

**Kriittinen ajattelu alakoulun historian oppikirjoissa:  
Uudistettuun Bloomin taksonomiaan perustuva  
analyysi tehtävien kognitiivisesta vaatimustasosta**

Kasvatustieteiden tiedekunta  
Kandidaatintutkielma

Camilla Hännikäinen  
Elina Ylikahri

8.4.2025  
Turku

Kandidaatintutkielma

**Tutkinto-ohjelma, oppiaine:** Kasvatustiede

**Tekijät:** Camilla Hännikäinen, Elina Ylikahri

**Otsikko:** Kriittinen ajattelu historian opetuksessa: Uudistettuun bloomin taksonomiaan perustuva analyysi tehtävien kognitiivisesta vaatimustasosta

**Ohjaaja:** yliopistotutkija Laura Helle

**Sivumäärä:** 22 sivua

**Päivämäärä:** 8.4.2025

Tiivistelmä

**Tämä tutkimus analysoi tehtävien kognitiivista vaatimustasoa eri kuudennen luokan historian oppikirjoissa. Tarkoituksena oli selvittää, kuinka paljon eri oppikirjat sisältävät tehtäviä, jotka mahdollistavat oppilaille kriittisen ajattelun taitojen harjoittelun ja kehittämisen. Aihe on erityisen ajankohtainen, sillä tarve kriittisen ajattelun taidoille on korostunut viimeisen vuosikymmenen aikana muun muassa teknologian nopean kehityksen seurauksena. Historian oppiaineen monitulkintaisen luonteen vuoksi sillä on merkittävä asema kriittisen ajattelun taitojen kehittämisessä. Tutkimuksen tarkoituksena oli siis vastata opettajien tarpeeseen saada tietoa siitä, minkä tason kognitiivista ajattelua historian oppikirjojen tehtävät vaativat.**

**Aineistona käytettiin kolmea historian oppikirjaa, joista kaksi oli suurimpien suomalaisten kustantajien Otavan ja Sanoma Pro:n viimeisimmät kuudennen luokan kirjat. Kolmanneksi valikoitui uudenaikaisiksi kuvattu Kustannus Aarnin taitopohjaiseen oppimiseen perustuva oppikirja. Tutkimus toteutettiin teorialähtöisenä sisällönanalyysinä soveltaen uudistettua Bloomin taksonomiaa. Kirjojen kaikki tehtävät kategorisoitiin kognitiivisen vaatimustason mukaan joko alemman tai korkeamman ajattelun tason tehtäviksi.**

**Tuloksista selvisi, että korkeamman tason ajattelun taitoja edellytti 35 % Otavan kirjan tehtävistä, 19 % Sanoma Pro:n kirjan tehtävistä ja 52 % Kustannus Aarnin kirjan tehtävistä. Lisäksi havaittiin, että Otavan kirjassa oli huomattavasti enemmän tehtäviä kuin kahdessa muussa kirjassa yhteensä. Tulokset osoittavat, että oppikirjat eroavat toisistaan tehtävien kognitiivisen vaatimustason osalta. On kuitenkin otettava huomioon, että vaikka kirjantekijät tekevät tehtävien osalta erilaisia valintoja, on opettajilla pedagoginen vapaus, eikä oppikirjoja välttämättä käytetä niiden tekijöiden suunnitelman mukaisesti.**

**Avainsanat:** kriittinen ajattelu, ajattelun kognitiiviset tasot, oppikirja, sisällönanalyysi, historianopetus, opetussuunnitelma, Bloomin uudistettu taksonomia

# Sisällysluettelo

<b>Johdanto</b>	<b>4</b>
<b>1 Bloomin taksonomia ja kriittinen ajattelu historian oppiaineessa</b>	<b>5</b>
1.1 Bloomin taksonomia	5
1.2 Korkeamman ja alemman ajattelun tasot	8
1.3 Kriittinen ajattelu	9
1.4 Historia oppiaineena	10
<b>2 Tutkimusongelma</b>	<b>11</b>
<b>3 Menetelmät</b>	<b>11</b>
3.1 Aineisto	11
3.2 Teorialähtöinen sisällönanalyysi	12
3.3 Analyysin toteutus	12
3.4 Tutkimuseettiset lähtökohdat	14
<b>4 Tulokset</b>	<b>15</b>
4.1 Kokonaiskuva	15
4.2 Ritari 6	15
4.3 Historian jäljillä 6	16
4.4 Tutki ja tulkitse II	17
<b>5 Pohdinta</b>	<b>17</b>
<b>Lähteet</b>	<b>20</b>

## Johdanto

Teknologian nopea kehitys, sosiaalisen median kasvanut suosio ja nykyinen mediakulttuuri ovat johtaneet siihen, että kaikenlaista tietoa ja niin sanottua faktaa on tarjolla nopeammin ja helpommin kuin koskaan ennen (Tomperi, 2017). Nykyinen 2020-luvun arki onkin Tomperin (2017) mukaan jatkuvaa totuuden tunnistamista sekä oikean tiedon löytämistä ja arvioimista. Valtavaan tietomäärään käsiksi pääseminen, ilman merkittäviä rajoituksia altistaa myös lapset helpommin tarjolla olevalle harhaanjohtavalle informaatiolle eli disinformaatiolle (Arsalani, 2022). Koska nykyään sosiaalisen median syötteet tarjoavat loputtomasti selattavaa sisältöä, voi käyttäjien olla myös entistä vaikeampi poistua alustoilta tarkistamaan juuri lukemaansa tietoa (Jones ym. 2021, 153). Tomperin (2017) mukaan sosiaalisen median ajankohtaiset ilmiöt ovatkin esimerkki asioista, jotka havainnollistavat kriittisen ajattelun taitojen tarpeellisuuden.

Kriittisen ajattelun taidot ovatkin monella tapaa tärkeitä ja Arsalani (2022) muistuttaakin lasten kognitiivisen kehityksen tekevän heistä erityisen alttiita suostuttelulle sekä harhaanjohtavan sisällön uskomiselle sitä kyseenalaistamatta. Tänä päivänä arkemme on Tomperin (2017) mukaan täynnä sekä tahatonta että puhtaasti tarkoituksellistakin disinformaatiota, jolle altistumme yhä enemmän teknologian kehityksen seurauksena. Tutkija Zoller (1996) tuokin esiin, että teknologia kertoo meille mitä voimme tehdä, mutta ei sitä, mitä meidän pitäisi tehdä. Jotta osaisimme vastata jälkimmäiseen kysymykseen, tarvitsemme kansalaisia, jotka kykenevät vastuulliseen, arvioivaan ja kriittiseen ajatteluun (Zoller, 1996).

