

8.-luokkalaisten oppilaiden suhtautuminen historian oppiaineeseen ja siihen yhteydessä olevat muuttujat

Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma

Laatija:
Iida-Sofia Väkiparta

2.5.2024
Rauma

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede

Tekijä: Iida-Sofia Väkiparta

Otsikko: 8.-luokkalaisten oppilaiden suhtautuminen historian oppiaineeseen ja siihen yhteydessä olevat muuttujat

Ohjaaja: PsT Timo Ruusuvirta

Sivumäärä: 49 sivua + 7 sivua liitteitä

Päivämäärä: 2.5.2024

Mittaukset osoittavat, että suomalaisten nuorten suhtautuminen historian oppiainetta kohtaan vaihtelee. Opetushallituksen mukaan pojat pitävät historiasta tyttöjä huomattavasti enemmän ja historia ei nähdä erityisen hyödyllisenä oppiaineena. Aiemman kirjallisuuden mukaan oppilaiden oppimismotivaatio saattaa laskea yläkoulun aikana ja oppilaiden asenteet koulunkäyntiä kohtaan voivat muuttua kielteisemmiksi. Opiskelumotivaatiota on mahdollista tukea muun muassa kiinnostuksen tai oppilastuntemuksen keinoin. On arvioitu, että oppilaat voivat kokea historian opetuksen merkityksellisempänä, jos opetuksessa huomioidaan oppilaiden mielenkiinnot. Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkasteltiin 8.-luokkalaisten oppilaiden suhtautumista historiaa ja historian oppiainetta kohtaan sekä millaisia kokemuksia oppilailla on historian oppimisesta. Samalla selvitettiin, onko oppilaiden mieltymyksissä ja oppimisessa sukupuolieroja. Tutkielman tavoitteena on pohtia, miten historian oppiaineesta voitaisiin tehdä entistä mielekkäämpää yhä useammalle oppilaalle.

Tutkielman otos koostui peruskoulun 8.-luokkien oppilaista, joita oli 72. Tutkielman menetelmänä käytettiin kvantitatiivista eli määrällistä tutkimusta ja aineisto kerättiin strukturoidun sähköisen kyselylomakkeen avulla. Tulokset siirrettiin SPSS-ohjelmaan, jossa ne analysoitiin erilaisten tilastoanalyysien keinoin.

Tulosten mukaan historian oppiaineeseen suhtaudutaan pääosin melko myönteisesti. Oppiainetta pidettiin pääosin kiinnostavana ja tärkeänä. Suhtautumiseen vaikuttivat muun muassa sukulaisten toiminta, historian tutkiminen vapaa-ajalla, oppimismenetelmät ja opettajan toiminta. Suhtautumisessa ei ollut sukupuolieroja, mutta niitä löydettiin mieltymyksistä. Tulokset osoittivat, että oppilaat eivät ole tiedoiltaan tai mieltymyksiltään homogeeninen ryhmä. Tuloksien avulla voidaan pohtia, miten nuorten suhtautumista historian oppiaineeseen voidaan tukea entistä tehokkaammin tavoilla, jotka huomioivat oppilaiden erilaiset mieltymykset niin koulussa kuin vapaa-ajalla.

Avainsanat: Historianopetus, suhtautuminen, sukupuolierot, historiatieto, oppimismenetelmät, opettajan toiminta

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Historianopetus ja historian oppiminen	8
2.1	Historianopetuksen historia ja opetettavat sisällöt	8
2.2	Historianopetuksen tavoitteet ja oppilaille opetettavat taidot	9
2.3	Historiallisen identiteetin muodostuminen ja sen tukeminen	10
2.4	Historiatietoisuus sosiokulttuurisena prosessina	10
2.5	Sukupuoli ja erilaisuus koulumaailmassa sekä historian oppiaineessa	12
2.6	Kielteisyys ja ennakkoluulot historian oppiainetta kohtaan	13
3	Opettajan toiminnan merkitys luokkahuoneessa	16
3.1	Oppilastuntemuksen ja sisäisen motivaation merkitys koulumaailmassa sekä historianopetuksessa	16
3.2	Oppilaiden autonomian tukemisen ja vuorovaikutuksen merkitys	17
3.3	Historian viihdearvo ja erilaiset opetusmenetelmät	19
4	Tutkielman tavoitteet ja tutkimuskysymykset	23
5	Tutkielman toteutus	24
5.1	Tutkimusmenetelmä	24
5.2	Aineistonkeruumenetelmä ja tutkimusetiikka	25
5.3	Kohderyhmä, esitestaus ja aineistonkeruu	26
5.4	Aineiston analyysi	28
6	Tulokset	32
6.1	Historiaan suhtautumiseen liittyvät muuttujat ja niiden keskinäiset yhteydet	32
6.2	Sosiokulttuuristen muuttujien ja oppilaiden mieltymysten yhteys historiaan suhtautumiseen	33
6.3	Historian opetukseen liittyvien muuttujien yhteys historiaan suhtautumiseen	35
6.4	Sukupuolen yhteys harrastuneisuuteen, vapaa-ajan tutkimiseen, oppituntityöskentelyyn ja oppimismenetelmiin	39
7	Pohdinta	42

Lähteet	47
Liitteet	50
Liite 1. Kyselylomake	50
Liite 2. Tutkimuslupa ja -tiedote huoltajille sekä oppilaille	55

