Lukion opetussuunnitelman perusteissa (2015) ja *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa* (2016) on havaittavissa pyrkimys siirtyä kohti taitopainotteista opetusta. Ne rakentuvat etenkin historian oppimisen tavoitteiden osalta toisistaan poikkeavin tavoin. Erityisesti perusopetuksen opetussuunnitelmassa painotetaan taitoja sisältöjä vahvemmin. Lukion opetussuunnitelma sen sijaan nostaa opetuksen

keskiöön sekä yksittäisten sisältöjen että menneisyyden kokonaiskuvan hahmottamisen. (Opetushallitus 2015; 2016.)

Jos sisältöalueet muutetaan oppitunneiksi, yläkoulun historian opetukselle määritellään kuusi väljää sisältöaluetta, jolloin yhden käsittelemiseen on käytettävissä keskimäärin 24 tuntia. Lukion kolmelle pakolliselle kurssille on puolestaan määritelty 36 tarkemmin määriteltyä sisältöä, joista kustakin on suoriuduttava kolmessa tunnissa. Opetussuunnitelmien epäsuhta herättää kysymyksen, mahdollistaako myös *Lukion opetussuunnitelman perusteet* historian ajattelun taitojen oppimisen, vai kuluuko aika oppitunneilla sisältöjen opetteluun ja ylioppilaskokeen tärppitehtävien harjoitteluun. (Rantala 2018.)

Kansainvälisesti historian opetuksen tavoitteiden siirtyminen kohti taitoja on peräisin jo 1970-luvulta. Britanniasta ja Yhdysvalloista alkanut muutos painotti lähteiden käyttöä ja oppilaan kykyä työskennellä niiden parissa historiantutkijan tavoin. Tällaista historian tekstitaitoihin pohjautuvaa historiallista ajattelua voidaan pitää jopa epäluonnollisena (Wineburg 1991) tai ainakin arkielämän kokemuspöyrin ulkopuolella olevana taitona (Young 2017). Suomalaisissa opetussuunnitelmissa historian taidot ovat konkretisoituneet 1990-luvun opetussuunnitelmissa, mutta opetussuunnitelman muutokset siirtyvät opetukseen varsin hitaasti. Onkin oleellista tarkastella, miten ne siirtyvät opetusmateriaaleihin ja opetukseen käytännössä (Ahonen & Rantala 2015; Ouakrim-Soivio & van den Berg 2018).

Lukion ja perusopetuksen opetussuunnitelmien epäsuhta jatkuu myös taitotavoitteiden määrittelyssä. Niiden molempien taustalla voidaan nähdä kriittisen ajattelun taidot, mutta niiden erittelemine jää *Lukion opetussuunnitelman perusteissa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita* yleisemmälle tasolle. Esimerkiksi historian tekstitaitoja ei *Lukion opetussuunnitelman perusteissa* mainita lainkaan. Käsitteen voidaan kuitenkin katsoa sisältyvän tavoitteeseen, jossa opiskelijan tulee pystyä ”rakentamaan menneisyyttä koskevaa tietoa tarkoituksenmukaisia lähteitä käyttäen” (Opetushallitus 2015; Ouakrim-Soivio & van den Berg 2018).

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa historian tekstitaidot määritellään taidoksi ”lukea ja analysoida menneisyyden toimijoiden

tuottamia lähteitä sekä tehdä päteviä tulkintoja niiden tarkoitukselta”. Lisäksi opetussuunnitelmassa ohjataan oppilaita “ymmärtämään historiatiedon tulkinnallisuutta, moniperspektiivisyyttä ja merkitystä sekä selittämään, miksi historiallista tietoa voidaan tulkita ja käyttää eri tavoin eri tilanteissa, ja arvioimaan kriittisesti tulkintojen luotettavuutta. Oppilaan tulee myös harjaantua käyttämään erilaisia lähteitä, vertailemaan niitä ja muodostamaan oman perustellun tulkintansa niiden pohjalta”. (Opetushallitus 2014.) Taitotavoitteita kuvaillaan siis huomattavasti *Lukion opetussuunnitelman perusteita* laajemmin. Mikäli opettajat noudattavat opetussuunnitelmaa molemmilla asteilla, muuttuvat historian opetuksen luonne ja tavoitteet lukioon siirryttäessä oleellisesti. Toisaalta on havaittu, että taidot siirtyvät ainakin perusopetuksessa käytäntöön sisältöjä huonommin (Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012). On epäselvää, miten ne toteutuvat lukiossa (Ouakrim-Soivio & van den Berg 2018), kun siellä opetuksen tavoitteita määrittää vielä valtakunnallinen päättöarviointi (ks. esim. Brauch 2017).