Lisäksi Zoller (1996) painottaa, että koulutus on avainasemassa ihmisen ajattelun ja käyttäytymisen muokkaamisessa sekä päätöksenteko- ja ongelmanratkaisutaitojen opettamisessa. Tämän vuoksi lasten olisi erityisen tärkeää harjoitella kriittisen ajattelun taitoja jo alakoulussa. Koska tarve kriittisen ajattelun taidoille on läsnä alakoululaisten jokapäiväisessä elämässä, luokanopettajilla on erityinen vastuu näiden taitojen opettamisessa. Kriittistä ajattelua laajasti kehittävä opetus edellyttää opettajalta sellaisten oppimateriaalien sekä tehtävien valintaa, jotka haastavat oppilaat pohtimaan, arvioimaan ja tulkitsemaan tapahtumia ja ilmiöitä eri näkökulmista (Geng, 2021). Tämän kaltaiset tehtävät ja oppimisstrategiat voivat syventää oppilaiden ymmärrystä ja auttaa heitä hahmottamaan tiedon tulkinnallisuutta ja erilaisia näkökulmia. Myös historian oppiaineessa oppikirjojen tehtävien tulisi haastaa oppilaita pohtimaan ja kyseenalaistamaan tietoa ja erilaisia lähteitä taitopainotteisten tehtävien avulla eikä vain tukea sisällöllisen tiedon muistamista (Norppa, 2020).

Historian oppiaineella onkin merkittävä asema oppilaiden kriittisen ajattelun taitojen kehittämisessä esimerkiksi historiallisten lähteiden avulla (Rantala ym., 2020, 7). Zollerin ja Pushkinin (2007) mukaan kriittistä ajattelua voidaan kehittää opetusstrategioilla, jotka tukevat korkeamman tason kognitiivisen ajattelun taitoja. Historian oppikirjojen tehtävien kognitiivista tasoa on aiemmin tutkittu maailmalla (Gomez ym., 2020; Šimik, 2019), mutta vastaavia tutkimuksia ei ole juurikaan tehty Suomessa. Suomalaisella kentällä on lähinnä keskitytty luonnontieteiden oppikirjojen sekä ylioppilaskirjoitusten kognitiivisen vaatimustason analysointiin (Tikkanen & Aksela, 2012; Virranmäki ym. 2020). Tämän tutkimuksen tarkoituksena on vastata opettajien tarpeeseen saada tietoa siitä, minkä tason kognitiivista ajattelua historian oppikirjojen tehtävät oppilailta vaativat ja millaisia valmiuksia ne tarjoavat oppilaiden kriittisen ajattelun taitojen kehittämiseen.

## **1 Bloomin taksonomia ja kriittinen ajattelu historian oppiaineessa**

### **1.1 Bloomin taksonomia**

Opettajan on noudatettava opetuksessaan opetussuunnitelmaa ja varmistaa, että opetus on sen mukaista. Tähän kuuluu myös sellaisen materiaalin käyttö, joka tukee opetussuunnitelman tavoitteita. Vaikka kustantajien edustajat ja oppikirjailijat osallistuvat opetussuunnitelman valmistamiseen ja näin ollen tekevät yhteistyötä (Rokka, 2011, 33), vuodesta 1990 lähtien opetushallitus ei ole enää tarkastanut, noudattavatko kirjat opetussuunnitelmaa (Heinonen, 2005, 48). Lopullinen vastuu oppikirjojen käytöstä ja arvioinnista on siis opettajalla. Aina opetussuunnitelman tulkitseminen ei kuitenkaan ole helppoa sen laajojen tavoitteiden takia. Kasvatuspsykologi Benjamin S. Bloom halusi helpottaa etenkin opettajien ja opetussuunnitelmien laatijoiden työtaakkaa ja vuonna 1956 hän loi mallin, joka tukee oppimisen tavoitteiden ja arvioimisen määrittelyä sekä sen kriittistä tarkastelua (Krathwohl, 2002).

Bloomin taksonomia (Bloom ym., 1956, 18) on siis hierarkkinen järjestelmä, jossa ajattelun eri tasot ovat jaettu kuuteen eri luokkaan. Alkuperäisessä Bloomin taksonomiassa ajattelun eri tasoja olivat tieto, ymmärrys, sovellus, analyysi, synteesi ja arviointi (Bloom ym., 1956, 18). Taksonomian hierarkkisuus näkyy siinä, että mitä korkeammalle taksonomiassa edetään, sitä monipuolisempaa ja laadukkaampaa oppimista tavoitellaan (Krathwohl, 2002). Krathwohl (2002) jatkaa yleiskatsauksessaan, kuinka Bloomin taksonomian alemmat ajattelun tasot ovat

myös edellytys korkeammalle tasolle noustessa, eli ylemmät tasot pitävät sisällään myös alemman tason taidot. Esimerkiksi ilman tiedon ymmärtämistä sitä on mahdotonta tulkita kriittisesti. Bloomin taksonomian avulla opettajat voivat suunnitella tehtäviä monipuolisesti niin, että ne vaativat oppilaalta erilaisia ajattelun taitoja (Krathwohl, 2002). Onko tehtävän tarkoituksena pelkästään tiedon muistaminen vai tämän lisäksi myös sen soveltaminen uusissa tilanteissa? Taksonomia on siis luotu opetuksen, oppimisen ja arvioinnin tueksi (Bloom ym., 1956, 2).

Myöhemmin alkuperäistä Bloomin taksonomiaa on uudistettu, ja eri tasojen merkityksiä ja järjestystä tarkennettu. Samoin alkuperäisen version kieliasua on päivitetty ja sen sisältämää tietoa on muokattu uuden tutkimustiedon pohjalta (Anderson & Krathwohl, 2001, 4). Tutkijat Anderson ja Krathwohl (2001, 3) nimesivät päivitetyn version uudistetuksi Bloomin taksonomiaksi, ja siinä ajattelun eri osa-alueita kuvataan kuudella eri verbillä, joita ovat muistaa, ymmärtää, soveltaa, analysoida, arvioida ja luoda. Jokainen pääluokka sisältää myös alaluokkia.

Andersonin ja Krathwohlin (2001, 66–70) uudistetun Bloomin taksonomian ensimmäinen taso on muistaminen ja sillä tarkoitetaan tiedon mieleen palauttamista säilömuistista. Esimerkiksi tehtävät, jotka vaativat opitun tiedon tunnistamista valmiista materiaalista tai yksinkertaisten asioiden muistamista ja mieleen palauttamista johdattelevan tehtävänannon avulla, kuuluvat muistamisen kategoriaan. Oppikirjoissa tällaiset tehtävät voivat olla esimerkiksi “oikein tai väärin” -tehtävät, sekä monivalinta- ja käsitteenmäärittelytehtävät (Anderson & Krathwohl, 2001, 66–70).

Seuraavaa taksonomian tasoa kuvataan verbillä ymmärtäminen (Anderson & Krathwohl, 2001, 70), joka on esimerkiksi opitun tiedon selittämistä omin sanoin ja sen tulkitsemista. Oppilaat ymmärtävät, kun he kykenevät luomaan yhteyksiä vanhan tiedon ja uuden tiedon välille, eli uutta tietoa integroidaan jo opittuun tietoon. Ymmärtämistä vaativat tehtävät voivat olla esimerkiksi tiedon tiivistämistä omin sanoin, esimerkkien antamista ja yhtäläisyyksien ja eroavaisuuksien selittämistä (Anderson & Krathwohl, 2001, 70).

Anderson ja Krathwohl (2001, 77) kuvailevat taksonomian kolmatta tasoa verbillä soveltaa ja sillä tarkoitetaan esimerkiksi aiemmin opitun tiedon soveltamista ongelmanratkaisussa. Soveltamiseen sisältyy niin tuttujen kuin tuntemattomienkin ongelmanratkaisutehtävien

suorittaminen ja oikeiden menetelmien valitseminen niiden ratkaisemiseen (Anderson & Krathwohl, 2001, 77).