1 Johdanto

Lapset kohtaavat tietoa historiasta eli historiatietoa jo ennen koulumaailmaan siirtymistä (Veijola ym., 2016; Rantala & Ahonen, 2015; Virta, 2011; Barton & Levstik, 2004). Historiatietoa käytetään paljon viihdekulttuurissa, missä sitä voi kohdata esimerkiksi elokuvissa, videopeleissä, kaunokirjallisuudessa ja näytelmissä (Wainwright, 2019; Marcus, 2018; Chapman, 2016; Rantala & Ahonen, 2015; POPS, 2014). Kohdatusta historiatiedosta muodostuu historiatietoisuuden kokonaisuus, joka rakentuu sosiokulttuurisena prosessina (Virta, 2011, s. 70; Barton & Levstik, 2004). Erilaiset sosiaaliset ryhmät vaikuttavat historiatietoisuuden muodostumiseen, eikä se muodostu itsestään (Barton & Levstik, 2004). Perhe ja sukulaiset voivat vaikuttaa lapsen historiatietoisuuden kehittymiseen kertomalla lapselle tarinoita menneisyydestä (Rantala & Ahonen, 2015; Virta, 2011; Barton & Levstik, 2004). Oppilaiden historiatiedon määrässä ja tiedon luonteessa voi olla eroja (Jyrhämä ym., 2016, s. 139; Yilmaz, 2008, s. 189–190; Barton & Levstik, 2004). On tärkeää, että historian opettajat kartoittavat oppilaiden aiempia kokemuksia historiasta, sillä se voi auttaa ymmärtämään oppilaiden ajatuksia ja suhtautumista historiaan (Barton & Levstik, 2004, s. 16–18). Oppilaiden jo olemassa olevaa historiatietoa on mahdollista myös käyttää hyödyksi historianopetuksen yhteydessä oppilaiden motivoimisessa (Yilmaz, 2008).

Kaikki oppilaat eivät ole kuitenkaan yhtä motivoituneita opiskelemaan samoja asioita (Loewen, 2018; Ryan & Deci, 2017; Jyrhämä ym., 2016; Halinen ym., 2016; Lehtinen ym., 2016; Löfström, 2016; Ouakrim-Soivio & Kuusela, 2012; Barton & Levstik, 2004). Yläkouluikäisten oppilaiden motivointi voi olla opettajalle haastavaa ja historian opettajat ovat kertoneet motivaation puutteen vaikuttaneen hyvien oppimistulosten saavuttamiseen (Jyrhämä ym., 2016, s. 145; Ouakrim-Soivio & Kuusela, 2012, s. 32). Monenlaiset tekijät voivat aiheuttaa historian opiskeluun liittyviä motivaatiohaasteita (Ortega-Sánchez, 2019). Tietyt historianopetuksen sisällöt voivat tuntua oppilaista tylsiltä, turhilta tai poissulkevilta (Rantala & Ahonen, 2015; Barton & Levstik, 2004, s. 61). Historian opiskelu saattaa tuntua myös nimien ja vuosilukujen ulkoa opettelulta, missä menestyvät vain muistamisessa lahjakkaat oppilaat (Rantala & Ahonen, 2015). Laajana ja erilaisista yksityiskohdista koostuvana kokonaisuutena historia voi myös tuntua oppilaasta sekavalta (Seixas, 2017, s. 598; Rantala & Ahonen, 2015).

Yläkouluikäisten oppilaiden oppiainekohtaisen kiinnostuksen on havaittu olevan jokseenkin sukupuolittunutta (Widlund ym., 2024; Löfström, 2016, s. 278). Ympäristön, kuten kulttuurin

tai perheen, odotuksien ja sukupuolistereotyyppien on myös havaittu vaikuttaneen oppilaiden uskomuksiin siitä, missä oppiaineissa heidän tulisi pärjätä (Widlund ym., 2024). Sukupuolen on myös havaittu vaikuttavan opettajien odotuksiin oppilaista (Jyrhämä ym., 2016, s. 150). Opetushallituksen (Ouakrim-Soivio & Kuusela, 2012) vuonna 2011 järjestämän oppilaskyselyn tulokset osoittivat, että pojat suhtautuvat historian oppiaineeseen tyttöjä myönteisemmin ja arvioivat historian osaamistaan tyttöjä paremmaksi.

Opettaja voi myös omalla toiminnallaan vaikuttaa oppilaiden suhtautumiseen oppiainetta kohtaan (Salmela-Aro, 2018; Jyrhämä ym., 2016; Halinen ym., 2016; Lehtinen ym., 2016). Oppilaiden autonomian tukeminen voi lisätä oppilaiden kiinnostusta opiskelua kohtaan (Salmela-Aro, 2018, s. 17). Opettaja voi myös vaikuttaa oppilaiden asenteisiin antamalla palautetta, ohjausta ja kannustamalla (Master, 2021; Salmela-Aro, 2018, s. 16; Halinen ym., 2016, s. 30, 79; Lehtinen ym., 2016, s. 256; Ryan & Deci, 2017, s. 368). On myös tärkeää, että opetuksessa huomioidaan opetettavan asian merkityksellisyys, sillä oppilaat eivät halua opiskella merkityksettömiltä tuntuvia asioita (Halinen ym., 2016, s. 93).

