

## Vertais- ja itsearvioinnin käyttö yliopistollisessa historianopetuksessa: tapaustutkimus menetelmäopetuksen opetuskokeilusta

Simo Mikkonen, Anna Veijola, Pasi Ihalainen

*Analysoimme tässä artikkelissa yliopistollisessa historianopetuksessa toteutettua kokeilua, jossa tarkastelimme vertais- ja itsearvioinnin vaikutuksia oppimiseen sekä niiden sovellettavuutta historian alalla. Historiassa arviointi on varsin usein merkinnyt opettajajohtoista tietojen omaksumisen mittaamista. Tavoitteenamme on ollut tuottaa tietoa vertais- ja itsearvioinnista sekä historianopiskelijoiden edellytyksistä ja kyvystä arvioida omaa ja vertaistensa oppimista. Kokeilu toteutettiin simuloimalla ammattitutkijoiden läpikäymää tutkimusprosessia. Kurssi pidettiin Jyväskylän yliopistossa.*

Historiantutkimuksessa on viime vuosikymmeninä tapahtunut mittavia muutoksia sekä tutkimuskohteiden, tutkittavien aineistojen että menetelmien osalta. Yliopistollinen historianopetus on kuitenkin uudistunut tänä aikana vähemmän, erityisesti jos muutosta verrataan tutkimustyössä ja ympäröivässä yhteiskunnassa tapahtuneeseen kehitykseen. Nämä muutokset ovat heijastuneet opetukseen lähinnä sisältöjen osalta: uudentyypiset lähteet, tutkimuskohteet ja menetelmät ovat vähitellen siirtyneet myös osaksi akateemista historianopetusta. Itse opetusmuotoihin sekä tapoihin opettaa ja suhtautua niin opetukseen kuin opiskelijoihinkin tämä muutos on vaikuttanut vähemmän ja heijastuen lähinnä yksittäisten opettajien toiminnassa. Epäsuhta ei toki ole vain kansallinen vaan koskee historian oppiainetta globaalisti. Tämä artikkeli pureutuu yhteen historian akateemisessa opetuksessa varsin sitkeästi istuvaan käytäntöön, arvioinnin opettajajohtaisuuteen.

Ympäröivä yhteiskunta on viimeisten vuosikymmenten aikana muuttunut merkittävästi erityisesti tieto- ja viestintäteknologian mullistusten myötä. Tiedonhaku, aineiston saataavuus ja hallinta sekä tekstinkäsittely ovat muuttuneet perinpohjaisesti ja muuttaneet myös historian ammattilaisilta vaadittavia taitoja. Muutoksista huolimatta yliopistollisella historianopetuksella on edelleen taipumus pohjata vahvasti opettajajohtoisiin luentoihin ja näitä seuraaviin luentotentteihin, kirjatentteihin ja seminaareihin. Nämä tuntuvat usein helpoimmilta ratkaisuilta. Monet uudemmista elementeistä, kuten oppimispäiväkirjan käyttö, jäävät usein päälle liimatun oloisiksi, eikä niillä useinkaan muuteta opetusta kuin pinnalta. Jos opetusteknologiset muutokset jätetään huomiotta, opetus muistuttaa pitkälti sitä, mitä se oli vaikkapa 1970-luvulla. Luennot ja kirjatentit, kuten seminaaritkin, voi kuitenkin toteuttaa monin eri tavoin, eikä tämän artikkelin tehtävänä ole ottaa kantaa siihen, ovatko nämä opetusmuodot sinänsä hyviä vai huonoja. Perinteisiä opetusmuotoja yhdistää kuitenkin lähes poikkeuksetta samantapainen arviointi, joka on yleensä yhdensuuntaista: opettaja tekee

opiskelijalle kysymykset ennalta määritellystä alueesta ja arvioi suorituksen omasta näkökulmastaan käytössä olevaa numeerista asteikkoa soveltaen ja oppimistuloksia opiskelijoiden yleiseen tasoon suhteuttaen. Opiskelija itse pääsee vain harvoin arvioimaan omaa rooliaan, taitojaan tai ylipäätään oppimistaan.

Keskeisenä yliopistollisen historianopetuksen kehittämisen ongelmana on alan tutkimuksen vähäisyys. Historianopiskelijoiden näkemyksiä historiasta – akateemisesta historianopetuksesta puhumattakaan – ei ole tutkittu käytännössä lainkaan (Arola 2002, 31). Perusteltujen näkemysten esittäminen siitä, millaisia vaikutuksia tiettyjen taitojen ja toimintatapojen korostamisella on, nojaa käytännössä muissa oppiaineissa ja erityisesti kasvatustieteen puolella tehtyyn tutkimukseen. Lisäksi on olemassa jonkin verran kansainvälisiä esimerkkejä, joiden soveltamista suomalaisen kontekstiin hankaloittavat eriävät opiskelija opetuskäytännöt. Tämän artikkelin kirjoittajien käytännön havainnot akateemisesta historianopetuksesta sekä lukuisat keskustelut kollegojen kanssa kuitenkin osoittavat tilanteen olevan hyvin samantyyppinen historian oppiaineissa ympäri Suomea. Yliopistollisesta historianopetuksesta keskustellaan lopulta varsin vähän, eikä tilaisuuksia jakaa erilaisia käytäntöjä kollegoiden kesken juuri ole, vaikkakin virantäyttökäytänteiden muutos on kannustanut esimerkiksi opetusportfolioiden laatimiseen. Toisaalta monet yliopistossa opittavat taidot – kuten kriittinen ajattelu, tiedonhankinta ja sen prosessointi sekä erilaiset analysointitaidot – ovat yhteisiä eri oppiaineille. Näitä taitoja ja niiden opettamista tulisi kuitenkin pohtia suhteessa historian oppiaineeseen, sillä taidot ilmenevät eri oppiaineissa hieman eri tavoin.

Tämän artikkelin keskiössä on kokeilu, jossa murretaan arvioinnin yhdensuuntaisuus ja tarkastellaan tämän seurauksia oppimiselle. Samalla tarkastelemme maisterivaiheeseen edenneiden historianopiskelijoiden edellytyksiä vertais- ja itsearviointiin. Arvioinnin vaikutusta oppimiselle on pidetty jopa ratkaisevana (Snyder 1971; Wass ym. 2001). Jos yliopistollisen historianopetuksen tavoitteena ei pidetä yksinomaan historian sisältöjen oppimista vaan paljon laajempaa historiataitojen sekä ylipäätään työelämässä tarvittavien taitojen omaksumista ja harjoittelua, tulee myös arvioinnin tiukkaa opettajajohtoisuutta purkaa. Eriyisesti asiantuntijatehtävissä tulee suhteellisen harvoin vastaan tilanteita, joissa ulkopuolinen arvioisi asiantuntijan suoriutumista, yleisiä kehityskeskusteluja lukuun ottamatta. Lähtöoletuksena on, että akateemisesti koulutettu henkilö kykenee itsenäiseen toimintaan, arviointiin ja toimintansa kehittämiseen, jopa itsensä johtamiseen. Itsearvioinnin ohessa parhaat asiantuntijat osaavat hakea kollegoiltaan vertaistukea.

Itsearviointikyky on ratkaisevassa roolissa myös opiskeluihin kuuluvissa opinnäytetyöprosesseissa. Vertaispalautteella ja -arvioinnilla on potentiaalisesti suuri oppimisprosessia tukeva merkitys. Historian oppiaineessa opinnäytetyöt ovat seminaarityöskentelystä huolimatta varsin yksilökeskeisiä prosesseja: kirjatenttien ja esseiden tapaan opinnäytetyöt tehdään yksin. Aittoa vertaistukea olisi mahdollista hyödyntää nykyistä paljon enemmän. Tämä kuitenkin edellyttäisi, että itse- ja vertaisarviointitaitoja harjoiteltaisiin jo ennen opinnäytetyöprosesseja. Osasyynä uusien avausten vähäisyyteen näyttäisi olevan se, ettei yliopistoissa ole menneinä vuosikymmeninä ollut riittävää kiinnostusta opetuksen kehittämiseen. Tähän on ollut useita rakenteellisia syitä. Vaikka muutos näyttäisi käynnistyneen ja yliopistoista löytyy monia opetuksen kehittäjiä, haasteena on laajemman muutoksen aikaansaaminen opetuksen ja arvioinnin käytänteissä, sekä yliopiston että yksittäisten oppiaineiden tasolla.

## Miksi historiaa opiskellaan?

Historian oppiaineen ulkopuolella historia käsitetään synonyymiksi menneisyydelle ja tapahtumahistorialle. Usein historian osaaminen liitetäänkin hyvään muistiin: henkilö, joka muistaa vuosilukuja ja nimiä, on myös hyvä historiassa. Koulun historianopetus on osaltaan tukenut tätä käsitystä. (Virta 2002, 38–39; Wineburg 2001.) Nykyäänkin historianopetuksesta käytävää julkista keskustelua erityisesti mielipidepalstoilla ja internetin keskustelualueilla leimaa sisältöihin keskittyminen. Historianopetuksen merkitys kansallisen identiteetin vahvistamisessa on jälleen nostettu voimakkaasti esille (esim. Granatstein 1998; ks. myös Perussuomalaisten aateperusta 2013). Historianopetuksen tärkeyttä on perusteltu myös yleissivistyksen kautta (Wineburg 2001, viii).