Usein koulutuksen yhtenä tärkeänä tavoitteena on parantaa oppilaiden ja opiskelijoiden analysoivan ajattelun taitoja ja verbi analysoida onkin taksonomian neljäs taso (Anderson & Krathwohl, 2001, 79). Analysoimisella tarkoitetaan muun muassa oleellisen tiedon löytämistä sekä sen jakamista pienempiin osiin. Analysoiminen on asioiden välisten yhteyksien selvittämistä, samalla esimerkiksi kontekstin ja piilomerkitysten huomioimista tulkinnassa (Anderson & Krathwohl, 2001, 79). Se on esimerkiksi taitoa erottaa faktatieto mielipiteestä.

Anderson & Krathwohl (2001, 83) painottavat, kuinka tiedon analysoimisen taito ei aina kerro sen taidokkaasta arvioinnista. Viidettä taksonomian tasoa he kuvaavat verbillä arvioida ja se on taitoa tehdä päätelmiä tunnettujen kriteereiden ja standardien pohjalta. Arvioinnissa kritisoidaan tietoa perustellen ja arvioidaan annettua materiaalia (Anderson & Krathwohl, 2001, 83).

Viimeinen uudistetun Bloomin taksonomian ajattelun taso on verbi luoda. Se kuvastaa eri elementtien yhdistämistä selkeän ja toimivan kokonaisuuden rakentamiseksi (Anderson & Krathwohl, 2001, 84–85). Anderson & Krathwohl (2001, 85) jatkavat, kuinka luomista vaativissa tehtävissä oppilaan täytyy hyödyntää aiemmin oppimaansa jonkin uuden tuotoksen rakentamisessa. Tällaiset tehtävät vaativat yleensä oppilaalta suunnittelua, kuten esimerkiksi erilaisten laajempien projektitöiden tekemistä.

Uudistettua Bloomin taksonomiaa on lähivuosina hyödynnetty useissa eri tutkimuksissa, kuten esimerkiksi ylioppilaskokeiden tehtävien kognitiivisen tason analyyseissa (Virranmäki ym. 2020; Tikkanen & Aksela, 2012), myös tässä tutkimuksessa hyödynnetään uudistettua Bloomin taksonomiaa tehtävien analyyseissa. Tikkasen ja Akselan (2012) tutkimuksessa selvisi, että jopa 77 % ylioppilaskokeen tehtävistä vaati korkeamman tason ajattelun taitoja. Myös Virranmäen ja kumppaneiden (2020) tutkimuksen tulokset osoittivat, että esimerkiksi vain muistamista vaativien tehtävien määrä on vähentynyt ylioppilaskokeissa vuosien varrella, kun taas analysointia vaativien tehtävien määrä on lisääntynyt.

## 1.2 Korkeamman ja alemman ajattelun tasot

On hyvä huomata, että ajattelun eri osa alueet kategorisoinnista huolimatta menevät osittain päällekkäin, ja esimerkiksi osa tehtävistä voi vaatia useampaa eri ajattelun taitoa (Krathwohl, 2002). Esimerkiksi esseen kirjoittamisessa, oppilaan täytyy muistaa aiheen kannalta olennaista tietoa, suunnitella esseen runko ja luoda kirjoitettu tuotos (Anderson & Krathwohl, 2001, 85). Näin ollen uudistetun Bloomin taksonomian eri ajattelun tasot ovat mielekästä jakaa vielä kahteen eri luokkaan, alemman tason kognitiivisen ajattelun taitoihin, *lower-order-cognitive-skills (LOCS)* ja korkeamman tason kognitiivisen ajattelun taitoihin *higher-order-cognitive-skills (HOCS)* (Zoller & Pushkin, 2007).

Alemman tason kognitiivisiin ajattelun taitoihin (LOCS) kuuluu uudistetun Bloomin taksonomian kolme ensimmäistä tasoa eli muistaa, ymmärtää ja soveltaa (Zoller & Pushkin, 2007). Zoller ja Pushkin (20, 7) kuvasivat, kuinka alemman ajattelun tason tehtävät eli LOCS-tehtävät vaativat esimerkiksi tiedon palauttamista muistista tai yksinkertaisen uuden tiedon lisäämistä jo valmiiksi tunnettuun tietoon tai teoriaan. LOCS-tehtävän voi siis suorittaa ilman syvällisempää ymmärrystä, ja tällaisten tehtävien ratkaisemisessa käytetään valmiita algoritmeja eli ratkaisumalleja, jotka ovat tehtävän tekijälle jo valmiiksi tuttuja (Zoller & Pushkin, 2007).

Zoller ja Pushkin (2007) kuvasivat korkeampaa ajattelua vaativiksi taidoiksi (HOCS) taas taksonomian kolme viimeistä tasoa, jotka ovat analysoida, arvioida ja luoda. Nämä tehtävät ovat usein tuntemattomia tekijälle ja niiden ratkaisemiseen vaaditaan tuttujen ratkaisumallien lisäksi ongelmanratkaisutaitoja, analysointia, tiedon arviointia ja uuden luomista. Ennen kaikkea tällaiset tehtävät vaativat kriittistä ajattelua ja asioiden välisten uusien yhteyksien löytämistä ja luomista (Zoller&Pushkin, 2007).

Etenkin luonnontieteissä on tätä kahtiajakoa käyttäen tutkittu, millaista ajattelua oppiaineiden kokeet oppilailta edellyttävät. Esimerkiksi Turkissa tutkittiin kahdeksan eri turkkilaisen lukion kemian kokeita ja niiden tehtävien vaatimaa ajattelun tasoa. Yhteensä tehtäviä analysoitiin 403 kappaletta. Tulokset osoittivat, että tehtävistä 96 % olivat alemman tason ajattelun tehtäviä (LOCS) ja vain 4 % vaati korkeamman ajattelun tason taitoja (HOCS) (Karamustafaoğlu, 2003). u (Karamustafaoğlu, 2003).

### 1.3 Kriittinen ajattelu

Kriittisen ajattelun määritelmästä ei olla päästy täyteen yksimielisyyteen ja vaihtoehtoja onkin ehdotettu vuosien saatossa useita. Kriittisellä ajattelulla voidaan joskus tarkoittaa ylipäätään korkeamman tason ajattelua ja joskus taas se nähdään yhtenä osana korkeampaa ajattelua (Saifer, 2018, 16). Filosofin ja psykologin John Dewey (1933, 118) määritteli kriittisen ajattelun ”aktiiviseksi ja tarkaksi uskomuksen tai tiedon arvioinnin prosessiksi, jossa otetaan huomioon konteksti, taustalla olevat oletukset ja siihen johtavat muut vaikuttavat tekijät.” Scriven ja Paul (1987) kuvailivat kriittistä ajattelua julkisessa lausunnossaan (1987) ”aktiiviseksi kurinalaiseksi älylliseksi prosessiksi, joka sisältää tiedon käsitteellistämisen, soveltamisen, analysoinnin, synteessin ja arvioinnin.” Alex Fisher (2001, 13) jatkoi samoilla linjoilla kuvaten kriittisen ajattelun ”eräänlaisena arvioivana ajatteluna, joka sisältää sekä kritiikkiä että luovaa ajattelua ja keskittyy erityisesti päättelyn ja argumentaation laatuun, kun niitä esitetään uskomuksen tai toimintatavan tukena”. Saifer (2018, 16) taas toteaa käänteisesti, että korkeamman tason ajattelu koostuu kriittisestä ajattelusta ja luovasta ajattelusta.