Oppilastuntemus on yksi opettajan tärkeistä työkaluista, jonka avulla voidaan tukea oppilaiden opiskelumotivaatiota ja koettua mielekkyyttä (Lehtinen ym., 2016, s. 256–257; Jyrhämä ym., 2016, s. 150; Rantala & Ahonen, 2015; Yilmaz, 2008, s. 43–44;). Historianopetuksessa voidaan vedota oppilaan omiin mielenkiintoihin ja harrastuksiin (Ryan & Deci, 2017, s. 353; Jyrhämä ym., 2016, s. 146). Oppilaiden aikaisempaan historiatietoon perehtyminen voi auttaa historian opettajaa myös ymmärtämään oppilaiden suhtautumista historianopetusta kohtaan (Barton & Levstik, 2004, s. 16–18). Tätä historiatietoa voidaan käyttää myös oppilaiden motivoinnissa (Yilmaz, 2008, s. 44). Historiallisen empatian opettamisen on myös havaittu ehkäisevän oppilaiden kielteistä suhtautumista historianopetukseen (Yilmaz, 2008, s. 44). Historiallinen empatia tutkii menneisyyden ihmisten toimintaan ja kokemuksiin liittyviä syy- ja seuraussuhteita (Rantala & Ahonen, 2015). Se on yksi historianopetuksessa harjoiteltavista historian taidoista (POPS, 2014, s. 417). On kuitenkin muistettava, että oppiakseen tehokkaasti oppilailta vaaditaan myös aktiivista toimijuutta (Kirschner & Hendrick, 2020, s. 51). Oppilaita ei voida pakottaa oppimaan vaan heidän tulee haluta sitä myös itse.

Tämän tutkielman ensisijaisena tavoitteena on selvittää, miten yhä useampien yläkoulun oppilaiden suhtautumista historianopetukseen voitaisiin kehittää myönteisemmäksi. Tähän pyritään tarkastelemalla, miten oppilaat haluavat opiskella historiaa, miten ympäristökijät

saattavat vaikuttaa oppilaiden asenteisiin historianopetusta kohtaan sekä tutkimalla, miten opettajan toiminnalla voidaan tukea oppilaiden kiinnostusta ja opiskelumotivaatiota. Käsiteltävä aineisto kerätään suoraan oppilailta sähköisen kyselylomakkeen avulla, sillä tutkielmassa halutaan selvittää nimenomaan oppilaiden omia ajatuksia ja mielipiteitä.

2 Historianopetus ja historian oppiminen

Didaktiikka on kasvatustieteen alue, joka tarkastelee opetusmenetelmiä ja opetuksen sisältöä (Uusikylä & Atjonen, 2005, s. 26). Didaktiikkaa voidaan eriyttää oppiaineen mukaisesti, jolloin didaktiikkaa tarkastellaan rajatusta sisällöllisestä näkökulmasta (Jyrhämä ym., 2016, s. 25). Tässä tutkielmassa tutkitaan historian oppiaineen ainedidaktiikkaa eli sitä, millaista on toimiva ja mielekäs historianopetus, oppilaiden näkökulmasta.

2.1 Historianopetuksen historia ja opetettavat sisällöt

Suomalaisissa kouluissa on opetettu Suomen historiaa 1860-luvulta lähtien (Rantala & Ahonen, 2015). Historian opetuksen tavoitteet ovat vaihdelleet ajan saatossa, vastaten oman aikansa tarpeisiin ja vaatimuksiin. 1800- ja 1900-luvuilla historian opetuksen tavoitteina on pidetty muun muassa kansalais- ja siveellisyyskasvatusta sekä isänmaanrakkauden kehittämistä (Veijola & Rautiainen, 2019, s. 4–7). Toisen maailmansodan jälkeen, ajatus siitä, että historianopetus tulisi erottaa kansallismielisestä ja ideologisesta näkökulmasta vahvistui (Ahonen, 2020, s. 129–130). Historian opetuksesta haluttiin objektiivisempaa ja Suomessa aloitettiin uudistamaan oppiaineen oppikirjoja, joiden haluttiin pidättäytyvän faktatiedossa (s. 132). 1970- ja 1980-luvuilla jälkikolonialistisen historiankirjoituksen ansiosta historian opetuksessa alettiin huomioimaan aiemmin vaiennetut ja huomiotta jääneet väestöt (Ahonen, 2020, s. 132–135).

Opetus on vahvasti sidoksissa yhteiskuntaan, sillä koulutuksen sisällöt ovat heijastuksia oman aikansa yhteiskunnasta (Veijola & Rautiainen, 2019, s. 3, 5; Jyrhämä ym., 2016, s. 17; Rantala & Ahonen, 2015). Historian opetuksen sisältö perustuu valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteisiin (Jyrhämä ym., 2016, s. 17; Rantala & Ahonen, 2015). Kouluilla voi olla myös koulukohtaisia opetussuunnitelmia, joissa koulut voivat tarkemmin määritellä opetuksen sisältöä (Rantala & Ahonen, 2015). Yhteisen valtakunnallisen opetussuunnitelman tarkoituksena on pitää huolta siitä, että koulujen tarjoama opetus olisi riittävän yhdenvertaista. Opetussuunnitelman perusteissa on määritelty mitkä ovat historian opetuksen keskeiset sisältöalueet vuosiluokilla 3–6 ja 7–9 (POPS, 2014, s. 416). Vuosiluokilla 7–9 sisältöjä on yhteensä kuusi ja ne käsittelevät historian eri ilmiöitä ja tapahtumia, kuten suuria sotia ja hyvinvointiyhteiskunnan rakentamista. Näitä sisältöalueita on mahdollista käsitellä joko temaattisesti tai kronologisesti.