Englanninkielinen historical literacy on sen suomenkielistä käännöstä monimerkityksisempi. Tässä tutkimuksessa käsitteen määrittely pohjautuu edellä esitettyihin opetussuunnitelman määritelmiin. Käsitteeseen lukeutuu ominaisuuksia, jotka voidaan kattaa opetussuunnitelmassa myös monilukutaidon ja multimodaalisen lukutaidon käsitteillä (Veijola 2016; Ouakrim-Soivio & van den Berg 2018). Sam Wineburg (1991) määrittää historian tekstitaidot suppeammin, lähinnä lähteiden tarkastelun analyttisenä ja tulkinnallisena prosessina. Hänen mukaansa siinä on kolme olennaista piirrettä, jotka liittyvät lähteisiin: lähteen luonteen ja tarkoituksen ymmärtäminen, sen kontekstualisoiminen sekä vertailu toisiin lähteisiin. Historian tekstitaidoissa ei ole kyse pelkästä lukutaidosta vaan laajemmin historian ymmärtämisestä ja tiedonalakohtaisista taidoista. Historian tekstitaidot siis pitävät sisällään myös historiallisen ajattelun taidot. (Veijola 2016.) Laajemmin käsitettynä historian tekstitaidot voidaan käsittää synonyyminä historiatietoisuudelle ja historialliselle ajattelulle. (Veijola 2016; Kouki & Virta 2015.)

Historian tekstitaitojen valitseminen analysoinnin keskiöön on perusteltua, sillä vaikka tutkimuksissa on todettu näiden olevan opetussuunnitelmien taustalla (ks. Veijola 2016), niiden siirtymistä opetuk-

seen on tutkittu varsin vähän (Ouakrim-Soivio & van den Berg 2018; Rantala & van den Berg 2013). Lisäksi uusimman opetussuunnitelma-uudistuksen jälkeisiä vaikutuksia historian oppikirjoihin ei ole tutkittu juuri lainkaan. Tehdyt tutkimukset ovat osoittaneet, että suomalaiset nuoret ovat verrattain heikkoja tulkinnallisten lähde tehtävien analysoinnissa (Ouakrim-Soivio & van den Berg 2018; Rantala & van den Berg 2013). Ouakrim-Soivio (2014) peräänkuulutti historian taitoja harjaannuttavien opetusmateriaalien tekemistä jo edellisen opetussuunnitelman aikana.

Oppikirjat opetuksen ohjenuorana

Oppikirjoilla on Suomen historian opetuksessa varsin vahva asema. Suurin osa opettajista ilmoittaa käyttävänsä oppikirjaa opetuksen pääasiallisena sisältönä usein tai aina (Ahonen & Rantala 2015; Ouakrim-Soivio 2014). Oppikirjoilla on vahva ohjaava asema siis tavoitteiden ja sisältöjen valinnassa. On havaittu, että oppikirjat saattavat määrittää jopa koulukohtaisia rakenteita ohittaen toisinaan opetussuunnitelman perusteidenkin ohjauksen (Ouakrim-Soivio 2014; Heinonen 2015). Oppikirjat kääntävät historian ideat jokapäiväiseksi kieleksi, sillä niillä on erityinen tehtävä opetuksessa. (Brauch 2018.) Ne eivät kuitenkaan yksiselitteisesti mukaile opetussuunnitelmaa, eikä opetussuunnitelmien ohjaava vaikutus edes välttämättä siirry luokkahuoneissa käytäntöön. Opettajat saattavat rakentaa opetuksen tiedostamattomien perinteiden tai käytössä olevien oppikirjojen pohjalta (esim. Barton & Levstik 2004; Heinonen 2005; Veijola 2013).

Oppikirjatutkimus keskittyy usein varsinaisten asiavirheiden tarkasteluun, jolloin tutkimus vie fokuksen pois kirjan välittämistä oppimisen tavoitteista (Pingel 1999). Erityisesti historian oppikirjoihin valikoituvalla menneisyyskertomuksella on vaikutusta, kun valitaan, mitä opiskelijoille halutaan historiasta tieteenalana välittää. Aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu, että suomalaiset historian oppikirjat toistavat edelleen yhtenäistä kansallista suurkertomusta (Ahonen 2017; Väisänen 2005, 265) opetussuunnitelmien muutoksista huolimatta (Opetushallitus 2016).

Oppikirjojen välittämä historiakuva liittyy myös käsityksiin oppiaineen tiedonluonteesta. Oppijat käsittävät oppikirjat usein teksteiksi, joissa tarjotaan objektiivinen, totuudenmukainen kuva tiedosta (Wineburg 2018). Suomalaisia historian oppikirjoja on usein kirjoittamassa pitkälti opettajista koostuva kirjoittajaryhmä. Historiantutkijoiden puute saattaa vahvistaa kirjojen perinteistä rakennetta ja heikentää tutkimustiedon siirtymistä oppikirjoihin.

Taitoja, sisältöjä vai passiivisia aineistoja?