Historianopetukselle onkin annettu lukuisia tehtäviä. Nykyään keskiössä on ennen kaikkea yhteiskunnan muutos, tiedon nopea uusiutuminen ja asioiden lisääntyvä moniulotteisuus. Tämä on johtanut siihen, ettei keskeistä ole niinkään se, muistaako asioita, vaan se, pystyykö tiedon kanssa työskentelemään, hankkimaan tietoa ja arvioimaan sen luonnetta. Identiteetin ja maailmankuvan muodostumisen rinnalle on monissa tutkimuksissa nostettu tiedon käsittely. Erityisesti tiedon hallinta ja prosessointi sekä kriittinen ajattelu, päättely ja ongelmanratkaisu on nähty historianopetuksen keskeisiksi sisällöiksi. (Ks. esim. Harris & Rea 2006; Barton 2005; Barton & McCully 2005; Virta 2002; Wirth 2000.) Historiassa opitaan arvioimaan ristiriitaisia tulkintoja ja tarkastelemaan kriittisesti erilaisia lähteitä ja viestejä, mikä opettaa nykypäivän työelämän kannalta tärkeitä taitoja (Virta 2002, 38). Muutokseen on toki vaikuttanut myös historian oppialan kiihtyvä diversifioituminen ja yhden totuuden mureneminen, kun kronologiseksi perinteisesti ymmärretyn poliittisen historian rinnalle on tullut kulttuuri-, sosiaali-, mentaliteetti- ja muita monitieteisyyttä tukevia osa-alueita, jotka monipuolistavat näkemystämme historiasta ja sen luonteesta.

Nykyinen historiandidaktinen keskustelu korostaa ulkokohtaisten sisältöjen asemesta opiskelijoiden aktiivista toimintaa. Opiskelijan tulisi olla osallisena menneisyydestä tehtävien tulkintojen tekijänä (ks. esim. Stradlin 2001, 87–88). Historianopiskelijasta pitäisikin tulla sen aktiivinen tulkitsija – tutkija. Myös yleissivistävässä koulussa suhtautuminen historianopetukseen oli pitkään opettajakeskeistä, eikä opiskelijaa nähty aktiivisena tiedon tuottajana. Viime vuosikymmeninä suhtautuminen historianopetukseen erityisesti didaktiikan puolella on kuitenkin selkeästi muuttunut. Vuonna 1982 ilmestyneessä opettajille suunnatussa teoksessa *Historian ja yhteiskuntaopin didaktiikka* korostettiin opettajaa yliveritaisena asiantuntijana opiskelijoihin nähden. Esitellyt työtavat olivat selkeän opettajajohtoisia, ja opiskelija nähtiin annettujen tehtävien ja ohjeiden vastaanottajana. (Castrén ym. 1982, 96, 106–107.) Opettajajohtoinen malli johtaa melko huonosti oppiaineen kannalta keskeiseen ymmärtämiseen ja tiedon vertailuun. Jos päämääränä on historian tietosisältöjen omaksuminen, historia nähdään helposti hajatietojen kokoelmaksi. (Pilli 1992, 122.) Kääntäen historian didaktisessa ajattelussa tapahtui 1990-luvulle tultaessa kognitiivisen ja konstruktivistisen oppimiskäsityksen myötä (ks. esim. Rantala 2011, 59). Keskeiseksi nostettiin kokonaisuuksien jäsentäminen, kontekstoiminen ja erilaisten tulkintojen huomioiminen. Kun opiskelija joutuu toimimaan aktiivisena tiedon tuottajana, muuttuu historia taitoja kehittäväksi oppiaineeksi. Tämä kuitenkin edellyttää muutoksia sekä opiskelijan että opettajan rooleissa. Se myös edellyttää, että opettaja tarkastelee historian merkitystä ja syitä sen opettamiselle. (Nichol 1999; Harris & Rea 2006, 28.)

Virta (2008) korostaa historian ja ihmisen maailmankuvan välistä suhdetta. Historia on tämän käsityksen mukaan paitsi tieteenala myös ihmisen tapa jäsentää tapahtumia ja ilmiötä ajallisessa kontekstissa. Tämä näkemys korostaa yksilön historiäkäsitysten eli historiaku-

van subjektiivisuutta: tiedollisen pohjan ohella siihen liittyy runsaasti tunteita ja arvottamista. (Virta 2008, 15; Ihalainen ym. 2011.) Yksilöllisessä historiakäsityksessä oman kokemuksen, tunteiden ja epämääraisten mielikuvien rooli voi olla erittäin voimakasta. Tällöin historianopetuksen keskeiseksi tavoitteeksi voidaankin nähdä yhden totuuden opettamisen sijasta ajattelunvalmiuksien kehittäminen. Opettamalla kriittisyyttä ja historian tulkinnallisuutta yksilön on mahdollista havaita paremmin oman historiakäsityksensä taustalla vaikuttavia asioita (Counsell 2000; Stradlin 2001). Tämän tavoitteen saavuttamiseen liittyy kuitenkin monia ratkaisemattomia ongelmia (ks. Hunt 2000, 39–40; Barton 2005). Raglandin (2007) tutkimuksessa historiaa yhdysvaltalaisissa kouluissa opettavat aineopettajat ovat kuvanneet omia työmuotojaan varsin opettajakeskeisiksi. Niistä puuttuivat lähes tyystin historiantutkimuksen tiedontuottamisen tavat, lähdeaineistojen kanssa toimiminen, niiden analysointi ja tulosten raportointi. Sama näyttäisi pätevän myös Suomessa. (Ragland 2007, 222–223; ks. myös Virta 2002, 38.)

Perinteisesti yliopistollisen historianopetuksen ja kouluopetuksen välillä on nähty eroja. Koulujen historian opetuksen on katsottu pohjaavan oppikirjoihin ja olevan faktapohjaista. Yliopiston tehtävänä on ollut kyseenalaista ja rakentaa historiasta kuva sopimuksenvaraisena ja tulkinnallisena oppiaineena. Suomalaisissa kouluissa on jo edetty tulkinnallisempaan suuntaan korostamalla tutkijamaista otetta historiaan. Jako menneisyyden ja historian välillä pitäisikin olla jo selkiytynyt opiskelijoille yliopisto-opintoihin saavuttaessa. Tutkimuksessa on kuitenkin huomattu, että vaikka parhaille opiskelijoille ero on auennut jo kouluopintojen aikana, monien koulunsa päättäneiden näkemys historiasta on edelleen pitkälti yhtenevä menneisyyden kanssa: historia nähdään menneisyydestä kertovana faktakokoelmana. Ongelmana ovat luonnollisesti myös aiemmin koulutettujen opettajien perinteiset käsitykset historiasta. (Esim. Wineburg 2001.) Jako menneisyyden ja historian välillä ei kuitenkaan ole selkeä. Lisäksi esimerkiksi opettajajohtoinen arviointi ikään kuin huomaamatta tukee yksioikoista kuvaa historiasta, eikä opiskelijoiden omalle ajattelulle ja kyvyille tuottaa historiallista tietoa – sekä ennen kaikkea arvioida omaa historiakäsitystään – anneta riittävästi tilaa.

Historian sisältöjä korostavan opetuksen tilalle on tarjottu historian tekemistä (*doing history*). Tässä lähestymisessä tavoitteena on että opiskelija toimisi historiantutkijan tavoin. (Esim. Wineburg 2001; Levstik & Barton 2011; ks. myös Donnelly & Norton 2011.) Tämä lähestymistapa korostaa historian merkitystä opiskelijan identiteetin ja maailmankuvan rakentajana. Tavoitteena on myös, että opiskelija ymmärtäisi erilaisten tulkintojen mahdollisuuden. (Harris & Rea, 2006; Barton 2005; Ragland 2007.) Tähän voisi lisätä tutkijalle olennaisen kyvyn arvioida omia tulkintojaan, niiden paikkansapitävyyttä ja uskottavuutta. Vaikka tämä taito periaatteessa sisältyykin tulkitsemiseen, arviointikyvyn kehittäminen jää helposti ulkokohtaiseksi, jos opiskelijalla ei ole mahdollisuutta harjoitella itse arviointia, vaan se on aina ylhäältäpäin toteutettu prosessi, jossa hänellä ei ole itsenäistä ja vastuullista roolia. Yliopistollisen historianopetuksen osalta tämä tarkoittaisi mahdollisuuksien luomista opiskelijoille harjoittaa historiataitojaan ja kykyään sekä tuottaa että arvioida tuottamaansa tietoa.

## **Arviointi ja historia**

Lukion opetussuunnitelmassa painotetaan historian roolia identiteettiä luovana oppiaineena, jonka tulisi antaa oppilaalle valmiuksia ymmärtää nykyisyyttä moniperspektiivisesti. Taidolliselta puolelta tavoitteissa tuodaan esiin tiedon hankinta ja sen kriittinen arviointi.

Lisäksi opiskelijan tulisi ymmärtää tiedon monitulkinnallisuus, suhteellisuus ja syy-yhteyksien monisäikeisyys. Myös arvioinnissa korostetaan, ettei pelkkä sisältöjen osaaminen riitä, vaan oppimisen arvioinnin perusteina ovat keskeisten sisältöjen lisäksi historialle ominaiset taidot ja ajattelutavat. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003.) Jonkinlaisena mittarina tällaisten tavoitteiden toteutumisesta yliopistollisessa historianopetuksessa voidaan pitää oppinäytetöitä, joiden tekemisessä korostuvat historian taidot ja tiedon monitulkintaisuuden kanssa operoiminen. Arviointi on tärkeä osa onnistunutta oppinäytetyöprosessia, jossa ? kuten tutkimustyössä yleensäkin ? oman toiminnan arvioinnilla ja itsereflektiolla on merkittävä rooli. Tässä mielessä akateemisessa historianopetuksessa käytettyjä arvioinnin muotoja pitäisi tarkastella kriittisemmin. Kun kyse on tiedon suhteellisuudesta, tiedonhankinnasta ja sen kriittisestä arvioinnista sekä erilaisista ajattelutavoista, ei arviointikaan voi olla pelkän lopputuloksen arviointia, vaan se edellyttää laajemmin prosessin arvioimista.