Historian sisältöjä suunniteltaessa on Bartonin ja Levstikin (2004, s. 9) mukaan otettava huomioon, että historiallinen merkitsevyys ei saisi olla historianopetuksen sisältöjen ainoa valintaperuste. Pelkän merkitsevyyden painottaminen jättäisi ulkopuolelle monia oppilaiden identiteetin kannalta tärkeitä sisältöjä opetuksen ulkopuolelle. Myös Seixas (2017, s. 598) on kiinnittänyt huomiota henkilökohtaisuuden tärkeyteen. Seixas ehdottaa, että historiallisesti merkitseviä kertomuksia tulisi esittää henkilökohtaisimmilla tavoilla, joissa huomioitaisiin esimerkiksi oppilaiden etnisyys, paikallinen identiteetti ja sukupuoli. Tämä voisi auttaa historiatiedon käsittelyssä, sillä ihmisillä on tapana tulkita menneisyyttä siten, että ajattelemme jakavamme tiettyjä ominaisuuksia menneisyyden ihmisten kanssa (s. 601).

2.2 Historianopetuksen tavoitteet ja oppilaille opettavat taidot

Vuosiluokkien 7–9 historian opetukselle on asetettu kaksitoista erilaista tavoitetta, joita käsitellään opetussuunnitelman perusteissa (POPS, 2014, s. 417–418). Tavoitteet on jaettu neljään kategoriaan: 1. merkitys, arvot ja asenteet, 2. tiedon hankkiminen menneisyydestä, 3. historian ilmiöiden ymmärtäminen ja 4. historiallisen tiedon käyttäminen. Tavoitteet ovat ohjeita opettajalle. Niissä kerrotaan, miten opettajan tulisi toimia tukeakseen oppilaan oppimista. Esimerkiksi kahdeksas tavoite (T8) on oppilaan kannustaminen tulkintojen tekemiseen.

Opetussuunnitelman perusteissa on määritelty myös oppimisympäristöihin ja työtapoihin liittyviä tavoitteita (POPS, 2014, s. 416). Tavoitteissa mainitaan, että oppilaita tulisi kannustaa hakemaan tietoa myös koulun ulkopuolisista lähteistä kuten elokuvista, kirjallisuudesta ja peleistä. Nämä nähdään osana historiakulttuuria ja niiden avulla on mahdollista kehittää historiallisen ajattelun taitoja ja kriittistä arviointikykyä.

Historian opetuksessa arvioidaan historian oppimäärän tavoitteiden saavuttamista (POPS, 2014, s. 417). Tavoitteet ja historian osaaminen sisältää erilaisia taitoja, joita harjoitellaan ja vahvistetaan historian oppiaineessa. Näitä taitoja ovat historiallinen ajattelu, historiatiedon hankkiminen ja tulkitseminen, lähteiden tulkitseminen, kronologinen ajattelu, historiallinen empatia, syy- ja seuraussuhteiden ymmärtäminen historiassa, muutoksen ja jatkuvuuden ymmärtäminen, historiatietoisuus, historiallisten tulkintojen selittäminen ja ihmisen toiminnan selittäminen (POPS, 2014, s. 417; Opetushallitus, 2019).

2.3 Historiallisen identiteetin muodostuminen ja sen tukeminen

Historia on identiteettiä rakentava oppiaine (Opetushallitus, 2019; Rantala & Ahonen, 2015; POPS, 2014, s. 415–417; Yilmaz, 2008, s. 40; Barton & Levstik, 2004, s. 60–62).

Oppiaineessa myös opetetaan oppilaille, miten kulttuurit vaikuttavat yksilöihin ja yhteiskuntiin (POPS, 2014, s. 415–416). Oppiaineessa käsitellään sekä identiteettien rakentumista että niiden moninaisuutta (Opetushallitus, 2019). Historian opetuksella voidaan syventää yksilön omaa identiteettiä ja tämän lisäksi rakentaa myös kansallista, eurooppalaista ja globaalia identiteettiä (Opetushallitus, 2019). Historiaan nojautuvan identiteetin on todettu vahvistavan kansalaisten sitoutumista kansakunnalle ja sen muille kansalaisille (Rantala & Ahonen, 2015; Barton & Levstik, 2004, s. 60–62). Sitoutunut kansalainen kokee olevansa osa pitkäaikaista yhteisöä, jonka nykypäivän ongelmat ovat ratkaistavissa (Barton & Levstik, 2004, s. 60–62).