Jotta saataisiin selville ohjaavatko oppikirjojen tehtävänannot aineistojen käyttöön, valitun historiatiedon omaksumiseen vai käytettiinkö niitä kuvituskuvien tapaan rikastuttamassa tekstiä, tarkasteltavan alueen aineistot on koottu kolmijaolliseksi taulukoksi (Taulukko 1.). Taulukossa 1. on jaoteltu tarkasteltujen oppikirjojen tehtävät ja aineistot sellaisiin, jotka ohjaavat historian taitojen harjaannuttamiseen, sisältötiedon muistamiseen tai sellaisiin, jossa aineisto on passiivista aineistoa ilman tehtävää tai kysymystä. Tyypillisimmillään tekstitaotosarakkeen tehtävät erityisesti lukion kirjoissa olivat tehtäviä, joissa pyydettiin tulkitsemaan pilapiirrosta tai pohtimaan propagandajulisteen tarkoitusta. Tiedon muistamiseen ja omaksumiseen valikoitui tehtäviä, joissa piti etsiä tekstistä vastaus tai selittää tekstissä mainittu tapahtuma tai käsite omin sanoin. Passiivisissa aineistoissa tekstin viereen tai sen yhteyteen oli lisätty kuva, lainaus, kartta tai tilasto, johon ei liittynyt aktiivista kysymystä, tehtävää tai pohdintaa.

Kun verrataan historian tekstitaitojen sarakkeita peruskoulun ja lukion välillä, voidaan havaita, että yläkoulun historian kirjoissa näyttäisi olevan hieman enemmän tekstitaitoihin ohjaavia tehtäviä. Toisaalta yläkoulun oppikirjoissa oli enemmän tehtäviä ylipäätään. Tämä selittynee myös sillä, että peruskoulussa sisältöalueiden käsittelyyn on varattu enemmän aikaa (Rantala 2018), jolloin oppitunneilla saatetaan tehdä kirjan tehtäviä ylipäätään enemmän. Tekstitaitojen ja sisältötaitojen suhde ei koulutusasteen välillä ole merkitsevä, molemmilla asteilla opettaja voi halutessaan painottaa sekä aineisto- että sisältötehtäviä. Taulukosta 1. käy ilmi myös, että kaikissa kirjasarjoissa oli enemmän

	(I) Historical Knowledge	(II) Evaluation of evidence	(III) Use of evidence/ argumentation	Sisällön omaksuminen ja muistaminen	Tehtävät ja aineistot yhteensä
Yläkoulun 8 lk. historian oppikirjat	20	12	3	67	102
Forum, Otava	4	3	3	14	24
Historian taitaja, Sanomapro	10,5	0	0	10,5	21
Memo, Edita	0	9	0	11	20
Tabletkoulu	5,5	0	0	31,5	37
Lukio HI2 kurssin kirjat	17	2	1	44	64
Forum, Otava	4	1	0	9	14
Historia Ajassa, Sanomapro	4	1	1	10	16
Kaikkien aikojen historia, Edita	5	0	0	7	12
Tabletkoulu	4	0	0	18	22
Tehtävien ja aineistojen määrä yhteensä tavoitteiden mukaisesti	37	14	4	111	166

Taulukko 1: Historian oppikirjojen tehtävät ja aineistot luokiteltuina niiden tyyppin mukaisesti.

passiivisia aineistoja (49 %) ja sisältötiedon muistamiseen (34 %) ohjavia tehtäviä kuin historian taitoihin harjaannuttavia tehtäviä (17 %).

Peruskoulun oppikirjojen tehtävien ja aineistojen luokittelusta voidaan havaita, että kirjasarjan ensisijainen julkaisuformaatti ei vaikuttanut eri tehtävätyyppien suhteellisiin määriin. Tarkastelluista kirjasarjoista ainoastaan Tabletkoulun kirja on ensisijaisesti sähköinen. Myös muista kirjasarjoista on painetun kirjan lisäksi tarjolla sähköinen versio. Tabletkoulun kirjassa oli selvästi enemmän tehtäviä muihin verrattuna, mutta muilla kirjasarjoilla oli tarjolla myös erillinen tehtäväkirja, jota kuitenkin tässä ei ole tarkasteltu. Sanoma Pron peruskoulun oppikirjassa tiedon muistamiseen tähtäviä tehtäviä oli jonkin verran lukion kirjaa enemmän. Tabletkoulun kirjassa oli selvästi eniten tiedon muistamiseen liittyviä tehtäviä (31,5). *Forumissa* ja *Memossa* muistamiseen tähtäviä tehtävien määrä oli hieman historian tekstitaitotehtäviä suurempi. Sanoma Pron *Historian taitaja* kirjassa taidollisten ja tiedollisten tehtävätyyppien määrä oli yhtä suuri (10,5). Tätä selittää kuvateksteissä käytetyt historian empatiataitoon ohjaavat kysymykset, jotka eivät olleet varsinaisia tehtäviä vaan sisältyivät kuvateksteihin. Esimerkiksi kuvassa, jossa lapsia istuu matematiikan tunnilla metrotunnelissa Lontoon ilmapommituksia suojassa, kysytään ”(m)illaista koulunkäynti on mahtanut olla kuvan olosuhteissa?” (Hieta ym. 2017, 59). Varsinaisten kappaleen lopussa olevien tehtävien osalta *Historian taitaja* noudattaa samaa linjaa muiden kanssa.