Näitä määritelmiä mukaillen tässä tutkimuksessa lähdetään siitä, että kriittinen ajattelu edellyttää Bloomin taksonomiaa mukaillen korkeamman tason ajattelun (HOCS) kognitiivisten taitojen; analysoinnin, arvioimisen ja luomisen aktiivista prosessointia (Zoller & Pushkin, 2007). Määritelmä siis mukailee yleisesti laajalti käytettyä edellä mainittua Scrivenin & Paulin (1987) määritelmää kriittisestä ajattelusta. On myös tutkittu, että oppilaiden kriittisen ajattelun kykyä voidaan kehittää opetusstrategioilla, jotka tukevat ja edistävät korkeamman tason ajattelun taitoja (Zoller & Pushkin, 2007). Määrittelyn valintaa ohjaa siis myös tutkimuksen konteksti, joka on kasvatustieteellinen tutkimuskenttä. Korkeamman ajattelun tasoja (HOCS) vaativat tehtävät tarjoavat siis mahdollisuuden kehittää kriittisen ajattelun taitoja käytännössä.

Monet opettajat kokevatkin juuri oppilaiden kriittisen ajattelun kehittymisen yhdeksi tärkeimmistä oppimisen tavoitteista (Zoller & Pushkin, 2007). Opettajien oman kokemuksen lisäksi tämä vastuu todetaan myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa useaan otteeseen. Esimerkiksi laaja-alaisen oppimisen ”Ajattelu ja oppimaanoppiminen” -kohdassa todetaan tavoitteiden osalta seuraavasti: ”Oppilaita ohjataan käyttämään tietoa itsenäisesti ja vuorovaikutuksessa toisten kanssa ongelmanratkaisuun, argumentointiin, päättelyyn ja johtopäätösten tekemiseen sekä uuden keksimiseen. Oppilaille tulee olla mahdollisuus analysoida käsillä olevaa asiaa kriittisesti eri näkökulmista.” (Perusopetuksen

opetussuunnitelman perusteet [POPS], 2014, 20). Laaja-alaisen oppimisen tavoitteissa todetaan myös, että “Monilukutaito tukee kriittisen ajattelun ja oppimisen taitojen kehittymistä.” Monilukutaidolla tarkoitetaan taitoa hankkia, yhdistää, muokata, tuottaa, esittää ja arvioida tietoa eri muodoissa, eri ympäristöissä ja tilanteissa sekä erilaisten välineiden avulla (POPS, 2014, 22). Opetussuunnitelman tavoitteet ohjaavat opettajaa kohti oppilaiden kriittisen ajattelun taitojen kehittämistä, mikä edellyttää monipuolisia opetusmenetelmiä ja -materiaaleja, jotka haastavat oppilaat analysoimaan, arvioimaan ja kyseenalaistamaan tietoa aktiivisesti (Norppa, 2020).

#### **1.4 Historia oppiaineena**

Historian oppiaineen kohdalla kriittisen ajattelun taidot ovat erityisen tarpeellisia ja keskeisessä asemassa opetuksessa, sillä historia perustuu usein monitulkintaiseen ja osin ristiriitaiseen lähdeaineistoon lähtien esimerkiksi historian kirjoittajien motiiveista. Vallankumousten ja sotien jälkeen historiankirjoitus heijastaa usein pitkäänkin voittaneen puolen näkökulmaa tapahtuneesta (Grönholm & Nyyssönen, 2022). Historian opetuksen yhtenä tehtävänä onkin opetussuunnitelman mukaan kehittää oppilaiden historiatietoisuutta ja kykyä arvioida kriittisesti erilaisten toimijoiden tuottamaa tietoa (POPS, 2014). Historiallinen ajattelu on osa historiatietoisuutta ja perustuu siihen, että historia on aina jonkun tulkinta menneisyydestä (Rantala ym. 2020, 15). Rantala ja kumppanit (2020, 14) jatkavat, että historian tekstitaidoilla taas tarkoitetaan ymmärrystä siitä, että historian lähteiden tulkitseminen vaatii kriittistä lukutaitoa ja historiallisen asiayhteyden ymmärtämistä. Opetuksen tavoitteena on vahvistaa historian tekstitaitoja ja erityisesti historiallista ajattelua eli kykyä analysoida ja tehdä päteviä tulkintoja historiallisista lähteistä sekä pohtia niiden tarkoitusta ja merkitystä (POPS, 2014, 257).

Historiallisen ajattelun ja historian tekstitaitojen oppiminen mainitaan siis opetussuunnitelmassa moneen kertaan. 1990-luvulta lähtien historian oppiaineessa on karsittu sisältöjen määrää, jotta eri teemoihin pystyttäisiin syventymään paremmin, ja samalla oppilaat oppisivat tuottamaan ja käyttämään historiatietoa (Rantala, 2020, 9). Heinonen (2005, 28, 36) toteaa, että suomalaisessa koulujärjestelmässä uskotaan opetussuunnitelman uudistusten siirtyvän oppimateriaalien kautta opetukseen ja vastuun muutosten toimeenpanosta nähdään usein oppimateriaalin tehtäväksi, mikä näin ollen lisää myös oppikirjojen tehtävien merkitystä. Rantala ja kumppanit (2020, 41) toteavatkin historian opetusta havainnoituaan, että kouluissa

oppikirjat hallitsevat historian oppitunteja. Haastatteluissa opettajat kertoivat tukeutuvansa valmiiseen oppikirjaan esimerkiksi ajanpuutteen vuoksi tai jos luotto omiin taitoihin oli heikko.

Historian oppikirjojen tutkiminen on siis tärkeää, ja niiden tehtävistä onkin tehty analyysoivia tutkimuksia maailmalla. Gomez ja kumppanit (2020) tutkivat Espanjan, Portugalin ja Englannin alakoulusta yläkouluun (11–13-vuotiaat) siirtymävaiheen historian oppikirjojen tehtävien vaatimaa kognitiivista tasoa. Selvisi, että Espanjassa ja Portugalissa käytetyt oppikirjat sisälsivät enemmän alemman tason kognitiivista ajattelua vaativia tehtäviä, kun taas Englannissa käytetyt kirjat vaativat enemmän korkeamman tason kognitiivista ajattelua.

Myös Puolassa tehdyssä tutkimuksessa neljännen ja viidennen luokan historian oppikirjojen tehtävistä vain 7 % vaati oppilaalta korkeamman ajattelun tason taitoja ja jopa 50 % tehtävistä oli muistamiseen liittyviä tehtäviä (Šimik, 2019). Näihin tutkimuksiin perustuen onkin mielenkiintoista tutkia suomalaisia oppikirjoja ja kuinka paljon ne eroavat tehtävien vaatimustason suhteen.