Nykyaikaisen historian opetuksen toivotaan tukevan erityisesti oppilaan omaa identiteettiä kollektiivisen identiteetin sijaan (Rantala & Ahonen, 2015). Yilmazin (2008, s. 40) mukaan historian opetuksen tulisi auttaa oppilaita sekä tunnistamaan omat kulttuuriset juurensa, perintönsä ja identiteettinsä että jakaa tietoa myös muista kulttuureista ja maailmankatsomuksista. Historianopetus saattaa auttaa oppilaita myös välttämään etnosentrismia (Loewen, 2018, s. 16). On kuitenkin hyvä huomioda, että kansalaiskasvatukselliset päämäärät ovat tästä huolimatta säilyneet, vaikka opetuksen painoarvon voidaan väittää kallistuneen historiallisen tiedon luonteen oppimisen, kuten tulkinnallisuuden puolelle (Veijola & Rautiainen, 2019, s. 21; POPS, 2014, s. 415). Aktiivinen kansalaisuus, erilaisuuden ymmärtäminen ja moniperspektiivisyys ovat historianopetuksen keskeisiä teemoja (POPS, 2014, s. 415).

2.4 Historiatietoisuus sosiokulttuurisena prosessina

Rantalan ja Ahosen (2015) mukaan lapsilla on jo entuudestaan historiallinen identiteetti ennen koulumaailmaan siirtymistä. Lasten historiatietoisuus ei muodostu itsestään, vaan siihen tarvitaan yksi tai useampi sosiaalinen ryhmä (Barton & Levstik, 2004, s. 18). Historiatiedon rakentumista voidaan kutsua sosiokulttuuriseksi prosessiksi (Virta, 2011, s. 70). Käytännössä tämä tarkoittaa, että lapset oppivat historiaa ympäristöstään muun muassa televisio-ohjelmista, sarjakuvista, perheen kanssa tehdyistä museovierailuista ja sukulaisilta. Aiempi historiatieto ja siitä muodostuva historiatietoisuus ei kuitenkaan välttämättä rakennu vain

paikkaansa pitävästä faktatiedosta, sillä viihdekulttuuri voi vääristellä historiaa (Rantala & Ahonen, 2015). Myös Barton ja Levstik (2004, s. 133–134) muistuttavat, että koulun ulkopuolella muodostettu historiatietoisuus voi sisältää väärää tietoa, sillä oppilaat muodostavat erinäisistä historiatiedon palasista itselleen järkeviltä tuntuvia kokonaisuuksia. Nämä kokonaisuudet eivät aina perustu historiallisiin tosiasioihin vaan oppilaiden ymmärrykseen ihmisluonnosta. Oppilaat saattavat myös yksinkertaistaa menneisyyttä supistamalla ja rationalisoimalla (s. 146–147). Supistamalla tietoa oppilaat eivät huomioida esimerkiksi sodan osapuolien, erilaisten konfliktien ja maantieteellisten sijaintien todellista määrää. Rationalisoinnissa oppilaat voivat perustella menneisyydessä tapahtumia muutoksia ja valintoja järjellä, jolloin tapahtumat voivat olla helpompia hyväksyä ja käsitellä. Yksinkertaistaminen voi antaa oppilaille vääristyneen kuvan menneisyydestä.

Oppilaiden perheen ja sukulaisten vaikutuksesta historiatietoisuuden kehittymiseen ollaan varsin yksimielisiä (Rantala & Ahonen, 2015; Virta, 2011, s. 70; Barton & Levstik, 2004, s. 12). Sukulaiset voivat vaikuttaa historiatietoisuuden kehittymiseen kertomalla menneisyyteen liittyviä tarinoita (Virta, 2011, s. 70; Barton & Levstik, 2004, s. 12). Tarinat voivat käsitellä esimerkiksi suku- ja sotahistoriaa tai kertojan henkilökohtaisia kokemuksia (Virta, 2011, s. 70). Tarinoihin voi myös liittyä erilaisia valokuvia, dokumentteja tai muita esineitä, joita lapset voivat kuunnellessaan tutkia (Barton & Levstik, 2004, s. 12). Sukulaisuus voi olla yhdistävä tekijä, jonka avulla ihmisten on mahdollista samaistua menneisyyden ihmisten kokemuksiin ja elämään (s. 17–18). Jakamalla omaa sukuhistoriaa sukulaiset voivat luoda tunnetta suvun keskisestä jatkuvuudesta ja suvun yhteisestä identiteetistä, joka perustuu sukulaisuuteen (s. 38–47).

Historia voi olla myös vapaa-ajan harrastus (Veijola ym., 2016, s. 253; Virta, 2011, s. 70; Barton & Levstik, 2004, s. 118). Historian harrastaminen on usein mielletty maskuliiniseksi harrastukseksi (Veijola ym., 2016, s. 253). Historian harrastaminen saa usein alkunsa lapsuudesta ja tarinoiden kuuntelu sekä lukeminen voivat vaikuttaa harrastuksen syntymiseen (Virta, 2011, s. 70). Historia on monipuolinen harrastus, sillä sitä voidaan harrastaa monella tapaa (Barton & Levstik, 2004, s. 118). Harrastajat voivat lukea kirjoja, katsoa dokumentteja, keräillä historiallisia esineitä ja osallistua historiallisiin tapahtumiin. Historiaa harrastetaan, sillä harrastus koetaan henkilökohtaisesti rikastuttavana toimintana ja historiatietoa kerätään sekä jaetaan silloin omasta tahdosta. Historian harrastamisen ja koulussa tapahtuvan opetuksen erona voidaankin pitää vapaaehtoisuutta.