Passiivisten aineistojen määrät ja tyypit vaihtelevat varsinkin peruskoulun oppikirjasarjoissa. *Historian taitajassa* niitä oli selvästi vähiten, sillä kuvateksteissä oli usein historialliseen empatiaan ohjaava kysymys. Editan *Memossa* ja *Tabletkoulussa* passiiviset aineistot olivat pääsääntöisesti kuvia ja kartoja, *Tabletkoulussa* oli myös kolme medialinkkiä, joita muissa kirjoissa ei ollut.

Otavan *Forumissa* passiivisten aineistojen suuri määrä selittyy leipätekstin runsaalla lainausten käytöllä, varsinaisia kuvia ja kartoja ei ollut merkittävästi enempää kuin muissakaan kirjoissa.

Taulukosta 1. käy ilmi, että kaikkien kustantajien kirjoissa tehtävien ja lähteiden määrä oli lukiossa (121) vähäisempi kuin yläkoulussa (207). Eroa korostaa vielä se, ettei lukion sarjoihin ole erillisiä tehtä-

väkirjoja tarjolla. Lukion kirjojen kappaleiden lopussa olevat tehtävät noudattivat samaa kaavaa peruskoulun oppikirjojen kanssa, ohjaten lukijaa lähinnä leipätekstin lähilukuun. Esimerkiksi Sanoma Pron kirjassa pyydetään tekemään aikajana Hitlerin Saksan ulkopoliittisista toimista vuodesta 1933 syyskuun alkuun 1939 (Aunesluoma ym. 2016, 83). Sekä Otavan *Forumissa* että Editan *Kaikkien aikojen historiassa* oli erillinen aukeama, jossa opiskelijaa johdateltiin ylioppilaskirjoituksissa tyypillisen pilakuvatehtävän tulkintaan. Molemmissa kirjoissa oli tarjolla ensin yksi pilakuva valmiilla tulkinnalla, jonka jälkeen opiskelija ohjattiin tulkitsemaan toinen lähdeaineisto. *Forumin* aukeama oli otsikoitu ”(t)aitoaukeama: ristiriitotehtävä”, vaikka kolmesta osatehtävästä vain ensimmäinen pyysi opiskelijaa tulkitsemaan annettuja lähteitä. Kahdessa seuraavassa opiskelijaa pyydettiin ”selittämään” Iso-Britannian suhtautumista Saksaan, sekä ”(a)rvioimaan toiseen maailmansotaan johtanutta kehitystä länsivaltojen, Saksan ja Neuvostoliiton näkökulmista”. (Kohi ym. 2016, 93.)

Myöskään lukion historian oppikirjoissa ei juuri ollut linkkejä kirjojen ulkopuolisiin aineistoihin. *Forumin* lukion kirjassa oli lainaus Helsingin sanomista ja *Tabletkoulun* lukion kirjassa kaksi videota upotettuna, mutta näihin ei kumpaankaan liittynyt tehtäviä.

Kaikissa kirjoissa oli kuvien lisäksi aineistona saman tyyppisiä karttoja ja tilastoja, kuten kartta Saksan hyökkäysvaiheen aluevaltauksista. Säännönmukaisesti kartat olivat passiivisia aineistoja, joihin ei ollut liitetty tulkintaan ohjaavaa kysymystä tai tehtävää. Vaikka oppikirjoissa kuvien määrä on painotekniikoiden myötä lisääntynyt, kuvat näyttivät edelleen toimivan lähinnä kuvituskuvan roolissa. Vain *Historian taitaja* kirjassa kuviin liitetyt tekstit ohjasivat lukijaa pohdintaan. Tyypillisimmillään kuva oli lisätty vahvistamaan valittua kertomusta, kuten esimerkiksi Hitler poseeraamassa Eiffel-tornin edessä. Kuvatekstissä kerrotaan, kuinka Hitler joutui tyytymään Eiffel-tornin ihailuun maan tasalta, koska ranskalaiset olivat ennen miehitystä onnistuneet katkaisemaan hissien kaapelit. Kuva liittyy selvästi samalla sivulla kerrottuun Ranskan valloitukseen. (Aunesluoma ym. 2016, 81.) Sama kaava toistui myös *Forum* lukion kirjassa, jossa oli kuva Hitleristä Eiffel -tornin juurella samalla aukeamalla Ranskan

valtauksen yhteydessä. Tämän kirjan kuvatekstissä kerrottiin Hitlerin tutustuneen “ihailemansa kaupungin nähtävyyksiin yksityisellä turistikerroksella”. (Kohi ym. 2016, 80–81.)