Koulutasolla historian opetussuunnitelman noudattaminen edellyttää sitä, ettei historiaa opeteta valmiiksi jäseneltyinä sisältöpaketteina vaan että oppilas itse osaltaan rakentaa merkitykset historian tapahtumille. Aktiivisen toimijuuden pitäisi edelleen korostua yliopistossa. Monissa historian didaktiikan tutkimuksissa onkin pohdittu tapoja, joilla opiskelijat saataisiin konstruoimaan historiaa pelkän lukemisen sijasta. (Wheeler 2007; Harris & Rea 2006; Barton 2005; Virta 2002.) Historiantaidot – kyky tulkita lähteitä, käsitellä suuria tietomassoja, arvioida kriittisesti tietoa ja tietolähteitä, hallita prosesseja – ovat keskeisiä historian oppiaineesta valmistuville asiantuntijoille. Arviointitaidot – sekä omien taitojen että toisten osaamisen arviointi – kuuluvat keskeisiin taitoihin, joita oppiaineesta valmistuvien olisi syytä hallita. Jos näitä ei sisällytetä opintoihin, on mahdotonta varmistaa, että tällaisia taitoja olisi valmistuvilla. Erityisesti opintojen loppuvaiheen kannalta on tärkeää syventää vertaisarviointi- ja ryhmätyötaitoja, joilla on keskeinen rooli esimerkiksi gradu-prosessin kannalta. Reflektioiva ja palautteelle avoin asenne vahvistaa graduntekijöiden itsetuntoa ja kykyä selvittää myös gradu-prosessin itsenäistä tutkimusta edellyttävistä osista.

Näkemykset arvioinnista ovatkin muuttuneet. Arviointia ei nähdä enää vain oppimista-pahtuman lopussa olevana ylhäältä tulevana mittaamisena vaan ennemminkin keskeisenä oppimisen mahdollistajana. Snyder (1971) katsoi arvioinnin vaikuttavan siihen, miten ja mitä oppijat oppivat. Snyderin mukaan arviointi on kaikkein tehokkain väline, jolla opettaja vaikuttaa oppijan oppimiseen. Wass ryhmineen (2001, 945) on puolestaan katsonut arvioinnin ohjaavan oppimista jopa siinä määrin, että opetussuunnitelman tavoitteisiin voidaan parhaiten päästä kiinnittämällä huomiota arvioinnin muotoihin. Monet muut tutkimukset ovat esittäneet vastaavia näkemyksiä oppimisen ja arvioinnin välisestä yhteydestä (ks. esim. Ramsden 1992; Boud 1995; Black & William 1998).

Oppimisen ja arvioinnin yhteyden ymmärtämisessä keskeistä on kehittää arviointia oppimisen vuoksi, ei arviointia mittaamisen vuoksi (Juwah ym. 2004). Parhaimmillaan arviointi toimii oppijalle palautetietona paitsi omasta oppimisesta, myös seikoista, jotka ovat edistäneet tai ehkäisseet oppimisprosessia (Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen korkeakouluissa 2007). Arvioinnin todellisuuteen suomalaisessa akateemisessa historianopetuksessa on vaikea päästä käsiksi ilman erillistä tutkimusta. Eri oppiaineiden opetussuunnitelmien pohjalta tilanne vaikuttaa kuitenkin erittäin yksioikoiselta: niissä lausutaan arvioinnista yleensä hyvin teknisesti, yleensä viitaten arvioinnin tapahtuvan asteikolla 0–5, tai yksinkertaisesti ”Kirjatentti, arviointi 0–5”. Arviointi ei ole läsnä aktiivisena, oppimiseen liittyvänä toimintona, vaan kontrollimuotona. Opetussuunnitelmissa puhutaankin enemmän suorittamisesta kuin arvioinnista ja oppimisesta. Paikoin arviointi nostetaan esille yksittäisten kurssien osaamistavoitteissa, mutta tällöinkin taito pysyy erillisenä, kurssin arviointiin liittymättömänä taitona. (esim. Yhteiskuntahistorian oppiaineiden tutkintovaati-

mukset 2011–2014; Historian oppiaineiden opinto-opas 2013–14; Historia-aineiden opetusohjelma 2012; Historian opetussuunnitelma 2012–15.) Arviointi historian oppiaineessa tapahtuu siis edelleen pitkälti opettajajohtoisesti, ilman että arviointia olisi kytketty osaksi oppimisprosessia. Oppimisen edistämisen sijasta kyse on siis mittaamisesta. Arviointi tulisi kytkeä oppimisen lisäksi kontekstiin, josta opiskelija pystyy omaksuma taidon relevantilla tavalla ja omaksuma sen asiantuntijuutensa kytkeytyvänä taitona. Formattiivisen arvioinnin asemesta huomio pitäisi siis kiinnittää palautteen merkitykseen (esim. Orsmond, Merry & Callaghan 2004). Pelkän itsearvioinnin ohella vertaisarvioinnilla voidaan nähdä tässä prosessissa merkittävä rooli. Vertaisarvioinnin mahdollisuuksina on nähty olevan oppimisen kehittäminen erityisesti formattiivisen arvioinnin kontekstissa, kun numeerista arviointia ei voida välttää. (Rust 2007, 232.)

Arvioinnin ja oppimisen välinen yhteys on kompleksinen. Oppijat tulisi nähdä aktiivisina toimijoina, ja erityisesti oppijoiden ja ohjaajien välisen dialogin luonteeseen tulisi kiinnittää enemmän huomiota (Rust 2007; Crisp 2007; Sadler 2010). Pelkkä palaute ei yksin riitä; olennaista on se, miten oppija pystyy työskentelemään saamansa palautteen kanssa ja kehittämään toimintaansa (Higgins, Hartley & Skelton 2002).

Korkeakoulutuksen yksi keskeinen tavoite on opiskelijan kehittyminen oppijaksi, joka osaa asettaa oppimistavoitteita ja toimia suunnitelmallisesti niiden saavuttamiseksi. Tähän kuuluu kyky arvioida tavoitteiden saavuttamista ja niiden mielekkyyttä, samoin taitoa ja halua sekä oppia muilta että jakaa omaa osaamistaan. Jotta opiskelijasta kehittyisi oppija, joka osaa oppia myös ilman opetusta, täytyisi opiskelijan päästä eroon pintaoppimisesta ja asenteesta, jossa kurssien suorittaminen opintopisteiden vuoksi on itseisarvo osaamisen kehittämisen sijaan. Opiskelijan tulisi omaksua sellaisia tiedon käsittelytapoja, jotka edistävät asioiden syvällistä oppimista ja ymmärtämistä sekä toiminnallista osaamista. Myös oppimisen yhteisöllisyyttä, sitoutumista yhteisiin päämääriin sekä tieteen eettisiin arvoihin on pidetty tärkeänä. Samasta syystä myös korkeakouluopintojen kehittämisen tavoitteiksi on yleisesti nostettu vuorovaikutustaidot sekä ammatillisen ja tieteellisen identiteetin kehittyminen. (Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen korkeakouluissa 2007, 23.)

Viime vuosikymmenten aikana kasvavan kiinnostuksen kohteena ovat olleet sellaiset strategiat, jotka ohjaavat opiskelijoita ottamaan aktiivisempaa roolia omasta oppimisestaan (Nicol 1997). Black ja William (1998, 54) ovat todenneet, että sellainen opiskelija, joka seuraa automaattisesti opettajan antamia ohjeita niitä ymmärtämättä, ei opi. Palautteen keskeisenä tarkoituksena onkin vastuuttaa opiskelijoita entistä enemmän omasta oppimisestaan ja kannustaa heitä itseohjautuviksi oppijoiksi (Carless 2006). Kääntämällä perinteisen aselman päällelleen ja tekemällä opiskelijoista itsestään arvioijia johdatetaan opiskelija tilanteeseen, jossa hän joutuu sisäistämään kurssin tavoitteet ja ottamaan vastuun omasta opiskelustaan ja koko ryhmän oppimisesta.

## **Itsearviointi ja vertaisarviointi**

Oppimista tapahtuu aidoimmillaan kokemuksen kautta (Dewey 1951). Tämän näkemyksen mukaan tietoa ei voi irrottaa kokemuksista. Kokeminen sinänsä ei kuitenkaan johda oppimiseen, vaan kokemuksia tulee tarkastella ja käsitellä aktiivisesti. Tähän tarvitaan reflektiota. Mezirow on määritellyt oppimisen prosessiksi, jossa ”tietyn kokemuksen merkitys tulkitaan uudelleen tai sen tulkintaa tarkistetaan siten, että syntynyt uusi tulkinta ohjaa myöhempää ymmärtämistä, arvottamista ja toimintaa” (Mezirow 1995, 17). Ammatillisessa kehittämisessä ja tulevan toiminnan suunnittelussa tarvitaankin reflektiota.