## **2 Tutkimusongelma**

Tämä tutkimus pyrkii selvittämään, miten historian kirjasarjojen tekijät ovat ottaneet huomioon kognitiivisen ajattelun eri tasot tehtävien suunnittelussa. Tarkastellaan siis, minkä tason kognitiivista ajattelua kolmen eri kirjasarjan historian oppikirjojen tehtävät vaativat. Tutkimuksen kohteeksi valittiin suomenkieliset oppikirjat, jotta saataisiin aiheesta tuloksia myös suomalaiselle tutkimuskentälle. Tähän puutteeseen vastaten tutkimuksemme tarkoitus on tarjota tietoa suomalaisista opetusmateriaaleista kiinnostuneille. Tutkimusongelma rajattiin yhteen ja on muotoiltu seuraavasti:

Kuinka suuri osa kuudennen luokan historian oppikirjojen tehtävistä vaatii korkeamman tason kognitiivista ajattelua (HOCS) oppikirjoittain tarkasteltuna?

## **3 Menetelmät**

### **3.1 Aineisto**

Aineistona toimi kolme kuudennen luokan historian oppikirjaa, jotka ovat perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 mukaisia (Taulukko 1). Oppikirjat valittiin harkinnanvaraisesti, ja

tutkimukseen päädyttiin valitsemaan uusimmat saatavilla olevat oppikirjat ajankohtaisimman tiedon takaamiseksi. Mukana oli kahden Suomen suurimman kustantamon kirjat: Sanoma Pro:n Ritari 6 ja Otavan Historian jäljillä 6. Kolmanneksi kirjaksi valittiin Kustannus Aarnin Tutki ja tulkitse II, jota kuvataan taitopohjaiseen oppimiseen perustuvana, uudenaikaisena historian oppikirjana (kustannusaarni, ei pvm.). Tutkimuksessa tarkasteltiin jokaisen oppikirjan kaikki oppilaille tarkoitetut tehtävät.

**Taulukko 1.** Tutkittavat oppikirjat

<i>Oppikirja</i>	<i>Kustantaja</i>	<i>Julkaisuvuosi</i>	<i>Tehtävien lukumäärä</i>
<i>Ritari 6</i>	Sanoma Pro	2015	96
<i>Historian jäljillä 6</i>	Otava	2024	191
<i>Tutki ja tulkitse II</i>	Kustannus Aarni	2019	60

### 3.2 Teorialähtöinen sisällönanalyysi

Aineisto käsiteltiin teorialähtöisen sisällönanalyysin avulla eli aineiston analyysi perustuu aikaisempaan viitekehykseen, joka voi olla esimerkiksi jokin teoria tai käsitejärjestelmä (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 113). Tämän tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä toimi Andersonin ja Krathwohlin (2001) esittämä Bloomin uudistettu taksonomia. Oppikirjojen tehtävät jaettiin kahteen eri luokkaan uudistetun Bloomin taksonomian mukaisesti eli analyysiin käytettiin strukturoitua analyysirunkoa (Taulukko 2). Taulukossa eriteltiin korkeamman tason kognitiiviset ajattelun osa-alueet, joita ovat analysoida, arvioida ja luoda sekä alemman tason kognitiivisen ajattelun osa-alueet, jotka ovat muistaa, ymmärtää ja soveltaa. Oppikirjojen tehtävät siis kategorisoitiin joko alemman tason kognitiivisen ajattelun taitoihin (LOCS) tai korkeamman tason kognitiivisen ajattelun taitoihin (HOCS) (Zoller & Pushkin, 2007).

### 3.3 Analyysin toteutus

Aineiston käsittelyn ensimmäisessä vaiheessa molemmat tutkijat analysoivat 20 % oppikirjan tehtävistä tehdyn taulukon mukaisesti (Taulukko 2). Analysointityksikköinä toimi siis kaikki oppikirjan tehtävät ja Taulukko 2 toimi tutkijoille koodausohjeena. Tämän jälkeen saatuja tuloksia verrattiin keskenään eli tarkasteltiin, olivatko tutkijat kategorisoineet tehtäviä samalla tavalla. Kahdesta eri kategoriaan sijoitetusta tehtävästä käytiin keskustelu, jonka päätteeksi tutkijat olivat yksimielisiä siitä, kumpaan kategoriaan kyseinen tehtävätyyppi luokitellaan.

Koodauksen yhteneväisyydestä laskettiin myös Cohenin kappi, joka oli 0,80 eli huomattava yhteneväisyys (McHugh, 2012).

**Taulukko 2.** Analysoitavien tehtävien koodaustaulukko, jonka pohjana toimi Bloomin taksonomian uudistettu versio. Tehtäville annettiin joko LOCS- tai HOCS-koodi. (Anderson & Krathwohl, 2001, 69–91; Virranmäki 2020)

Ajattelun taso	Määritelmä	Esimerkkejä
1. Muistaa (LOCS)	Tiedon mieleen palauttaminen säilömuistista. (muistaa ulkoa)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Opitun tiedon tunnistamista esitetystä materiaalista (yhdistelytehtävä)</li> <li>Yksinkertaisten asioiden muistamista ja mieleen palauttamista johdattelevan tehtävänannon avulla</li> <li>”Oikein tai väärin”, monivalinta-, käsitteen selitys -tehtävät.</li> </ul>
2. Ymmärtää (LOCS)	Kyky selittää omin sanoin opittua tietoa ja tulkita sitä.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tiedon tiivistämistä, saman asian esittämistä eri muodoissa.</li> <li>Esimerkkien antamista ja käsitteiden vertailua ja luokittelua. Yhtäläisyyksien ja eroavaisuuksien selittämistä</li> <li>Syy-seuraus suhteiden selittämistä.</li> <li>Kuvien ja tilastoiden analysointia</li> </ul>
3. Soveltaa (LOCS)	Ennalta annetun menettelytavan soveltaminen annettuun tehtävään tai toisinpäin	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aiemmin opitun tiedon soveltamista ongelmanratkaisussa.</li> <li>Oikeiden menettelytapojen valitsemista ja soveltamista uuteen tilanteeseen.</li> </ul>
4. Analysoida (HOCS)	Kyky tehdä johtopäätöksiä ja jakaa tietoa pienempiin osiin ja selvittää miten ne liittyvät toisiinsa ja kontekstiin.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Merkityksellisen tiedon tunnistamista.</li> <li>Kokonaiskuvan muodostamista ja kontekstin ymmärtämistä.</li> <li>Lähteiden analysointi, esimerkiksi kirjoittajan motiivien päättely</li> <li>Tapahtumien syiden ja seurausten erittely ilmiöiden selittämisen tukena</li> <li>Tarinoiden henkilöiden motiivien selvittämistä</li> </ul>
5. Arvioida (HOCS)	Päätelmien tekeminen tunnettujen kriteerien ja standardien pohjalta.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kykyä kritisoida aineistoa ja tietoa perustellen. Taitoa vetää johtopäätöksiä ja tehdä arvioita annetusta materiaalista.</li> <li>Erilaisten tulkintojen arvioiminen ja perusteleminen</li> <li>Eri tapahtumien arvioiminen kriittisesti, esimerkiksi niiden positiivisten ja negatiivisten seurausten punnitseminen</li> </ul>
6. Luoda (HOCS)	Elementtien yhdistäminen muodostaen yhtenäisen tai toimivan uuden kokonaisuuden.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Asioiden yhdisteleminen uusiksi kokonaisuuksiksi</li> <li>Uuden luomista eri lähteiden pohjalta</li> <li>Projektityöt</li> <li>Tehtävä usein vaatii suunnittelua ja suunnitelman tekemistä</li> <li>Vaihtoehtoisten ratkaisujen keksiminen</li> </ul>

Itsenäisen aineistonkeruun jälkeen käytiin avointa keskustelua tehtävien koodaamisesta ja mahdollisista eroavaisuuksista tutkijoiden välillä. Huomattiin, että toinen tutkija oli kategorisoinut tehtäviä hieman enemmän HOCS-kategoriaan toiseen tutkijaan nähden. Selvisi, että eroavaisuudet johtuivat lähinnä yhdestä tietystä tehtävätyypistä, joka esiintyi muutamia

kertoja oppikirjojen tehtävänannoissa. Eroavuuksista keskusteltiin ja sovittiin yhdessä, kumpaan kategoriaan tehtävä sopii paremmin.