Historian tekstitaidot tavoitteina

Taulukossa 2. oppikirjojen kaikki tehtävät, toimintaan ohjaavat kysymykset sekä lähdeaineistot on jaoteltu Smith ym. (2018) pohjalta tehdyn ryhmittelyn mukaisesti neljään kategoriaan. Neljänteen sarakkeeseen on merkitty sisältötiedon omaksumiseen ja muistamiseen tähtävien tehtävien määrä. Merkittävää on, että kaikkien kirjasarjojen osalta suurin osa tehtävistä ja erityisesti aineistoista sijoittui neljänteen sarakkeeseen. Tehtävät, jotka olisivat ohjanneet historiatiedon käyttöön ja tiedonalakohtaiseen toimintaan, olivat vähäisiä. Yläkoulun Otavan *Forumissa* kahden aukeaman mittainen lähde tehtävä oli laajin.

Vaikka *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* rakentuu historian ainekohtaiselta osalta huomattavasti *Lukion opetussuunnitelman perusteita* taitopainotteisemmin (Rantala 2018; Opetushallitus 2014; 2015), eivät kahdeksannen luokan oppikirjat erottautuneet Taulukossa 2 lukion oppikirjoista merkittävästi. Suurin osa tehtävistä ja kysymyksistä sijoittuu sarakkeeseen sisällön omaksuminen ja muistaminen. Suhde historian tekstitaitoja vaativien ja lähilukuun ohjaavien tehtävien välillä ei oleellisesti muutu, vaikka tarkasteltaisiin ainoastaan varsinaisia kappaleiden lopussa olevia tehtäviä ja jätettäisiin kuvatestit ja kartat huomioimatta.

Peruskoulun kirjoissa ensimmäiseen sarakkeeseen on laskettu myös sellaiset tehtävät ja kysymykset, jotka ohjaavat historiallisen empatian harjoitteluun. Ne eivät Smith ym. (2018) määritelmän mukaisesti sisälly historian taitojen jaotteluun, mutta ne voidaan laajemmin käsitettynä sisällyttää historian tekstitaitoihin. Historialliseen empatiaan ohjaavia kysymyksiä oli eniten *Historian taitaja* kirjassa, jossa kolmestatoista kuvatekstissä neljässä pyydettiin pohtimaan, miltä tuntuisi olla kuvan ihmisten asemassa tai miten eri toimijat saattaisivat kokea kuvan tilanteen.

	(I) Historical Knowledge	(II) Evaluation of evidence	(III) Use of evidence/ argumentation	Sisällön omaksuminen ja muistaminen	Tehtävät ja aineistot yhteensä
Yläkoulun 8 lk. historian oppikirjat	20	12	3	67	102
Forum, Otava	4	3	3	14	24
Historian taitaja, Sanomapro	10,5	0	0	10,5	21
Memo, Edita	0	9	0	11	20
Tabletkoulu	5,5	0	0	31,5	37
Lukio HI2 kurssin kirjat	17	2	1	44	64
Forum, Otava	4	1	0	9	14
Historia Ajassa, Sanomapro	4	1	1	10	16
Kaikkien aikojen historia, Edita	5	0	0	7	12
Tabletkoulu	4	0	0	18	22
Tehtävien ja aineistojen määrä yhteensä tavoitteiden mukaisesti	37	14	4	111	166

Taulukko 2: Tehtävät ja kysymykset luokiteltuina niiden tavoitteiden mukaisesti.

Taulukosta 2. käy lisäksi ilmi, että peruskoulun oppikirjoista *Forumissa*, *Historian taitajassa* ja *Memossa* tehtävistä noin puolet luokiteltiin historian tekstitaitoja harjaannuttaviksi. *Tabletkoulun* 36:sta tehtävästä vain 5,5 luokiteltiin taitopainotteisiin. Sarjan molemmissa kirjoissa oli muita enemmän mekaanisia yhdistämis- ja järjestämistehtäviä. Sähköinen julkaisuformaatti näyttää mahdollistavan tämän tyyppisten tehtävien tekemisen. Toisaalta *Forum*in ja *Memon* taitotehtävät olivat järjestetty erilliselle aukeamalle, jolloin niitä ei ollut sidottu varsinaiseen tekstiin. *Historian taitajassa* taitotehtävät olivat lähes kaikki kuvateksteissä olevia historialliseen empatiaan ohjaavia kysymyksiä. Kappaleiden lopussa olevat tehtävät olivat kaikissa sarjoissa lähes kokonaan sisällön muistamiseen liittyviä tehtäviä, eivätkä siten eronneet muista kirjasarjoista.

Sekä yläkoulun *Forum*-kirjassa että *Memossa* oli kokonainen aukeama lähde tehtäviä varten. *Memon* kaikki yhdeksän taitopainotteista tehtävää käsittelevät aukeaman aineistoja. Myös *Forumissa* aineistoaukeaman tehtävät sijoittuvat sarakkeisiin kaksi ja kolme. Näissä kahdessa kirjassa oli tarjolla näin ollen historian tekstitaitoihin harjaannuttavia, useamman alkuperäislähteen ristiriita ja vertailu tehtäviä.