Reflektion ja itsearvioinnin välinen raja ei ole selkeä. Reflektiossa pääpaino on tietoisuuden ja ajattelun kehittämässä, itsearvioinnissa puolestaan toiminnan arvioinnissa suhteessa tavoitteisiin. Reflektio on prosessi, jossa oppija aktiivisesti tarkastelee ja pohtii omia kokemuksiaan ja niiden taustalla vaikuttavia perusteita ja rakentaa uutta tietoa tai uusia näkökulmia suhteessa aiempiin tietoihinsa. Oppiminen pohjaa reflektioon. Reflektiossa syvennyttään omien tunteiden, asenteiden, ajatusten ja toiminnan kriittiseen tarkasteluun. Näin itsearviointi voidaan nähdä reflektion tuloksena. (Ojanen 1993.) Ilman oman toiminnan ja ajattelun tarkastelua itsearviointi on mahdotonta. Itsearvioinnissa tarkastellaan omaa toimintaa suhteessa lähtötasoon ja tavoitteisiin. Itsearviointi lisää myös oppijan tietoisuutta omasta oppimisprosessistaan ja antaa mahdollisuuksia sen tietoiseen kehittämiseen (Kohonen & Leppilampi 1994). Tyypillisen yliopistokurssin kohdalla opiskelijan suoritus arvioidaan, ja hän saattaa saada siitä myös palautteen, mutta palautteen vastaanottamisesta tai sen reflektioimisesta ei monestikaan ole takeita. Kun opiskelijasta tehdään arvioija, hän joutuu arvioinnin ohella pohtimaan kriteereitä ja omaa suoritustaan, ja parhaassa tapauksessa hän kehittää aktiivisesti omaa toimintaansa.

Vertaisarvioinnilla tarkoitetaan tässä opiskelijoiden keskinäistä arviointia, jossa he arvioivat toistensa suorituksia. Sen on katsottu olevan hyödyllistä metakognitiivisten taitojen kehittymisessä. Itsearviointi ja vertaisarviointi kietoutuvat toisiinsa, sillä antaessaan ja saadessaan palautetta oppija joutuu myös arvioimaan itseään ja toimintaansa. Yleisesti vertaisarvioinnin on katsottu kehittävän ammattimaista käyttäytymistä, oivalluskykyä ja vuorovaikutustaitoja (Levine 2008, 103). Vertaisarvioinnin etuna on esimerkiksi se, että sen avulla oppija saa palautetta työskentelystään. Se myös edistää opiskelijoiden välistä yhteistoiminnallisuutta, tukee ryhmäytymistä sekä korostaa oppimisen prosessiluonteisuutta (Kiviniemi 2000).

Vertaisarvioinnilla on katsottu olevan monenlaisia tehtäviä. Ensinnäkin on katsottu, että opiskelija, joka on itse juuri oppinut jotakin, pystyy usein selittämään sen paremmin toiselle opiskelijalle kuin opettaja tai ohjaaja pystyisi. Tämä oletus on keskeinen tässä kuvatun kokeilun tavoitteiden kannalta, sillä vertaistuesta ja ryhmän antamasta palautteesta on tehty keskeinen osa kurssin rakennetta. Toiseksi keskustelu vertaisten kanssa auttaa näkemään ongelmia eri näkökulmista ja etsimään niihin erilaisia ratkaisustrategioita. Kolmanneksi kommentoimalla toistensa töitä opiskelijat oppivat arvioimaan tekstejä objektiivisemmin annettujen standardien valossa. Neljänneksi keskustelut kannustavat opiskelijoita arvioimaan ja edelleen kehittämään omaa työtään. (Nicol & Boyle 2003.) On myös huomattu, että opiskelijoiden on joskus helpompi ottaa kritiikkiä vastaan pariltaan kuin ohjaajaltaan (Nicol & Macfarlane-Dick 2004).

Jos historia-alan koulutuksessa halutaan tuoda sisältöjen rinnalle entistä voimakkaammin tiedonhankinta- ja prosessointitaitoja, kykyä arvioida tiedon luonnetta ja ylipäänsä tekstejä, vertaisarvioinnin voidaan katsoa tukevan näitä tavoitteita huomattavasti paremmin kuin perinteisen opettajajohtoisen arvioinnin. Cloeten ja Shocheten (1986) tutkimus on osoittanut, ettei ero menestyvän ja ei-menestyvän opiskelijan välillä liity niinkään käytettyihin opiskelumenetelmiin kuin sen ymmärtämiseen, miksi jotakin metodia käytetään tietyllä hetkellä. Tehokas oppija pystyy siis määrittämään tehtävän itselleen tarkemmin sekä mukauttamaan opiskelustrategiansa omalle osaamiselleen, tavoitteilleen ja tehtävän vaatimuksille sopivaksi (Dart & Clarke 1991). Sama jako pätee tutkijantyöhön laajemminkin.

Toteuttamamme kokeilun tavoitteena oli tarkastella opiskelijoiden toiminnan muuttamista pakollisen metodikurssin arviointiperusteita muutettaessa. Tavoitteena oli myös saada lisää tietoa historianopiskelijoiden edellytyksistä toteuttaa vertaisarviointia sekä heidän valmiuksistaan ryhmässä toimimiseen.

## **Arviointikokeilu**

Tutkimuksen empiirisen osan muodosti yleisen historian syventävien opintojen kuuden opintopisteen laajuisella pakollisella menetelmäkurssilla toteutettu arviointikokeilu. Kurssiin kuului perinteisempää kontaktiopetusta, opiskelijoiden pitämiä suullisia esityksiä, ryhmätyöskentelyä sekä valittua tutkimusmenetelmää luotaavan esseiden useassa vaiheessa tapahtunut kirjoittaminen. Kurssin suoritti hyväksytysti yhteensä neljätoista yleisen historian kolmannen ja neljännen vuosikurssin pääaineopiskelijaa, jotka kaikki myös osallistuiivat tähän kokeiluun.

Kurssi kesti kaikkiaan neljä kuukautta. Se käynnistyi opettajavetoisella ryhmäopetuksella ja täydentävillä ryhmäkeskusteluilla. Opettajajohtoisten kertojen välillä opiskelijoita ohjattiin valitsemaan jokin yleisen historian tutkimuksen lähestymistapa, joka saattoi historian ohella olla lähtöisin muultakin soveltuvalta tieteenalalta. Yhdessä ohjaajien kanssa opiskelijat etsivät aiheeseen soveltuvia menetelmäartikkeleita tai monografioita, joissa käytettyjen menetelmien kuvaus oli ansiokasta. Lähestymistavan valinnassa hyödynnettiin opiskelijoiden jo valitsemia tai suunnitteilla olevia gradu-aiheita. Löydettyjen artikkelien pohjalta opiskelijat valmistivat kurssille opetustuokiot, joista he saivat palautetta ryhmissä. Samasta teemasta opiskelijat kirjoittivat myöhemmin myös omat menetelmäessensensä. Tätä rakennetta oli kurssin yhteydessä sovellettu onnistuneesti jo kolmesti aiemmin, mutta esseiden ryhmäarviointia oli käytetty ainoastaan kerran aiemmin. Varsinainen kokeilu ja kokonaan uusi osio oli rakennettu arvioinnin ympärille. Kurssi päättyi nelituntiseen arviointikoontumiseen, jonka yhteydessä opiskelijat sekä arvioivat oman suoriutumisensa kurssilla että toistensa essee pienryhmissä.

Kurssilla oli kaksi ohjaajaa, oppiaineesta vastaava professori ja yliopistotutkija, joista kumpikaan ei osallistunut kurssin arviointiin muutoin kuin neuvoa-antavassa roolissa ja koostamalla yhtenäiset ohjeet arviointia varten. Kurssin arvosana muodostui kaksiosaisena prosessina itse- ja vertaisarvioinnin kautta. Arviointi oli rakennettu simuloimaan historian-tutkimuksen arviointiprosessia, jonka jokainen tutkija joutuu toistuvasti läpäisemään pyrkien julkaisemaan tutkimustuloksiaan. Varsinaista tutkimusvaihetta seuraa yleensä tutkimuksen ja sen tulosten esittely konferensseissa, joista tutkija saa itselleen palautetta ja joiden pohjalta hän edelleen kehittää tutkimustaan. Seuraavana vaiheena on yleensä käsikirjoitus, jolle haetaan vertaispalautetta muilta tutkijoilta. Tämän jälkeen käsikirjoitusta jalostetaan edelleen ennen kuin se julkaistaan. Julkaisun lopullinen arviointi, kuten arviointi muissakin vaiheissa, tapahtuu toisten tutkijoiden toimesta. Samalla itsearvioinnilla sekä kyvyllä ottaa vastaan ja hyödyntää saatua palautetta on ratkaisevan suuri merkitys, joka usein erottaa menestyksekkäät tutkijat heikommin menestyvistä. Pelkän kokeilun ohella menettely pyrittiin merkityksellistämään opiskelijoille siten, että he ymmärtäisivät vertais- ja itsearvioinnin tavoitteet ja tarkoituksen. Tarkoitus oli myös saada opiskelijat sitoutettua kurssiin ja sen tavoitteisiin tekemällä suoritustavasta mahdollisimman mielekäs.

Käytännössä tutkimusprosessin simulointi tapahtui siten, että opiskelijat valitsivat ensin oman tutkimusaiheensa, tässä tapauksessa lähestymistavan, ja pyrkivät muodostamaan relevanttien tutkimusten pohjalta kokonaiskäsityksen menetelmästä ja siihen liittyvän tutkimussuuntauksen tilanteesta. Aiheen valintaa ja tutkimustyötä seurasi 20 minuutin opetustuokio aiheesta, jonka pohjalta käytiin keskustelua. Esitelmän jälkeen opiskelijat työstivät aiheestaan ensimmäisen käsikirjoituksen, josta annettiin palautetta pienryhmissä. Pienryhmissä oli neljä tai viisi opiskelijaa. Ohjaajat osallistuivat näihin keskusteluihin ainoastaan neuvoa-antavassa roolissa, puuttumatta varsinaisesti keskustelujen sisältöön. Saadun



palautteen pohjalta opiskelijat työstivät käsikirjoituksensa valmiiksi. Esseen lopullinen arviointi tapahtui kurssin viimeisellä kokoontumisella samoissa pienryhmissä. Viimeiseen kokoontumiseen kuului vertaisarvioinnin ohella myös koko kurssin kertaus ja itsearviointi.