2.5 Sukupuoli ja erilaisuus koulumaailmassa sekä historian oppiaineessa

Yläkouluikäisten oppilaiden kiinnostus eri oppiaineita kohtaan voi olla sukupuolittunutta (Widlund yms., 2024; Löfström, 2016, s. 278). Terveystieteen ja hyvinvointilaitoksen (2023) kouluterveyskyselyn tulokset osoittivat, että 8.–9.-luokkalaiset pojat pitivät tyttöjä enemmän koulunkäynnistä. On huomattu, että sosiaalinen konteksti, kuten kulttuurin tai perheen odotukset ja sukupuolistereotyytiat, vaikuttavat myös oppilaiden uskomuksiin siitä, missä oppiaineissa heidän pitäisi olla hyviä (Widlund yms., 2024). Sukupuolittunut motivaatio voi estää oppilaita esimerkiksi harrastamasta sellaista oppiainetta, missä he olisivat muuten hyviä, mutta jota he eivät koe sopivaksi oman sukupuolensa perusteella.

Opetushallitus on aikaisemmin havainnut sukupuolieroja historian oppiaineessa (Ouakrim-Soivio & Kuusela, 2012). Opetushallitus arvioi keväällä 2011 historian ja yhteiskuntaopin oppimistuloksia 9.-vuosiluokan oppilailta (s. 6). Arvioituja oppilaita oli yli 4 700.

Oppilaskyselyn tuloksien mukaan pojat suhtautuivat historiaa kohtaan tyttöjä myönteisemmin ja arvioivat myös osaamisensa tyttöjä paremmaksi. Sekä pojat että tytöt suhtautuivat historian hyödyllisyyteen neutraalisti. Seuranta-arvioon sisältyi myös tehtäviä, joiden tarkoituksena oli mitata, miten opetussuunnitelman perusteiden tavoitteet oli saavutettu. Sukupuolten välinen kokonaisero oli pieni. Kokeessa kuitenkin havaittiin merkittäviä sukupuolieroja eri tehtävyyppien osaamisessa. Tytöt suoriutuivat poikia paremmin esimerkiksi historialliseen empatiaan liittyvissä tehtävissä. Historiallisella empatialla tarkoitetaan oppilaiden kykyä asettua menneisyyden ihmisten asemaan ja kykyä ymmärtää menneisyyden ihmisten toimintaa, kokemuksia ja tunteita historiallisessa kontekstissa (Opetushallitus, 2019).

Naisia ja vähemmistöjä ei ole aina käsitelty monipuolisesti historian opetuksessa (Barton & Levstik, 2004, s. 9; Ortega-Sánchez, 2019, s. 8). Tämä johtuu siitä, että historian suurmiesten tekoja ja kokemuksia on pidetty historiallisesti merkitsevämpinä kuin naisten ja vähemmistöjen. Sisällyttämällä naiset ja vähemmistöt historian opetukseen opettajat pystyvät tarjoamaan oppilailla enemmän mahdollisuuksia samaistua menneisyyteen oman identiteetin kautta. Tällöin oppilaat pystyvät näkemään miten heidän kaltaisensa ihmiset ovat olleet historian aktiivisia toimijoita ja oppilaat pääsevät lähemmäksi tapahtumien ajan sosiaalista todellisuutta. Tästä huolimatta on huomattu, että naisia käsitellään yhä hyvin vähän historian oppitunneilla (Ortega-Sánchez, 2019, s. 8).

Sukupuoli voi vaikuttaa myös opettajien odotuksiin oppilaista (Jyrhämä ym., 2016, s. 150). On huomattu, että opettajat voivat tehdä oletuksia oppilaista ja asettaa heille erilaisia

odotuksia, jotka eivät perustu oppilastuntemukseen vaan ennakkoluuloihin (Jyrhämä ym., 2016, s. 150; Loewen, 2018, s. 49–50). Sukupuoleen liittyviä eroja ei tulisi tarkastella biologisina eroina, vaan sen sijaan tulisi tarkastella ympäristötekijöitä ja niiden sekä sukupuolen yhteisvaikutusta (Jyrhämä ym., 2016, s. 156). On hyvä muistaa, että oppilaan ominaisuudet, kuten sukupuoli, ei saisi vaikuttaa ratkaisevasti opettajan odotuksiin oppilaasta (Jyrhämä ym., 2016, s. 150). Sen sijaan olisi tärkeää, että kouluissa arvostetaan erilaisuutta ja monimuotoisuutta, sillä se luo perustan yhteiselle toiminnalle (Halinen ym., 2016, s. 30). Erilaisuuteen olisi hyvä suhtautua mahdollisuutena (Jyrhämä ym., 2016, s. 150).

2.6 Kielteisyys ja ennakkoluulot historian oppiainetta kohtaan

Rantalan ja Ahosen (2015) mukaan monet pitävät historian opiskelua nimien ja vuosilukujen ulkoa opetteluna. Ajatellaan, että historian oppiaineessa menestyvät vain muistamisessa taitavat ihmiset. On totta, että muistaminen on ollut aikaisemmin hyvin keskeinen osa historianopetusta (Veijola ym., 2016, s. 252). Opetuksen luonne on kuitenkin hiljalleen muuttunut tiedollisesta ja sisältöjä korostavasta kohti taidollista. Muistamista tärkeämmäksi tavoitteeksi on noussut kyky ymmärtää historiatietoa. Tämä mainitaan myös opetussuunnitelman perusteissa, jossa todetaan, että sisältöjen muistamisen sijaan arvioinnin tulisi perustua tiedon soveltamiseen ja oppilaiden historiallisen ajattelun hallintaan (POPS, 2014, s. 417). Historiatieto tulisi nähdä työkaluna, joka auttaa ymmärtämään ihmisten elämää ja kokemuksia (Yilmaz, 2008, s. 40).