Lukion kirjoissa historian tekstitaitotehtäviä oli kaikissa kirjoissa neljästä kahdeksaan. Kaikissa kirjasarjoissa tekstin lähilukuun ja omaksumiseen ohjaavia tehtäviä oli historian ajattelun taitoon ohjaavia enemmän. Jokaisessa sarjassa oli tyyppillisimmillään pilakuvan tulkintatehtävä. Peruskoulun oppikirjojen tapaisia, monia lähteitä sisältäviä vertailevia lähde tehtäviä, ei lukion kirjoissa ollut tarkasteltavissa osissa ollenkaan. Samoin historiallisen empatian harjoittamiseen liittyvät tehtävätyypit puuttuivat tarkastellusta alueesta kokonaan.

Lukion oppikirjoissa lähde tehtävät mukailivat ylioppilaskokeen tehtävätyyppejä. Esimerkiksi Otavan *Forumissa* oli käytetty kokonainen aukeama lähde tehtäviin: ensimmäisellä sivulla oli läpikäytynä pilakuvatehtävä, ja toisella kahden lyhyen lainauksen lähde tehtävä. Molemmat sijoittuivat Taulukossa 2 ensimmäiseen sarakkeeseen. Aineistot ovat ylioppilaskokeelle tyyppisiä lyhyitä muutaman rivin Neville Chamberlainin tekstilainauksia sekä propagandajulisteena julkaistu karttapilapiirros. (Kohi 2016, 94–95.)

Yhteenveto ja pohdintaa

Tämän artikkelin tutkimuskysymyksiin voi edellä mainittujen tulosten valossa vastata kootusti siten, että oppikirjojen toiminnalliset osat painottuivat tarkastelussa kaikilla mittareilla sisältötiedon omaksumiseen taitopainotteisten tehtävien kustannuksella. Lisäksi tyypillinen lähdeaineisto oli kuva tai lainaus, johon ei liittynyt tehtävää. Peruskoulun oppikirjoissa oli myös useita historialliseen empatiaan ohjaavia kuvatekstejä. Lukion kirjoissa lähde tehtävät puolestaan harjaannuttivat ylioppilaskirjoituksiin.

Tarkastelluille oppikirjoille yhteistä olivat samankaltaiset kuvat ja aineistot, kuten kartat toisen maailmansodan hyökkäysvaiheesta sekä kuvia johtajisKuviin ja lähteisiin ei myöskään ollut merkitty kuvaajaa tai alkuperäistä julkaisufoorumia. Järjestelmällisempi kuvaajien ja julkaisukanavien kirjaaminen tukisi oppijoiden median lukutaitoa sekä akateemisia valmiuksia. Tehtävätyyppeihin ei tarkasteluaineiston valossa vaikuttanut kirjasarjojen ensisijainen julkaisumuoto, sekä sähköiset että paperiset kirjat rakentuivat kappaleittain varsinaiseen leipätekstiin ja sen lopussa olevaan tehtäväpatteristoon. Näyttäisi siis siltä, että tutkimus vahvistaa oppikirjoihin kohdistuvaa moitetta hitaasta uudistumistahdista.

Historian tekstitaidot ovat nousseet uutena tavoitteena *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin* (Veijola 2016). Tarkastelluissa oppikirjoissa muutamat historian tekstitaidon tehtävät sijoittuivat yleensä erillisille aukeamille, ei siis varsinaiseen leipätekstiin tai kappaleen tehtäviin. Voidaan siis kysyä, tarjoavatko oppikirjat edelleenkin riittävästi työvälineitä opettajalle uudentyyppisten taitojen opettamiseen. Passiivisten aineistojen suuri määrä herättää myös kysymyksen siitä, miksi kallisarvoista palstatilaa käytetään kuvitus kuviin ja muihin aineistoihin, joita ei käytetä edes välillisesti tehtävissä.

Tutkimuksen tulokset näyttävät vahvistavan aikaisempien tutkimusten tuloksia. Sen sijaan on todettava, että rajatusta aineistosta ei voi tehdä pitkälle vietyjä johtopäätöksiä. Tällaisen tutkimus voi parhaimmillaan osoittaa seuraavien tutkimustehtävien tarpeen. Tulokset eivät sinänsä ole yleistettävissä kertomaan oppimateriaalien vahvuuk-

sista tai puutteista, mutta niiden perusteella voidaan pohtia, millaisia työkaluja opettajat tarvitsisivat opetuksensa tueksi tai miten oppikirjoja voitaisiin kehittää *uunnitelman perusteissa* historian sisältöjä on korostuneesti *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita* enemmän ja taidot on puolestaan jälkimmäisessä määritelty tarkemmin. Jotta opettajat eivät vain passiivisesti toistaisi oppikirjojen painotuksia, vaan pystyisivät aktiivisesti valitsemaan ja käyttämään opetussuunnitelmiin tavoitteiden mukaisia materiaaleja oppikirjoista, taidon harjoitteluun tulisi keskittyä jo opettajankoulutuksessa, sekä tarjota opettajille täydennyskoulutusta (Karvonen 2017; Young 2014). Oppimateriaalin ja opetussuunnitelman käyttöä opetuksen tavoitteenasettelussa voisi tutkia esimerkiksi etnografisin menetelmin.