Itsearviointi rakentui kahdesta osasta, joiden lisäksi opiskelijoita pyydettiin antamaan laadullista palautetta kurssista. Arviointipäivä alkoi sillä, että opiskelijoille annettiin tunti aikaa kirjoittaa esseevastaus jostakin muusta kuin oman esseen aihepiiristä. Annettuja aiheita oli kaikkiaan yksitoista, niihin oli koottu johdantoluennoilla ja opiskelijoiden esityksissä käsiteltyjä aiheita, ja opiskelijoita kehoitettiin käsittelemään aiheita luovasti soveltamalla kurssin eri vaiheissa opittua. Itsearvioinnin ensimmäisenä tehtävänä oli arvioida itse kirjoitettu esseevastaus ennalta annettujen kriteerien pohjalta. Kriteerit noudattivat tyyppillistä esseearvostelua, jossa 0 tarkoitti, että kysymykseen ei ollut vastattu, 3 oli hyvä perusvastaus, joka sisälsi keskeiset tiedot ja jossa käsitteitä oli avattu, ja 5 oli monipuolinen ja johdonmukainen vastaus, joka liitettiin laajempiin kokonaisuuksiin ja joka sisälsi mahdollisesti omia oivalluksia. Ohjeissa annettiin hyvän esseen määreitä, kuten että esse pyrki selittämään, perustelemaan, on johdonmukainen ja käyttää historian kannalta keskeisiä käsitteitä. Ohjeissa jätettiin tilaa opiskelijoiden omalle harkinnalle samaan tapaan, kuin opettajillakin arvioinnissa normaalisti on. Etukäteen jaetulla ohjeistuksella pyrittiin vähentämään subjektiivisuutta ja saattamaan opiskelijoiden arvosanat yhteismittallisiksi.

Toinen puoli itsearviointia rakentui koko kurssin suoriutumisen arvioinnista. Tässä opiskelijoita kehoitettiin pohtimaan, kuinka hyvin he ottivat vastuuta kurssista, omaa aktiivisuuttaan, suullista esitystään sekä osallistumista ryhmässä tapahtuneeseen palautteenantoon. Myös oma sitoutuminen kurssiin oli mukana arvioitavissa tekijöissä. Ohjeissa toimme esille myös sen, että arvioinnissa pitäisi pyrkiä minimoimaan omien kurssiin liittyneiden odotusten vaikutus.

Ohjaajat olivat laatineet myös vertaisarviointiin kriteerit, joiden pohjalta jokaisen kurssilaisen tuli antaa numeerinen arviointi sekä lisäksi perustella arviointinsa sanallisesti. Perustelut täytyi kirjoittaa myös molempiin itsearvioituihin osuuksiin. Tällä varmistettiin se, että opiskelijat joutuivat pohtimaan antamia arvosanoja ja toimintansa perusteita. Samalla saimme aineistoa analyysimme tueksi. Kurssin lopullinen numeerinen arviointi määräytyi puoliksi itsearvioinnista ja puoliksi ryhmien suorittaman vertaisarvioinnin perusteella. Ohjaajilla oli ainoastaan veto-oikeus puuttua yhteisestä sopimuksesta arviointiin siinä tapauksessa, että se olisi räikeästi ristiriidassa osallistumisen asteen tai suoritusten laadun kanssa tai jos ryhmäarvioinnissa olisi ilmennyt huomattavia mielipide-eroja arvioijien kesken. Tällöinkin ohjaajilla oli mahdollisuus pyöristää numeroa vain yksi pykälä ylös- tai alaspäin. Lisäksi ohjaajilla oli tutkintojohtosäännössä määritelty valta joko hyväksyä tai hylätä kurssin suoritus siinä tapauksessa, että kurssi ei esimerkiksi poissaolojen tai tehtävien puuttumisen nojalla tullut hyväksytyksi suoritetuksi. Tätä valtaa ohjaajat eivät joutuneet käyttämään. Täytyy kuitenkin huomioida, että noin kuukauden kokoontumisten jälkeen ohjaajat joutuivat muistuttamaan opiskelijoita läsnäolovelvollisuudesta ja sopimaan, että ylimääräisten poissaolojen korvaaminen tapahtuisi menetelmänsä vähimmäissivumäärää kasvattamalla. Tämän muistutuksen jälkeen poissaolot vähenivät merkittävästi. Yksittäiset opiskelijat myös mainitsivat omassa palautteessaan tämän positiivisena pitämässä ”kurinpalautuksen”.

Aineistomme koostuu siis opiskelijoiden ryhmissä tekemistä vertaisarvioinneista perusteineen, esseevastauksista ja niiden arviointiraporteista, kurssin suorituksen itsearvioinneista, kurssista annetuista palautteista sekä Jyväskylän yliopiston Interaktiivinen oppiminen -hankkeen toimesta opiskelijoilta kurssin alussa ja lopussa kerätystä pitkäköstä strukturoi-

dusta kyselystä. Kysely auttaa analysoimaan opiskelijoiden käsitysten muutoksia heidän omista vaikutusmahdollisuuksistaan kurssin aikana.

## **Analyysi**

Opiskelijoilta kerätyssä anonymissa laadullisessa palautteessa pyysimme kommentoimaan vapaamuotoisesti kurssin opetusmuotoja, omaa oppimista, osallistumisen astetta sekä esimerkiksi työn määrää ja omaa roolia kurssilla. Palaute oli pääosin positiivista. Yksittäisissä palautteissa nostettiin esille ohjaajien opettajavetoisten kertojen yhteydessä antamien harjoitustöiden tärkeä merkitys; jotkut toivoivat niitä enemmänkin. Lisäksi joku toivoi lisää henkilökohtaista ohjausta (jota oli kurssin aikana saatavissa pyydettyä). Osa vastaajista kommentoi työmäärää, jota kaikki kuitenkin pitivät lopulliseen opintopistemäärään suhteutettuna sopivana. Opintopistemäärä nostettiin alkuperäisestä neljästä kuuteen ohjaajien arvioitua työmäärän uudelleen kurssin edetessä ennen muuta itse- ja vertaisarvioinnin työllistävyyden perusteella. Osa totesi kurssin olleen motivoiva ja kokonaisuudessaan opettava kokemus. Muutamassa palautteessa nostettiin esille alun varauksellisen suhtautumisen muuttuneen kurssin mittaan innostuneeksi. Tämän myös ohjaajat pistivät merkille. Vuorovaikutus kahden erilaisia lähestymistapoja ja eri tutkijasukupolvia edustavan ohjaajan välillä oli selkeästi uusi kokemus monille opiskelijoille ja koettiin positiivisena asiana. ”Innostava” ja ”mielenkiintoinen” olivat useissa palautteissa käytettyjä adjektiiveja. Vuorovaikutus ja sitä kautta saatu palaute nostettiin esille. Määrällisesti eniten positiivista palautetta keräsivät kuitenkin pienryhmät ja eri ryhmätyömuotojen käyttäminen. Arviointimuotoja kommentoitiin palautteissa suoraan vain kahdesti, silloinkin kehuen. Valtaosassa palautteista todettiin, että kurssin aikana oli tapahtunut oppimista. Kukaan ei maininnut, että oppimista ei olisi tapahtunut. Tärkein asia, kurssilla oppiminen, tuli valtaosassa palautteista esille positiivisena asiana; negatiivisessa mielessä (esimerkiksi, että kurssilla ei oppinut) sitä ei nostettu esille. Oppimista kuvattiin esimerkiksi syvenemisen ja etenemisen metaforalla. Osa myös totesi kurssin edesauttaneen oppimista.

Menetelmäesseistä pienryhmissä toteutetun vertaisarvioinnin numeeriset tulokset olivat kokonaisuutena varsin korkeita. Arvosanat vaihtelivat alimmasta arvosanasta 3,75:sta, joita annettiin kolme kappaletta, aina kahteen täyteen 5:een. Verrattain korkeat arvosanat kuitenkin selittyvät esseiden korkealla tasolla. Kurssin kummankin ohjaajan mielestä ryhmäarvioinnin tuloksena annetut arvosanat olivat pitkälti yhteneviä sen kanssa, mitä perinteisen, ohjaajavetoisen arvioinnin tuloksena olisimme antaneet arvioituamme esseet jälkikäteen mahdollisten erojen havaitsemiseksi. Nyt opiskelijat kuitenkin pohtivat arviointikriteerejä omakohtaisemmin ja joutuivat keskustelemaan arvioinnista keskenään. Arviointi, palautteen antaminen ja sen vastaanottaminen olivat heille aktiivisia prosesseja, ja he olivat sisäistäneet perustelut.

Keräsimme laadullisen palautteen ennen kuin opiskelijat olivat arvioineet toistensa esseet. Näin ollen emme saaneet kootusti tietoa siitä, kuinka opiskelijat itse kokivat saamansa arvosanat. Pienryhmän toisilleen antamissa arvosanoissa oli kuitenkin suurta vaihtelua vain hyvin harvoissa tapauksissa. Yhden esseen kohdalla arvosanat erosivat kahdella siten, että arvosanoiksi annettiin sekä 3 että 5. Muissa tapauksissa arvosanojen vaihtelut mahtuivat yhden arvosanan sisälle. Opiskelijat eivät myöskään tuoneet esille tyytymättömyyttään arvosteluun jälkikäteen.