**Taulukko 3** Esimerkkejä tehtävien kategorisoinnista.

AJATTELUN TASO	ESIMERKKEJÄ TEHTÄVISTÄ
<b>LOCS</b> (Muistaa, ymmärtää, soveltaa)	“Selitä käsite...”, “Etsi tekstistä...”, “Tee aikajana...”
<b>HOCS</b> (Analysoida, arvioida, luoda)	“Miksi lähde on tehty?”, “Miten saisit tulkinastasi luotettavamman?” “Kuvittele olevasi... “

Lopuksi kerätty aineisto kvantifioitiin (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 120), eli laskettiin, analyysiyksikköjen lukumäärät ja se kuinka monta tehtävää kumpaankin kategoriaan lopulta päätyi. Kvantifioinnin avulla saatiin selville, kuinka monta tehtävää kategorisoitiin HOCS-kategoriaan ja kuinka moni kuului LOCS-kategoriaan. Näin saatiin myös laskettua kategorioihin kuuluvien tehtävien prosentuaaliset määrät.

### 3.4 Tutkimuseettiset lähtökohdat

Oppikirjat valittiin harkinnanvaraisella otannalla, jotta eri kustantamojen kirjat tulevat valituiksi. Päätettiin myös valita vain kirjoja, jotka edustavat tällä hetkellä voimassa olevaa opetussuunnitelmaa ajankohtaisuuden takaamiseksi. Oppikirjat ovat julkista materiaalia, joiden käyttöä säätelee pääasiassa tekijänoikeuslainsäädäntö, mikä sallii siis niiden tarkastelun osana tutkimusta.

Oppikirja-analyysissä ei laitettu kirjoja paremmuusjärjestykseen, vaan kirjoja pyrittiin analysoimaan neutraalisti. Tehtävien koodaaminen perustui tutkijoiden tekemään taulukkoon (Taulukko 2) ja analysointi oli täten systemaattista ja johdonmukaista. Tutkijat koodasivat tehtävät itsenäisesti, jolloin toisen tutkijan mielipiteet eivät vaikuttaneet toisen tutkijan tuloksiin. Koodaamisen jälkeen tutkijat kuitenkin kävivät keskenään avointa keskustelua saaduista tuloksista, ja varmistettiin, että tehtäviä koodataan samoin perustein.

## 4 Tulokset

### 4.1 Kokonaiskuva

Tutkimuksen tulokset on tiivistetty taulukkoon 4. Tuloksista selvisi, että Ritari 6 (2015) -kirjassa analysoitavia tehtäviä oli yhteensä 96, joista 78 (81 %) kuului LOCS –kategoriaan ja 18 (19 %) HOCS-kategoriaan. Historian jäljillä 6 –kirjassa taas analysoitavia tehtäviä oli yhteensä 191, joista LOCS-tehtäviä oli 124 (65 %) ja HOCS-tehtäviä 67 (35 %). Tutki ja tulkitse kirjassa taas tehtäviä oli analysoitavana yhteensä 60, joista 29 (48 %) oli alemman tason eli LOCS-tehtäviä ja 31 (52 %) korkeamman tason eli HOCS-tehtäviä.

*Taulukko 4. Tulokset kaikista oppikirjoista*

Oppikirja	Tehtäviä yhteensä	HOCS-tehtäviä	HOCS %-osuus
Ritari 6	96	18	19 %
Historian jäljillä 6	191	67	35 %
Tutki ja tulkitse II	60	31	52 %

### 4.2 Ritari 6

Sanoma-Pron kustantamassa Ritari 6 –kirjassa (julkaistu 2015) oli yhteensä 96 tehtävää, joista jokainen analysoidiin ja kategorisoitiin. Ritari 6 kirjan rakenne noudatti suurelta osin perinteistä alakoulun historian kirjan kaavaa. Ensin oli lukukappale, jonka jälkeen seurasi kappaleeseen ja sen aiheeseen liittyviä tehtäviä noin kolme. Lisäksi kirjasta löytyi lukukappaleiden välistä “Tutki” nimetty aukeama, joka sisälsi jonkinlaisen tutkimustehtävän. Kaikista Ritari 6 kirjan tehtävistä 81 % oli LOCS-kategoriaan kuuluvia eli 78 kirjan tehtävää ja koko kirjasta vain 19 % eli 18 tehtävää kuului HOCS-kategoriaan.

Suurin osa LOCS-kategoriaan luokitelluista tehtävistä muodostui kappaleiden ensimmäisistä tehtävistä, joiden tarkoituksena on pääasiassa palauttaa mieleen ja muistiin juuri luetun kappaleen asioita. Tehtävien asettelu ja niiden kysymykset noudattivat kappaleesta toiseen samankaltaista kaavaa. Ensin oli yleensä kaksi tehtävää, jotka kuuluivat joko *Muistaminen* tai *Ymmärtäminen* -kategorioihin (Taulukko 3). Näitä LOCS-kategorian tehtäviä olivat Ritari 6 kirjassa esimerkiksi tehtävät, joiden vastaukset löytyivät suoraan kyseisestä kappaleesta kuten:

“Keitä olivat humanistit ja mitä he tekivät?”, “Millainen talo oli savupirtti?”, “Mitä huonoja seurauksia löytöretkillä oli?” ja “Millainen oli keisarin asema Kiinan keisarikunnassa Ming-dynastian aikaan?”.

Ritari 6 kirjan tehtävistä HOCS-kategoriaan päätyvät tehtävät olivat suurilta osin kappaleiden kolmannet eli viimeiset tehtävät sekä “Tutki”-aukeamien tutkimustehtävät. *Analysointi*, *Arviointi* ja *Luominen* (Taulukko 3) -alaluokkien yhdessä muodostamaan HOCS-kategoriaan päätyi Ritari 6 kirjan tehtävistä esimerkiksi seuraavasti aseteltuja tehtäviä: “Kuvittele olevasi aatelisperheen nuori tyttö tai poika. Millaista elämäsi on? Kirjoita tarina tai piirrä sarjakuva.” ja “Kuvittele olevasi historiantutkija. Tutki ja vertaile tällä aukeamalla olevia tietolähteitä. Lue kaikki tekstit huolellisesti ja katso kuvat tarkasti. Mitä mieltä sinä olet, onko piispa Henrik ollut todellinen henkilö?”.