Jotta historian taitojen opettaminen ja oppiminen saataisiin toteutumaan arkisessa koulutyössä, erityisen suuri painoarvo on säilytettävä opettajankoulutuksella, Sen tulisi tarjota konkreettisia esimerkkejä opintojen aikana siitä, miten historian didaktiikan teoriaa ja uudenlaisia taitopohjaisia harjoitteita voidaan soveltaa opetuksessa. Työnuraansa alussa opettajat kohtaavat arjen aikatauluhaasteet, joiden keskellä on kohtuutonta vaatia heidän tuottavan suurta määrää lähdetehtäviä vailla koulutuksen ja oppimateriaalien tarjoamaa tukea. Monilla angloamerikkalaisilla sivustoilla on tarjolla valmiita lähdetehtäviä, jotka sopivat suomalaisiin historia opetussuunnitelmiin joiltain osin (ks. esim. Churchill Archive 2019; My case maker 2019). Tarvetta olisi luoda vastaavia avoimia lähdetehtäväsivustoja, jotka perustuvat suomalaisten opetussuunnitelmien perusteiden sisältö- ja taitotavoitteille.

Lähteet ja kirjallisuus

Painamattomat lähteet

- Churchill Archive 2019. Churchill Archive for Schools, [www-lähde] <<http://www.churchillarchiveforschools.com>> (Luettu 30.11.2019.)
- My case maker 2019. Inquiry-Based Learning with Library of Congress Primary Source Documets, [www-lähde] <<https://mycasemaker.org/>> (Luettu 30.11.2019.)

Painetut lähteet

- Aalto, Jari, Aromaa, Vuokko, Hentilä, Seppo & Nieminen, Jaana 2016. Kaikkien aikojen historia 2. Kansainväliset suhteet. Helsinki: Edita.
- Aunessuoma, Juhana, Lehtonen, Ulla, Putus-Hilasvuori, Titta, Ukkonen, Jari & Vuorela, Laura 2016. Historia ajassa 2. Kansainväliset suhteet. Helsinki: Sanoma Pro.
- Hanska, Jussi, Jalonen, Kimmo, Rikala, Juhapekka & Waltari, Anu 2017. Memo 8. Helsinki: Edita.
- Hieta, Pasi, Johansson, Marko, Kokkonen, Ossi & Virolainen, Marjo 2017. Historian Taitaja 8. Helsinki: Sanoma Pro.
- Hämäläinen, Eenariina, Päivärinta, Kimmo, Vihervä, Vesa, Kohi, Vesa & Vihreälehto, Ira 2017. Forum 8 historia. Helsinki: Otava.
- Kangaslampi, Timo, Karhumäki, Otso, Lius, Annu, Maunula Teemu & Reinilä, Jyrki 2018. Historia 8. luokka. Tabletkoulu. [www-lähde]. <www.tabletkoulu.fi> (Luettu 10.4.2019).
- Kohi, Antti, Palo, Hannele, Päivärinta, Kimmo & Vihervä, Vesa 2016. Forum II. Kansainväliset suhteet. Helsinki: Otava.
- Mattsson, Anne, Tarkki, Antero & Vántänen, Nina 2017. Kansainväliset suhteet (LOPS 2016). Tabletkoulu. [www-lähde]. <www.tabletkoulu.fi> (Luettu 10.4.2019).

Kirjallisuus

- Ahonen, Sirkka 2017. Suomalaisuuden monet myytit. Kansallinen katse historian kirjoissa. Helsinki: Gaudeamus.
- Autio, Tero, Hakala, Liisa & Kujala, Tiina (toim.) 2017. Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: Suomen yliopistopaino. [www-lähde]. <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/102624/Autio_ym_Opetussuunnitelmatutkimus.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Luettu 10.4.2019).
- Barton, Keith C. & Levstik, Linda S. 2004. Teaching History for the Common Good. New York: Routledge.