Kun vertaisarvioinnin numeerisia tuloksia verrataan itsearvioinnin arvosanoihin, voidaan havaita itsearvioinnin olleen vertaisarviointia ankarampaa. Kukaan ei arvioinut yleistä

suoriutumistaan kurssista alle 3, mutta ohjaajien näkökulmasta tähän ei olisi ollut myöskään mitään syytä. Toisaalta vain kaksi henkilöä arvioi toimintansa tasolle 5, kun valtaosan kohdalla omat arvioinnit olivat 3 tai 4. Erityisen huomionarvoista on, että vain kahden henkilön kohdalla itsearvioinnin arvosana oli maltillisesti korkeampi kuin esseestä saatu arvosana. Sen sijaan kaikilla kolmella täyden 5 esseestään saaneella henkilöllä itsearvioinnin tulos oli merkittävästi heikompi, yli yhden kokonaisluvun, yhdellä peräti kaksi kokonaislukua pienempi. Sukupuoli ei näyttäisi olleen merkittävä muuttuja, joskin näin pienellä otoksella tätä on vaikea todentaa. On kuitenkin kiinnostavaa, että nimenomaan parhaimman arvosanan esseistä saaneiden itsearvio oli niinkin alhainen. Itsearviointia tehdessään heillä ei myöskään ollut tietoa ryhmäarvioinnissa saatavista arvosanoista. Kaksi näistä kolmesta oli myös arvioinut oman esseevastauksensa selkeästi ankarammin kuin ohjaajat olisivat arvioineet, toinen olisi antanut peräti kaksi numeroa huonomman arvosanan kuin ohjaajat. Tarkempaa selitystä täytyi hakea henkilöiden sanallisista arvioista.

Jos katsotaan ensiksi henkilöä, jonka esseen vertaisarviointi oli täysi 5, oman esseevastauksen arviointi 4 ja yleisarvio 3,5: Hän toi esseevastauksensa arvioinnissa esille valmistautuneensa huolella ja vastanneensa aihepiiriin, jonka tunki parhaiten. Hän arvioi hyödyntäneensä useita eri lähteitä ja tuoneensa eri näkökulmia. Lopuksi hän totesi uskovansa, että ”osasi ne asiat, mitä tähän tehtävään vaadittiin”. Kuitenkin hän antoi itselleen 4. Yleisarvio on ehkä vielä paljastavampi. Hän mainitsee olleensa kerran poissa sairauden vuoksi, korostaa oppineensa valtavasti, mutta kokee myös sisäistämisen vievän kurssin kestoa enemmän aikaa. Hän totesi, että olisi voinut osallistua enemmän keskusteluun ohjaajien vetämillä kerroilla, mutta huomioi myös olleensa erittäin aktiivinen ryhmäkeskusteluissa, joita piti itselleen luontevampina. Hän myös huomioi, että toiset olivat noudattaneet hänen ryhmäkeskustelussa antamiaankin vinkkejä viimeistellyissä esseissään. Laadullisesti positiivisista huomioistaan huolimatta hän ei antanut itselleen edes 4, vaan merkitsi arvosanaksi 3–4, selkeästi epävarmana siitä, kumman ansaitsisi. Ohjeissa pyydettiin antamaan arvosanaksi kokonaisluku; useamman arvosanan tai murtolukujen antamisen mahdollisuutta ei mainittu.

Toinen esseensä vertaisarvioksi 5 saanut henkilö arvioi niin ikään yleisarvosanakseen 3–4. Esseevastauksensa hän sen sijaan arvioi arvosanalla 3-. Ohjaajien arvion mukaan esseevastaus olisi ansainnut arvosanakseen 5. Yleisessä itsearvioinnissa tämä henkilö korosti edellisen tavoin ”syventäneensä huomattavasti” tietojaan sekä hyötyneensä kurssista pro gradu -prosessissaan. Hänkin katsoi, että olisi voinut olla enemmän äänessä mutta oli tyytyväinen panokseensa ryhmäkeskusteluissa. Hän arvioi tehneensä paljon työtä suullisen esityksensä eteen ja hakeneensa aktiivisesti ohjausta ongelmatilanteissa. Hän tunnisti jännittäneensä palautteen vastaanottamista mutta pyrkineensä huomioimaan palautteen esseessään. Arvosanaksi hän oli kirjoittanut 3, mutta lisännyt sulkeisiin 4.

Esseevastauksen osalta hän oli valinnut saman aiheen kuin edellä mainittu henkilö. Hän katsoi saaneensa esseevastaukseensa ”joitakin huomionarvoisia havaintoja” mutta oli samalla huolissaan aihepiirin laajuudesta sekä siitä, ettei hänen vastauksensa ollut ”kokonaan kaiken kattava”. Lopuksi hän totesi vastauksensa jättävän sijaa ”useille vastaväitteille”. Kuitenkin hänen vastauksensa oli looginen, kieli oli sujuvaa ja hän käsitteli aihettaan hyvin monipuolisesti ja ansiokkaasti onnistuen vielä kytkemään pohdintansa aiheesta omaan oppinäytetyöhönsä ja menetelmän mahdolliseen hyödyntämiseen siinä. Vertaisarvioinnissa molemmat henkilöt antoivat muille varsin samankaltaisia arvosanoja kuin toisetkin, tässä yhteydessä vastaavaa ankaruutta ei siis ilmennyt.

Onkin hyvin kiinnostavaa, miksi muuten erinomaisesti menestyneet opiskelijat arvioivat omat suorituksensa alakanttiin muiden samanlaisen suorituksen tehneiden arvioidessa oman suorituksensa miltei kokonaislukua korkeammaksi. Keskiarvo kurssin yleisestä suo-

riutumisesta oli 3,6 ja esseevastausten osalta 3,8. Ohjaajien arvioimana esseistä annettu keskiarvo olisi noussut hieman korkeammaksi. Pääsääntöisesti tämä vähäinen otos kuitenkin näyttäisi tukevan olettamusta siitä, että opiskelijat kykenevät arvioimaan omat suorituksensa melko hyvin, ainakin mikäli se tapahtuu ohjatusti ja yhteisten kriteerien mukaan. Arviointiin voi myös harjaantua, joten useammin tapahtuva itsearviointi luultavasti tukisi erityisesti itseään liian ankarasti arvioivia.

Yhden vertaisarviointia käsittelevän tutkimuksen mukaan ryhmässä tapahtuvan oppimisen ja vertaisarvioinnin hyväksyvät opiskelijat katsovat usein kehittymisensä johtuvan annetusta palautteesta. Ne, jotka eivät pitäneet vertaisarvioinnista, katsoivat sen häiritsevän heidän suhdettaan toisiin opiskelijoihin (Levine ym. 2007). Meidän aineistossamme kukaan ei nostanut esille vertaisarviointia häiritseväksi kokemuksena. Yksi vastaajista nosti esille etukäteen jännittäneensä, osaisiko hän ottaa palautetta vastaan, mutta katsoi lopulta selvinneensä hyvin. Moni sen sijaan kehui pienryhmissä tapahtuneen vertaisarvioinnin tuoneen yksinomaan positiivisen lisän kurssille ja syventäneen oppimista. Osa opiskelijoista tunsi toisensa etukäteen, osa ei tiennyt edes toistensa etunimiä entuudestaan.

Tulosten kannalta ei ole merkityksetöntä, että ohjaajat olivat koko ajan läsnä samassa tilassa, vaikkakin arvioinnin osalta tavallaan näkymättöminä. Arvioinnin opiskelijakeskeisyydestä huolimatta ohjaajien puuttuminen kokonaan olisi voinut tehdä kurssista ja erityisesti arvioinnista hyvin toisenlaista. Wineburg (2001, 155–172) on tarkastellut, miten eri tavoin historianopettaja voi olla läsnä opetuksessa ja korostaa, ettei se, onko opettajan rooli näkyvä vai onko hän taustalla, vaikuta välttämättä opetuksen laatuun. Se millaisen roolin opettaja suhteessa opiskelijoihin ottaa, vaikuttaa kuitenkin merkittäväällä tavalla siihen, miten opiskelijat oppivat. Tämä näkyi myös meidän kokeilussamme. Opiskelijakeskeisyydestä huolimatta ohjaajat tekivät varsin paljon työtä kurssin eteen, vaikka ohjaajien rooli ei aina ollutkaan itse opetustilanteissa näkyvä. Toisaalta opiskelijat pitivät tärkeänä, että ohjaajat olivat läsnä ja että heidän puoleensa saattoi kääntyä, vaikeivat he tätä mahdollisuutta usein käyttäneekään.

## **Johtopäätökset**

Suhde ohjaavaan opettajaan koetaan lähtökohtaisesti hierarkkisena, eikä tämän suhteen murtaminen ole helppoa yliopisto-opetuksessakaan (ks. Mäensivu 2012, 113). Ristiriidassa tämän kanssa on yliopisto-opintojen tavoite itsenäisistä, kriittiseen ajatteluun ja analyttisyyteen kykenevistä asiantuntijoista. Hierarkkisuuksi onkin pyritty purkamaan eri tavoin. Tutkintosäännössä opettajille on määritelty valta päättää, milloin kurssi on hyväksytysti suoritettu – silloinkin kun arviointi on poistettu tai siirretty opiskelijoille. Näin ollen epäsymmetristä asetelmaa ei voi kokonaan poistaa. Näyttäisi kuitenkin siltä, että epäsymmetriaa vähentämällä ja siirtämällä arvioinnin opiskelijoiden tehtäväksi opiskelijat sitoutetaan kurssin tavoitteisiin aiempaa paremmin. Yksittäistä kurssia ei tietenkään voi yleistää, mutta ainakin tässä tapauksessa opiskelijoiden toiminnan siirtäminen keskiöön koettiin motivoivana. Keskeyttäneitä ei kurssillamme ollut lopulta lainkaan; kaikki läpäisivät kurssin hyväksytysti ja vieläpä tavanomaista paremmilla suorituksilla. Esheet olivat tasoltaan kokonaisuutena erittäin hyviä, samoin esseevastaukset. Lisäksi opiskelijat kokivat itse oppineensa. Tavallisesti kurssipalautteissa näkyy myös negatiivisempia arvioita oppimisesta.