### 4.3 Historian jäljillä 6

Otavan kustantamassa Historian jäljillä 6 –kirjassa (julkaistu 2025) oli yhteensä 191 tehtävää, joista kaikki analysoitiin ja kategorisoitiin. Historian jäljillä 6 –kirjan tehtävät oli aseteltu Ritari 6 kirjan tapaan jokaisen kappaleen loppuun (viisi tehtävää per kappale). Lisäksi jokaisen jakson päätteeksi oli “Tarinan jäljellä” aukeama, jonka yhteydessä oli myös noin viisi tehtävää tarinasta. Ennen uuden jakson alkamista oli vielä Tutki jälkiä -sivu, jolta löytyi aina jokin alkuperäislähde, jota seurasi siihen liittyviä tehtäviä sekä koko jakson kattava “Kertaa”- sivu muutamane tehtävineen. Historian jäljillä 6 –kirjan kaikista tehtävistä LOCS-tehtäviä oli 124 (65 %) ja HOCS-tehtäviä 67 (35 %).

Historian jäljillä 6 –kirjan LOCS-tehtävistä, jotka löytyivät Ritari 6 –kirjan tapaan kappaleiden ensimmäisissä tehtävissä, suurin osa oli muotoiltu saman kaltaisesti kappaleesta toiseen. LOCS-kategoriaan luokiteltiin esimerkiksi “Selitä käsitteet...” ja “Etsi tekstistä...” alkaneeet tehtävät, sillä kyseiset tehtävät vaativat yksinkertaista tiedon mieleen palauttamista sekä kykyä selittää omin sanoin (ks. Taulukko 3).

Kirjassa oli kuitenkin paljon myös tehtäviä, jotka luokiteltiin HOCS-kategoriaan, koska ne vaativat tehtävän tekijältä vähintään *analysointia*, *arviointia* tai *luomista* (Taulukko 2). Esimerkiksi Tutki jälkiä -sivulla alkuperäislähteisiin liittyvissä tehtävissä “Mistä lähde kertoo?” ja “Miksi lähde on tehty?” vaativat tekijältä mm. kykyä kritisoida aineistoa perustellen ja

lähteen analysointia sekä kirjoittajan motiivien päättelyä, suoraan koodausohjeen HOCS-kategorian kuvauksista (ks. Taulukko 2).

#### 4.4 Tutki ja tulkitse II

Kustannus Aarnin kustantamassa Tutki ja Tulkitse II –kirjassa (julkaistu 2019) oli kaikkiaan 60 tehtävää, joista kaikki analysoitiin ja kategorisoitiin. Kirja poikkesi hieman kahdesta edellisestä rakenteeltaan, sillä tehtävät eivät olleetkaan aina kappaleen päätteeksi, vaan niitä oli sijoiteltu tekstin väleihin ja välillä myös kappaleiden alkuun. Tutki ja tulkitse II –kirjassa oli yhteensä 60 tehtävää, joista 29 (48 %) oli alemman tason kognitiivisen ajattelun eli LOCS-tehtäviä ja 31 (52 %) luokiteltiin korkeamman tason kognitiivisen ajattelun eli HOCS-tehtäviksi.

Tutki- ja tulkitse II –kirjassa LOCS-kategoriaan luokiteltiin esimerkiksi tehtävä “Millaisia tehtäviä tasavallan presidentille kuuluu?”, joka vaatii lähinnä *muistamista* ja *ymmärtämistä* (ks. Taulukko 2). HOCS-tehtäviksi, joita oli siis hieman yli puolet kaikista tehtävistä, taas luokiteltiin esimerkiksi tehtävät “Mitä yhteistä kuvauksilla on? Miten ne eroavat toisistaan?”, “Mitä tekstiili voi kertoa menneisyydestä?” ja “Mitä tekstin perusteella voidaan päätellä lääketieteen tuntemuksesta ja lääkeaineiden saatavuudesta?”, jotka vaativat *ymmärtämistä*, *arviointia* ja *analyysia* (ks. Taulukko 2).

## 5 Pohdinta

Tutkimuksen tavoitteena oli saada tietoa tehtävien kognitiivisesta vaatimustasosta eri kuudennen luokan historian oppikirjoissa. Tuloksista saatiin selville, että tutkituissa historian kirjoissa oli eri määrä korkeamman tason kognitiivisen ajattelun taitoja vaativia tehtäviä. Oppikirjojen kaikista tehtävistä kriittisen ajattelun taitojen kehittämisen mahdollistavia eli korkeamman tason kognitiivista ajattelua vaativia (HOCS) tehtäviä oli 19 % (Ritari 6), 35 % (Historian jäljillä 6) ja 52 % (Tutki ja tulkitse II) tehtävistä. Iso osa analysoiduista tehtävistä vaati siis oppilailta vain alemman tason kognitiivista ajattelua eikä haastanut heitä pohtimaan asioita tai aiheita syvällisemmin. Tutki ja tulkitse II oli tutkittavista ainoa kirja, jossa oli enemmän korkeamman tason (HOCS) tehtäviä kuin alemman tason (LOCS) tehtäviä. Taitopohjaiseen opetukseen perustuva Tutki ja tulkitse II mainostaakin omilla nettisivuillaan oppilaan harjaantuvan kirjasarjan avulla “kriittisen kansalaisuuden taitoihin ja toimintaan” (Tutkijatulkitse, ei pvm.).

Huomion arvoista oli myös se, että kirjojen tehtävämäärät erosivat toisistaan suuresti. Historian jäljillä 6 -kirjassa oli enemmän tehtäviä (191) kun Ritari 6 -ja Tutki ja tulkitse II-kirjassa yhteensä (96+60=156). Käytännön opetustilannetta ajatellen voisi kuvitella, että opettajan on huomattavasti helpompaa antaa oppilaille tehtäväksi syvällisempää analyysia vaativia tehtäviä, jos oppikirjasta löytyy niistä valinnanvaraa. Määrällisesti katsoen tulosten perusteella voi myös todeta, että mitä uudempi oppikirja oli, sitä enemmän kirjassa oli korkeamman tason kognitiivista ajattelua vaativia tehtäviä. Myös Virranmäen ja kumppaneiden (2020) tutkimuksessa selvisi, että esimerkiksi pelkkää muistamista vaativien tehtävien määrä on vähentynyt ylioppilaskokeissa vuosien varrella, kun taas analysointia vaativien tehtävien määrä on lisääntynyt. Sama trendi näyttäisi tutkimuksen tuloksen perusteella olevan siis myös oppikirjoissa. Kuitenkin tutkimuksen kohteena oli vain kolme oppikirjaa, mikä tulee ottaa huomioon päätelmän yleistettävyyttä pohtiessa.