- Brauch, Nicola 2017. Bridging the Gap. Comparing History Curricula in History Teacher Education in Western Countries Teoksessa Carretero, Mario, Berger, Stefan & Grever, Maria (toim.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. Lontoo: Palgrave Macmillan, 593-611.
- Eliasson, Per, Alvéén, Fredrik, Axelsson Yngvéus, Cecilia & Rosenlund, David 2015. Historical Consciousness and Historical Thinking Reflected in Large-Scale Assessment in Sweden. Teoksessa Erican, Kadriye & Seixas, Peter, *New Directions in Assessing Historical Thinking*. New York: Routledge, 171-182.
- Heinonen, Juha-Pekka 2005. Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit. Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa. Helsinki: Helsingin yliopisto. [www-lähde]. <<http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kay/sovel/vk/heinonen/opetussu.pdf>> (Luettu 10.4.2019).
- Karvonen, Ulla, Tainio, Liisa & Routarinne, Sara 2017. Oppia kirjoista. Systemaattinen katsaus suomalaisten perusopetuksen oppimateriaalien tutkimukseen. *Kasvatus & Aika* 11 (4). [www-lähde]. <<https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68764/30247>> (Luettu 10.4.2019).
- Kouki, Elina & Virta, Arja 2015. Lukiolaiset lähteillä – äidinkielen ja historian tekstitaitojen kriittistä arviointia. Teoksessa Kauppinen, Merja; Rautiainen, Matti & Tarnanen, Mirja (toim.), *Rajaton tulevaisuus – kohti kokonaisvaltaista oppimista*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, 11-26.
- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki. [www-lähde]. <www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf> (Luettu 10.4.2019).
- Opetushallitus 2015. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015. Määräykset ja ohjeet 2015: 48. Helsinki. [www-lähde]. <www.oph.fi/download/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf> (Luettu 10.4.2019).
- Ouakrim-Soivio, Najat 2014. Mitä historian ja yhteiskuntaopin oppimistulosten arviointi kertoi erilaisten oppikirjojen, -materiaalien ja työtapojen käytöstä? Oppikirjat oman aikansa ilmentymänä. *Koulu ja menneisyys* LII. Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 2014. Helsinki: Suomen Kouluhistoriallinen Seura, 200-216. [www-lähde]. <http://www.kasvhistseura.fi/dokumentit/1410260523_009.pdf> (Luettu 10.4.2019).
- Ouakrim-Soivio, Najat & van den Berg, Marko 2018. Lukiolaiset historian lähteiden tulkitsijoina. *Kasvatus & Aika* 12 (3), 33-48. [www-lähde]. <<https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/75107/36775>> (Luettu 10.4.2019).
- Pingel, Falk 1999. *Unesco Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. Hannover: Verlag Hahnsche Buchhandlung.

-
- Rantala, Jukka & Ahonen, Sirkka 2015. Ajan merkit. Historian käyttö ja opetus. Helsinki: Gaudeamus.
- Rantala, Jukka 2018. Historiapolitiikkaa koulun opetussuunnitelman avulla. *Politiikka* 60 (2), 112–123.
- Rantala, Jukka & van den Berg, Marko 2013. Historian tekstitaidot arvioitavina. *Kasvatus* 44 (4), 394–407.
- Salminen, Jari 2012. Koulun pirulliset dilemmat. Helsinki: Teos.
- Smith, Mark, Breakstone, Joel & Wineburg, Sam 2018. *History Assessments of Thinking: A Validity Study*. Cognitio and Instruction.
- Torsti, Pilvi 2003. Divergent Stories Convergent Attitudes. Helsinki: Yliopistopaino. [www-lähde]. <<http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/val/yhtei/vk/torsti/divergen.pdf>> (Luettu 10.4.2019).
- Veijola, Anna 2016: Historiatietoisuus, historiallinen ajattelu ja historian tekstitaidot: Uuden opetussuunnitelman moninaiset lähtökohdat *Kasvatus ja aika* 10 (2), 6–18. [www-lähde]. <http://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/a1_veijola_1606162048.pdf> (Luettu 10.4.2019).
- Wertsch, James V. 2002. *Voices of collective remembering*. New York: Cambridge University Press.
- Virta, Arja 2012. Historian didaktiikka tutkimusalueena Suomessa. Teoksessa Kallioniemi, Arto & Virta, Arja (toim.), *Ainedidaktiikka tutkimuskohteena ja tiedonalana*. Joensuu: FERA, Suomen kasvatustieteen seura.
- Väisänen, Jaakko 2005. Murros oppikirjojen teksteissä vai niiden taustalla? 1960- ja 1990-luvun historian oppikirjat kriittisen diskurssianalyysin silmin. Joensuu: Joensuun yliopisto. [www-lähde]. <<http://urn.fi/URN:IS-BN:952-458-680-0>> (Luettu 10.4.2019).
- Wineburg, Sam 2001. *Historical thinking and other unnatural acts : charting the future of teaching the past*. Charting the future of teaching the past. Philadelphia: Temple University Press.
- Wineburg, Sam 2018. *Why Learn History (When It's Already on Your Phone)*. Chicago: University of Chicago Press.
- Young, Michael 2014. *Knowledge, curriculum and the future school*. Teoksessa Young, Michael, Lambert, David, Roberts, Carolyn & Roberts, Martin (toim.), *Knowledge and the Future School: Curriculum and Social Justice*. Lontoo: Bloomsbury Academic.