Kurssin ohjaajat osallistuivat opetuksen kurssin ensimmäisellä puoliskolla, mutta jälki-puoliskolla opiskelijat olivat itse aktiivisessa roolissa, opettajien pysytellessä sivummalla. Opiskelijat eivät kokeneet opetuksen laadun heikentyneen tämän seurauksena. Tutkimusten

mukaan opiskelijoiden arvioihin saamansa opetuksen laadusta vaikuttavat heidän oppimiskäsityksensä, opiskelustrategiansa sekä käsitys opiskelemaisensa tieteenalan luonteesta. On huomattu, että opiskelijat arvioivat positiivisesti sellaista opetusta, jossa opettajan opetusstrategiat ja opiskelijan opiskelustrategiat kohtaavat. (Moilanen, Nikkola & Räihä 2008, 17.) Osallistamalla opiskelijat kurssin toteuttamiseen ja omaan oppimiseen nämä strategiat on mahdollista saada kohtaamaan paremmin.

Kokemuksesta tiedetään, että opiskelijat ovat erilaisia ja suosivat erityyppisiä opetusmuotoja. Yhden jaon mukaan yliopisto-opiskelijat voidaan jakaa tiedon toistamiseen suuntautuneisiin ja itseohjautuviin oppijoihin. Toistamissuuntautuneita opiskelijoita yhdistää se, että heidän käsityksensä mukaan hyvä opettaja jäsentää selkeästi opetettavan aineksen ja luennoi sen tarjoten soveltamiskelpoisia esimerkkejä. Itseohjautuvat opiskelijat puolestaan eivät pidä opettajakeskeisestä opetuksesta, vaan he arvostavat autonomiaa oppimisessa ja odottavat opettajalta erilaista roolia. Toistamissuuntautuneet olettavat opettajan olevan asiantuntija, joka saa opiskelijat työskentelemään ahkerasti. Itseohjautuvat opiskelijat puolestaan odottavat opettajan kohtaavan heidät oppimisprosessissa tasa-arvoisina, jolloin auktoriteetin osoittamisen sijaan hänen tulisi tukea opiskelijan oppimista. (Kember, Jenkins & Ng 2004, 85–86; ks. myös Moilanen ym. 2008) Palautteiden perusteella opiskelijoissa oli niitä, jotka pitivät ohjaajavetoisista kerroista, vaikka ryhmäkeskustelut ja omien esitysten ja esseiden suunnittelu mainittiinkin antoisina. Hieman yllättäen opetusmuodoista ei tullut negatiivista palautetta. Hyvin erilaiset oppijat kokivat sekä opetuksen laadukkaana että oppineensa uutta historian metodeista Oletimme, että osalta opiskelijoista olisi tullut kriittikkiä itseohjautuvuuden korostamisesta.

On kuitenkin syytä huomata, että opiskelijoiden omat suulliset esitykset olivat lähes poikkeuksetta varsin yhdensuuntaisia, eivät erityisen osallistavia. Esitykset kyllä ottivat yleisön huomioon, mutta yleisesti ottaen esittäjä oli niissä pyrkinyt jäsentämään aineiston hyvin selkeäksi kokonaisuudeksi heijastaen toistamissuuntautunutta käsitystä oppimisesta, vaikka annoimme varsin vapaat kädet toteuttaa esitys. Otaksumme tämän johtuvan opiskelijoiden aiemmista oppimiskokemuksista yliopistossa: he vain toistivat vakiintuneita opetustapoja. Vaikka tätä väitettä on vaikea vahvistaa tämän aineiston valossa, on kuitenkin vaikea selittää, miksi itseohjautuvat opiskelijat, jotka eivät palautteen perusteella kaivaneet opettajajohtoista opetusta, turvautuivat selkeän opettajajohtoiseen malliin omista esityksissään. Kurssin kokonaisuuden kannalta monipuolisuus näyttäisikin olleen hyve. Vaikka tavoitteena oli nimenomaan kokeilla opiskelijoiden roolin vahvistamisen vaikutusta itsearvioinnin ja opiskelijoiden vertaistoiminnan lisäämisen kautta, ohjaajavetoiset kerrat näyttäisivät auttaneen opettajakeskeiseen malliin tottuneita opiskelijoita sopeutumaan erilaiseen lähestymistapaan.

Kurssin päämäärät olivat pitkälti ohjaajien määrittelemiä, mutta ne hyväksyttiin yhdessä, ja opiskelijat kokivat voivansa sitoutua niihin. Teema, johon opiskelijat perehtyivät, valikoitui sen sijaan opiskelijajohtoisesti. Kun opiskelijoilla oli vielä mahdollisuus arvioida oma toimintansa ja suoriutumisensa kurssilla, osallistumisen aste että suorittamisaste nousivat varsin korkeiksi. Tämän kokeilun perusteella muutokset arvioinnissa näyttäisivät siis heijastuvan myös oppimiseen. Kurssin rakenteeseen upotettu tutkimusprosessin simulointi ei noussut esille palautteissa. Opiskelijoille prosessi perusteltiin paitsi osana tutkijan työelämätaitoja myös gradu-prosessia tukevana mallina. Tämän kokeilun perusteella on vielä mahdotonta arvioida, missä määrin opiskelijat pystyvät hyödyntämään kokeilun antia gradu-prosessissaan. Heille on kuitenkin annettu malli, joka poikkeaa perinteisestä yksin tekemisen mallista, ja maisteriseminaarissa tätä mallia tullaan edelleen vahvistamaan.

Osassa opiskelijapalauhteissa esille noussut kaipuu opettajajohtoisuuteen ansaitsee vielä huomiota. Olemme muillakin kursseilla havainneet, että osa opiskelijoista haluaisi opettajan käyttävän auktoriteettiaan ja ilmaisevan selkeästi, miten milloinkin pitäisi toimia. Opettajana on helppo pitäytyä tässä roolissa ja toimia kaiken tietävänä asiantuntijana, eivätkä opiskelijatkaan yleensä kritisoi tätä lähestymistapaa. Tämän kokeilun perusteella näyttäisi siltä, että vaikka opiskelijat joutuvat tekemään itse selkeästi enemmän työtä kuin opettajajohtoisessa mallissa, he eivät välttämättä kritisoi tätä, jos kokevat lähestymistavan mielekkääksi ja antoisaksi. Opiskelijavetoisuus ei kuitenkaan tarkoita sitä, että ohjaajat olisivat tarpeettomia. Osa opiskelijoista toi palauhteissaan esille ohjaajien roolin jopa erittäin merkittävänä kurssin onnistumisen kannalta, vaikka oma näkyvä roolimme olikin normaalia vähäisempi. Ohjaajien läsnäolo tuntui luovan tasapuolisuuden tunnetta ja varmuutta siitä, että kurssi pysyy kasassa. Palauhteiden perusteella myös mahdollisuus hakea tarvittaessa ohjausta koettiin tärkeänä myös sellaisilla kerroilla, joilla ohjaaja istui lähinnä hiljaa tarkkailemassa. Ohjaajien rooli näkyi lopulta myös arvosanojen osalta, sillä katsoimme tarpeelliseksi korottaa arvosanaa kahden itseään turhan ankarasti arvioineen opiskelijan kohdalla. Tässä mielessä ohjaajien tehtävänä voidaan pitää myös tasapuolisuuden varmistamista siten, että arviointikriteerejä tulkitaan samansuuntaisesti.

Keskeinen tämän kokeilun aikana tekemämme havainto akateemisesta historianopetuksesta on alan tutkimuksen vähäinen määrä. Vaikka eri oppilaitosten opetussuunnitelmat kertovat osaltaan yhteisön näkemyksistä siitä, mitä historianopetuksen tulisi olla, opetussuunnitelmatyöhön osallistuu useasti vain osa työyhteisön jäsenistä, ja se on usein ylhäältäpäin tuleviin ohjeistuksiin vastaamista. Mahdollisuudet seurata opetussuunnitelman toteutumista ovat rajalliset, eivätkä opetussuunnitelmat ja käytännön opetus aina kohta. Tutkimukset koululaisten ja nuorten historiakäsityksistä kaipaisivatkin rinnalleen tutkimustietoa yliopisto-opiskelijoiden käsityksistä. Vastaavasti tarvitaan aktiivisempaa keskustelua siitä, mihin akateemisella historianopetuksella pyritään ja miten nämä tavoitteet ovat saavutettavissa. Tätä kautta olisi mahdollista lähteä perustellusti uudistamaan historianopetusta, yksittäisten kokeilujen ohella.

## **Kirjallisuus**

- Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen korkeakouluissa. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:4. Helsinki: Opetusministeriö.
- Arola, Pauli 2002. Maailma muuttui – muuttuiko opetus? Teoksessa Löfström, Jan (toim.), Kohti tulevaa menneisyyttä. Historiallis-yhteiskunnallinen kasvatustieteiden tutkimuskeskus. Jyväskylä: PS-kustannus, 10–34.
- Barton, Keith & McCully, Alan 2005. History, identity, and the school curriculum in Northern Ireland: an empirical study of secondary students' ideas and perspectives. *Journal of Curriculum Studies* 37 (1), 85–116.
- Barton, Keith 2005. Primary Sources in History: Breaking Through the Myths. *Phi Delta Kappa* 86 (10), 745–753.
- Black, Paul & William, Dylan 1998. Assessment and classroom learning. *Assessment in Education* 5 (1), 7–74.
- Boud, David 1995. Assessment and learning: Contradictory or complementary? Teoksessa Knight, Peter (toim.), *Assessment for learning in higher education*. London: Kogan Page, 35–48.