Täytyy myös muistaa, että opettajan on valittava oppilailleen sopivat tehtävät perustuen myös oppilastuntemukseen. Vaikka Tutki ja tulkitse II -kirja sisältää eniten HOCS-tason tehtäviä, tämä ei välttämättä tarkoita sitä, että se olisi aina oppilaan oppimisen kannalta paras oppikirja. Täytyy ottaa myös huomioon, että osa Tutki ja tulkitse -kirjan tehtävistä vaati edistynyttä suomen kielen taitoa ja korkeaa ajattelun taitoa. Kuten Krathwohl (2002) yleiskatsauksessaan mainitsi, alemmat ajattelun tasot ovat myös edellytys korkeammalle tasolle noustessa. On siis turha tehdä analysoimista vaativia tehtäviä, jos perustaidot eivät ole kunnossa. Myös esimerkiksi heikosti suomea osaaville oppilaille saattoi osa Tutki- ja tulkitse II- kirjain HOCS-tehtävistä olla kielellisesti liian vaikeita. Tämä tarkoittaa, että vaikka teoriassa tehtävä mahdollistaa kriittisen ajattelun taitojen kehittämisen, käytännössä se ei sitä kuitenkaan tee.

Lopulta kuitenkin opettajan vastuulla on se, miten oppikirjaa ja esimerkiksi sen valmiita tehtäviä hyödynnetään. Rantala ja kumppanit (2020, 39) saivat selville opettajia haastatteleamalla, mitä epävarmempi opettaja oli omista taidoistaan etenkin sisällöllisesti, sitä enemmän hän tukeutui oppikirjaan ja sen tarjoamaan materiaaliin. Norppa (2020) painottaakin artikkelissaan, kuinka opettajankoulutuksen täytyisi antaa tuleville opettajille keinoja soveltaa historian taitopohjaisia harjoitteita opetuksessa. Olennaista onkin siis se, miten opettajat kykenevät hyödyntämään oppikirjan tehtäviä oppiaineen tavoitteiden saavuttamiseen (Rantala, 2020, 41).

Tämä tutkimus ei kuitenkaan selvittänyt sitä, miten oppikirjaa ja sen tarjoamia tehtäviä hyödynnetään oppitunnilla konkreettisesti. Tutki ja tulkitse -kirjassa opettajalla on todella selkeät ohjeet, miten luodaan sellainen oppitunti, jossa kannustetaan kriittiseen ajatteluun ja asioiden laaja-alaiseen pohtimiseen (Kustannusaarni, ei pvm.) Mielenkiintoista olisikin jatkotutkimuksena tutkia opettajan oppaita ja sitä, miten opettajan oppaat ohjaavat opettajaa tehtävien valinnassa tai oppilaiden ajattelun haastamisessa. Myös opettajia haastatteleamalla tai havainnoimalla saataisiin paljon lisää tietoa siitä, mitä oppitunneilla tapahtuu käytännössä. Olisi myös mielenkiintoista selvittää, miten opettajat ovat kokeneet koulutuksensa valmistavan heitä kriittisen ajattelun taitojen opettamiseen. Tämä pohjautuisi myös Norpan (2020) tekemään selvitykseen opettajankoulutuksen merkityksestä.

## Lähteet

- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (toim.) (2001). *A Taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman. (3-4, 66-91)
- Arsalani, A., Sakhaei, S. & Zamani, M. (2022). ICT for children: *The continuous need for media literacy*. *Socio-Spatial Studies*, 6 (1), 2
- Bloom, B. S. (Ed.). (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. Longman., (2, 18)
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D. C. Heath.
- Geng, H. (2021, elokuu). Redefining the role of teachers in developing critical thinking within the digital era. Teoksessa *2021 International Conference on Modern Educational Technology and Social Sciences (ICMETSS 2021)* (18-21). Atlantis Press.
- Gómez, C. J., Solé, G., Miralles, P., & Sánchez, R. (2020). Analysis of Cognitive Skills in History Textbook (Spain-England-Portugal). *Frontiers in Psychology*, 11, 521115–521115. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.521115>
- Grönholm, P., & Nyssönen, H. (2022). *Historian käyttö ennen ja nyt – faktana ja fiktiona*. Turun yliopisto. <https://urly.fi/3O7v>
- Heinonen, J.P. 2005. Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit: Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa (28, 36)
- Jones, Rodney H., and Christoph A. Hafner. *Understanding Digital Literacies: A Practical Introduction*, Taylor & Francis Group, 2021. *ProQuest Ebook Central*, 153 <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kutu/detail.action?docID=6610881>

Karamustafaoğlu, S., Sevim, S., Karamustafaoğlu, O. & Çepni, S. (2003). Analysis of Turkish high-school chemistry examination questions according to Bloom's taxonomy. *Chemistry Education Research and Practice*, 4 (1), s. 25–30

Krathwohl, D. (2002). A revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory into practice* 41 (4) s. 212-218. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2)

Kustannusaarni. (ei pvm.). Tutki ja tulkitse. Haettu 10.02.2025 osoitteesta <https://kustannusaarni.fi/tutki-ja-tulkitse/>

McHugh, M. L. (2012). Interrater reliability: the kappa statistic. *Biochemia Medica*, 22(3), 276–282. <https://doi.org/10.11613/BM.2012.031>

Norppa, J. S. (2020). Historian oppikirjojen ja opetussuunnitelmien tavoitteet ristiriidassa?. *Koulu ja menneisyys*, 57, 33-53

POPS 2014. Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. [http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf).

Rantala, J. (Jukka T., Puustinen, M., Khawaja, A., Van den Berg, M., Ouakrim-Soivio, N., & Gaudeamus oy, kustantaja. (2020). *Näinkö historiaa opitaan?* Gaudeamus. Najat, 1967-kirjoittaja.; Gaudeamus oy, kustantaja. (7, 9, 14-15, 41)

Rokka P. (2011). Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä. S.34

Saifer, S. (2018). *HOT Skills: Developing Higher-Order Thinking in Young Learners* (First edition.). Redleaf Press.

Scriven, M., & Paul, R. (1987). *Defining critical thinking*. 8th Annual International Conference on Critical Thinking and Education Reform. <http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>

Šimik, O., (2019). *Types of Exercises in Primary School Textbooks, Konteksty Pedagogiczne*, 3–9

Tikkanen, G., & Aksela, M. (2012). Analysis of Finnish chemistry matriculation examination questions according to cognitive complexity. *Nordina : Nordic Studies in Science Education*, 8(3), 257–268. <https://doi.org/10.5617/nordina.532>

Tomperi, T., (2017). *Kriittisen ajattelun opettaminen ja filosofia, The institutional Repository of University of Tampere*, 5–101

Tutkija tulkitse. (ei pvm.). Rehtorin linkit. <https://tutkijatulkitse.fi/rehtorin-linkit/>

Tuomi, J., Sarajärvi, A., & Tammi, kustantaja. (2024). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi. (113, 120)

Virranmäki, E., Valta-Hulkkonen, K., & Pellikka, A. (2020). Geography tests in the Finnish Matriculation Examination in paper and digital forms – An analysis of questions based on revised Bloom’s taxonomy. *Studies in Educational Evaluation*, 66, 100896-. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100896>

Zoller, U. (1996). The Development of Students’ Hoccs - The key to Progress in Stes Education. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 16(5-6), 268-272. <https://doi.org/10.1177/0270467696016005-611>

Zoller, U., & Pushkin, D. (2007). Matching Higher-Order Cognitive Skills (HOCS) promoting goals with problem-based laboratory practice in a freshman organic chemistry course. *Chemistry Education Research and Practice*, 8(2), 153–171