Koulujen historianopetus voi myös tuntua joistakin oppilaista poissulkevalta ja epämiellyttävältä, vaikka oppiaineen ajatellaan edesauttavan yhteisen kansallisen identiteetin kehittymistä (Rantala & Ahonen, 2015; Barton & Levstik, 2004, s. 61). Bartonin ja Levstikin (2004, s. 9) mukaan historianopetuksen sisältöjen valinnassa painotetaan tapahtumien ja henkilöiden historiallista merkitsevyyttä. Puhutaan suurista kertomuksista, jotka ovat olleet suosittuja länsimaisessa historianopetuksessa 1900-luvun loppuun asti (Rantala & Ahonen, 2015). Rantalan ja Ahosen mukaan historian suurmiesten opiskelu on joidenkin oppilaiden mielestä tylsää, sillä he eivät koe, että tällaisella opiskelulla olisi heille juuri mitään konkreettista annettavaa. Suurmiehiin keskittyvä opetus voi sulkea ulkopuolelleen naiset ja vähemmistöt. Bartonin ja Levstikin (2004, s. 151–154) mukaan yksilöiden kokemukset sen sijaan kiinnostavat oppilaita historianopetuksessa. Ne saattavat olla myös laajoja kokonaisuuksia helpompia hahmottaa. Tunnetta poissulkevuudesta voidaan ehkäistä varmistamalla, että historian opetuksessa huomioidaan ja käsitellään monipuolisesti

nykymuotoisen yhteiskunnan eri ihmisryhmien osallistumista yhteiskuntaan (Barton & Levstik, 2004, s. 61). Mitä enemmän kaikkien panos tulee näkyviin, sitä enemmän oppilaat voivat löytää samaistumiskohtia historiasta. Rantalan ja Ahosen (2015) mukaan historian opiskelulla voidaan vahvistaa oppilaiden käsityksiä ihmisten toimijuuden merkityksestä. Toimijuuden ymmärtäminen on tärkeää, sillä sen puuttuminen voi johtaa yhteiskunnalliseen passivoitumiseen, sillä silloin nuori kokee, ettei tavalliset ihmiset voi vaikuttaa kehitykseen.

Barton ja Levstik (2004, s. 159–160) kuitenkin muistuttavat, että yksilöiden kokemukset eivät saa olla historianopetuksen keskiössä, sillä yksittäisten henkilöiden vaikutus on monesti vähäinen ja lyhytaikainen. Ihmisryhmiä voidaan sen sijaan pitää historiallisten narratiivien pääasiallisina toimijoina (s. 161–162). Samaistumisen ei myöskään pitäisi olla ylitsepääsemätön ongelma, sillä ihmisten pitäisi pystyä samaistumaan myös suurempiin sosiaalisiin ryhmiin, kuten kansakuntiin (s. 48). Myös Seixas (2017, s. 598) toteaa, että mikrohistoriaa käsitellessä on tärkeää säilyttää suhde suurempaan kerrontaan. Mikrohistoria on historian tarkastelun suuntaus, jossa tarkastelun kohteena on suurten yleisten ilmiöiden ja tunnettujen merkkihenkilöiden sijaan pienemmät yksiköt, kuten kylä- ja perheyhteisö tai yksilö (Kořínková, 2016, s. 516). Tarkoituksena on tutkia asioita, jotka ovat aikaisemmin jääneet historian tutkimuksessa ja käsittelyssä vähemmälle huomiolle. Henkilöt tai ihmisryhmät, joita käsitellään, tulisi Seixasin (2017, s. 598) mukaan liittyä joko epäsuoraan tai suoraan historian suuriin kertomuksiin.

Historia on laaja konsepti, jonka sisältö on täynnä erilaisia yksityiskohtia (Seixas, 2017, s. 598). Näin ollen se voi oppilaista tuntua myös sekavalta. Rantalan ja Ahosen (2015) mukaan oppilaat toisinaan kokevat, että historianopetus ei tarjoa koulussa eheää kokonaisnäkemystä menneisyydestä. Tällöin oppilaat eivät osaa sijoittaa menneisyydestä löytyviä uusia asioita järkevään historialliseen rakenteeseen tai taustaan. Ilman tätä taustaa erilaiset nykyajan ilmiöt näyttäytyvät satunnaisina ja niiden merkitykset tuntuvat hämäriltä. Kokonaiskuvan ja yhteyksien ymmärtäminen siis hankaloituu. Rantalan ja Ahosen mielestä historian tärkeimpien muutosten ja murroskohtien ymmärtäminen auttaisi oppilaita jäsentelemään menneisyyttä.