- Carless, David 2006. Differing perceptions in the feedback process. *Studies in Higher Education* 31, 219–233.
- Castren, Matti & Lappalainen, Osmo & Nöjd, Olavi 1982. *Historian ja yhteiskuntaopin didaktiikka*. Helsinki: Otava.
- Cloete, Nico & Shochet, Ian 1986. Alternatives to the behavioural technicist conception of study skills. *Higher education* 15, 247–258.
- Counsell, Christine 2000. Historical knowledge and historical skills: a distracting dichotomy. Teoksessa Arthur, James (toim.), *Issues in history teaching*. London: Routledge, 54–71.
- Crisp, Beth 2007. Is it worth of effort? How feedback influences students' submission of assessable work. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 32 (5), 571–581.
- Dart, Barry & Clarke, John 1991. Helping students become better learners: a case study in teacher education. *Higher Education*, 317–335.
- Dewey, John 1951. *Experience and Education*. New York.
- Donnelly, Mark & Norton, Claire 2011. *Doing history*. Routledge.
- Granatstein, Jack 1998. *Who killed Canadian History?* Toronto: Harper-Collins.
- Harris, Richard & Rea, Amanda 2006. Making history meaningful: helping pupils to see why history matters. *Teaching History* 125, 28–36.
- Higgins, Richard & Hartley, Peter & Skelton, Alan 2002. Feedback and dialogue: Exploring the links between formative assessment and social software in distance learning. *Learning Media and Technology* 34 (1), 45–59.
- Historia-aineiden opetus-ohjelma 2012. Turun yliopiston historian, kulttuurin ja taiteiden tutkimuksen laitos. Historia-aineiden yhteinen opetusohjelma sisältökuvauksineen. [www-lähde]. < [http://www.utu.fi/fi/yksikot/hum/yksikot/yleinenhistoria/Documents/Opetussyksy2012\[1\].pdf](http://www.utu.fi/fi/yksikot/hum/yksikot/yleinenhistoria/Documents/Opetussyksy2012[1].pdf) > (Luettu 20.8.2013).
- Historian opetus suunnitelma 2012–15. Jyväskylän yliopiston historian ja etnologian laitoksen opetusohjelma. [www-lähde]. < [https://www.jyu.fi/hum/laitokset/hie/opiskelu/historia/his\\_ops\\_2012-2015](https://www.jyu.fi/hum/laitokset/hie/opiskelu/historia/his_ops_2012-2015) > (Luettu 20.8.2013).
- Historian oppiaineiden opinto-opas 2013–14. Joensuun yliopiston historia ja maantieteiden laitos. [www-lähde]. < <http://www.uef.fi/fi/geohistoria/opinto-opaat> > (Luettu 20.8.2013).
- Hunt, Martin 2000. Teaching historical significance. Teoksessa Arthur, James (toim.), *Issues in history teaching*. London: Routledge, 39–53.
- Ihalainen, Pasi & Saarinen, Taina & Nikula, Tarja & Pöyhönen, Sari 2011. Aika kielipolitiikassa. Päivälehtien nettikeskustelujen historiakäsitysten analyysi. *Kasvatus & Aika* 2011 (3), 18–38.
- Jawah, Charles & Macfarlane-Dick, Debra & Matthew, Bob & Nicol, David & Ross, David & Smith, Brenda 2004. *Enhancing student learning through effective formative feedback*. York: Higher Education Academy Generic Centre.
- Kember, David & Jenkins, Winnie & Ng, Kwok 2004. Adult students' perceptions of good teaching as a function of their conceptions of learning – Part 2. Implications for the evaluation of teaching. *Studies in Continuing Education* 26 (1), 81–97.
- Kiviniemi, Kari 2000. Johdatus verkkopedagogiikkaan. Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulun julkaisuja. A: Tutkimusraportteja. Kokkola.
- Kohonen, Viljo & Leppilampi, Asko 1994. *Toimiva koulu. Yhdessä kehittäen*. Opetus 2000. Porvoo–Helsinki–Juva: WSOY.

- Levine, Ruth 2008. Peer Evaluation in Team-Based Learning. Teoksessa Michaelson, Larry & Parmelee, Dean & McMahon, Kathryn & Levine, Ruth (toim.), *Team Based Learning in Health Professions Education*. Virginia: Stylus Publishing, 103–116.
- Levine, Ruth & Kelly, P. Adam & Karakoc, Tayfun & Haidet Paul 2007. Peer Evaluation in a Clinical Clerkship: Students' Attitudes, Experiences, and Correlations with Traditional Assessments. *Academic Psychiatry* 31, 19–24.
- Levstik Linda & Barton Keith 2011. *Doing history. Investigating with Children in Elementary and Middle Schools*. New York: Routledge.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Helsinki: Opetushallitus.
- Mezirow, Jack, Lehto, Leevi & Ahteenmäki-Pelkonen, Leena 1995. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsingin yliopiston Lahden koulutus- ja kehittämiskeskus. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Moilanen, Pentti, Nikkola Tiina & Riihinen, Pekka 2008. Opiskelijapalautteen käyttökelpoisuus yliopisto-opetuksen kehittämisessä. *Aikuiskasvatus* 2008 (1), 15–24.
- Mäensivu, Marja 2012. Auktoriteettisuhteen vankina? Tapaustutkimus luokanopettajiksi opiskelevista. *Aikuiskasvatus* 2012 (2), 107–115.
- Nicol David & Macfarlane-Dick, Debra 2004. Rethinking Formative Assessment in HE: a theoretical model and seven principles of good feedback practice. [www-lähde]. < [http://www.heacademy.ac.uk/assessment/ASS051D\\_SENLEF\\_model.doc](http://www.heacademy.ac.uk/assessment/ASS051D_SENLEF_model.doc) > (Luettu 20.8.2013).
- Nicol, David & Boyle, James 2003. Peer instruction versus class-wide discussion in large classes: a comparison of two interactive methods in the wired classroom. *Studies in Higher Education* 28 (4), 457–473.
- Nicol, David 1997. *Research on Learning and Higher Education Teaching*. UCoSDA Briefing Paper 45, 1–6, University of Sheffield.
- Ojanen, Sinikka 1993. Reflektiivisyys opetuksessa ja ohjauksessa. Teoksessa Ojanen, Sinikka (toim.), *Tutkiva oppiminen*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 125–147.
- Orsmond, Paul & Merry, Stephen & Callaghan, Arthur 2004. Implementation of a formative assessment model incorporating peer and self assessment. *Innovations in Education and Training International* 41 (3), 373–390.
- Perussuomalaisten aateperusta 2013. Perussuomalaiset. Arvomaailmamme. [www-lähde]. < <http://www.perussuomalaiset.fi/arvomaailmamme> > (Luettu 20.8.2013).
- Pilli, Arja 1992. Historian oppiminen ja ymmärtäminen. Teoksessa: Castrén, Matti, Ahonen, Sirkka, Arola, Pauli, Elio, Keijo & Pilli, Arja. *Historia koulussa*. Helsinki: Yliopistopaino, 122–162.
- Ragland, Rachel 2007. Changing Secondary Teachers' View of Teaching American History. *The History Teacher* 40 (2), 219–246.
- Ramsden, Paul 1992. *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.
- Rantala, Jukka 2011. Assessing historical empathy through simulation – How do Finnish teacher students achieve contextual historical empathy? *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education* 2011: 1, 58–76.
- Rust, Chris 2007. Towards a scholarship of assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 32 (2), 229–237.
- Sadler, D. Royce 1989. Formative assessment: Revisiting the territory. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice* 5, 77–84.



- Sadler, D. Royce 2010. Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 35 (5), 535–550.
- Schön, David 1983. *The Reflective Practitioner. How professionals think in action.* London: Temple Smith.
- Snyder, Benson 1971. *The hidden curriculum.* Cambridge, MA: MIT Press.
- Stradlin, Robert 2001. *Teaching the 20th century European history.* Strasbourg: Council of Europe.
- Virta, Arja 2008. *Kenen historiaa monikulttuurisessa koulussa.* Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Virta, Arja 2002. Kohti aktiivista ja tutkivaa historian ja yhteiskuntatiedon oppimista. Lähtökohdat puntarissa. Teoksessa Löfström, Jan (toim.), *Kohti tulevaa menneisyyttä. Historiallis-yhteiskunnallinen kasvatus uudella vuosituhannella.* Jyväskylä: PS-kustannus, 35–54.
- Wass, Val & van der Vleuten, Cees & Shatzer, John & Jones, Roger 2001. Assessment of clinical competence. *The Lancet* 357, 945–949.
- Wheeler, Schaun 2007. History is Written by the Learners: How Student Views Trump United States History Curricula. *The History Teacher* 41 (1), 9–24.
- Wineburg, Samuel 2001. *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past.* Philadelphia: Temple University Press.
- Wirth, Laurent 2000. Facing misuses of history. The report of the symposium “Facing misuses of history”. Council of Europe. 23–56.
- Yhteiskuntahistorian oppiaineiden tutkintovaatimukset 2011–2014. Helsingin yliopisto, yhteiskuntahistoria. [www-lähde]. < <http://www.valt.helsinki.fi/yhis/opiskelu.htm> > (Luettu 20.8.2013).

***Simo Mikkonen*** on yliopistotutkija ja yleisen historian dosentti Jyväskylän yliopistossa.

***Anna Veijola*** työskentelee Jämsän lukiossa historian ja yhteiskuntaopin lehtorina.

***Pasi Ihalainen*** toimii yleisen historian professorina Jyväskylän yliopistossa.