Opetushallituksen vuoden 2011 seuranta-arvioinnin opettajakyselyyn vastasi yhteensä 165 opettajaa (Ouakrim-Soivio & Kuusela, 2012, s. 32). Kyselyssä opettajilta kysyttiin, mitkä tekijät heidän mielestään haittaavat hyvien oppimistulosten saavuttamista historian oppiaineessa (s. 42). 40 % opettajista kertoi oppilaiden motivaation puutteen vaikuttavan joko

paljon tai erittäin paljon. Motivaatiohaasteiden voidaan ajatella olevan tyypillisiä yläkouluikäisille nuorille, sillä nuoruus on yksi motivaation kehityksen herkkyykskausista (Salmela-Aro, 2018, s. 15). Ystäviltä saadulla koulunkäyntiin liittyvällä tuella voi olla vaikutusta oppimismotivaatioon ja aktiiviseen oppituntiosallistumiseen (Salmela-Aro, 2018, s. 16).

On huomattu, että merkityksellisyyden tunne voi olla oppilaiden opiskelumotivaation kannalta keskeinen asia (Halinen ym., 2016, s. 93). Merkityksettömiltä tuntuvien asioiden opiskelu ei motivoi oppilaita, vaikka tehtävistä olisi oppilaiden mielestä muuten helppo suoriutua. Myös Seixasin (2017, s. 598) mukaan olisi tärkeää pohtia, miten historian kaltainen moniulotteinen konsepti saataisiin muuttumaan henkilölle merkitykselliseksi tavalla, jossa kohtaisivat sekä henkilökohtainen mielenkiinto että historiallinen merkitsevyys. Yilmazin (2008, s. 44) mukaan myös historiallisen empatian opettamisella voidaan ehkäistä oppilaiden kielteistä suhtautumista historianopetukseen. Historiallinen empatia on taito, jonka on nähty tukevan oppilaiden yleistä kyvykkyyttä tarkastella asioita erilaisista näkökulmista (Rantala & Ahonen, 2015). Historiallinen empatia tutkii ihmisten toimintaan ja kokemuksiin liittyviä syy- ja seuraussuhteita. Halinen ym. (2016, s. 27) toteavatkin, että oppilaat tarvitsevat systemaattista ohjausta eettisen ajattelun ja toiminnan kanssa.

3 Opettajan toiminnan merkitys luokkahuoneessa

Opettaja voi toiminnallaan vaikuttaa oppilaiden motivaatioon (Jyrhämä ym., 2016, s. 148–149; Halinen ym., 2016, s. 33, 79; Lehtinen ym., 2016, s. 256, Salmela-Aro, 2018, s. 17). Opettajan toimintaa pohtiessa on hyvä muistaa, että oppilaiden toiminta ja ominaisuudet voivat vaikuttaa opettajan toiminnan mahdollisuuksiin luokkahuoneessa (Salmela-Aro, 2018, s. 17).

3.1 Oppilastuntemuksen ja sisäisen motivaation merkitys koulumaailmassa sekä historianopetuksessa

Oppilastuntemusta voidaan pitää tärkeänä asiana oppilaiden opiskelumotivaation ja koetun mielekkyyden tukemisessa (Yilmaz, 2008, s. 43–44; Rantala & Ahonen, 2015; Lehtinen ym., 2016, s. 256–257; Jyrhämä ym., 2016, s. 150). Opettaja voi tukea oppilaita ymmärtämällä oppilaiden erilaisia ajattelutapoja (Halinen ym., 2016, s. 30–31). Oppilailla voi olla esimerkiksi erilaisia tapoja havainnoida, käsitellä tai rakentaa tietoa. Näiden asioiden ymmärtäminen vaatii opettajalta erilaisten ajattelutapojen hyväksymistä.

Jyrhämän ym. (2016, s. 146) mukaan oppilaita voidaan motivoida vetoamalla oppilaiden mielenkiintoihin ja harrastuksiin. Ryanin ja Decin (2017, s. 353) mukaan koulumaailma ei kuitenkaan hyödynnä oppilaiden sisäistä motivaatiota kovin tehokkaasti. Sisäinen motivaatio voi tehdä koulunkäynnistä oppilaalle tärkeää ja merkityksellistä, minkä vuoksi oppilas tarvitsee todennäköisesti vähemmän suostuttelua ja ulkoista motivaatiota. Sisäisen motivaation hyödyntäminen koulumaailmassa jakaa kuitenkin mielipiteitä, sillä väitetään, että ulkoinen motivaatio on jossakin määrin välttämätöntä koulumaailmassa ja sisäiseen motivaatioon voidaan tukeutua rajallisesti (Jyrhämä ym., 2016, s. 146–147). Tämä perustuu ajatteluun siitä, että koulumaailmassa on pystyttävä motivoimaan oppilaita oppimaan myös asioita, jotka eivät kiinnosta heitä.

Bartonin ja Levstikin (2004, s. 16–18) mukaan historian opettajien tulisi perehtyä millaisissa tilanteissa oppilaat ovat aikaisemmin kohdanneet historiaa koulun ulkopuolella ymmärtääkseen oppilaiden ajatuksia ja suhtautumista historiaan. Yilmazin mukaan (2008, s. 44) oppilaiden aiempaa historiatietoa voidaan käyttää hyödyksi oppilaiden motivoinnissa. Oppilaiden historiatiedon määrässä ja tiedon luonteessa voi olla eroja ja nämä erot voivat myös asettaa oppilaat eriarvoiseen asemaan historian opetuksessa (s. 189–190). Esimerkiksi eri maista tulevilla oppilailla voi olla erilaisia näkökulmia historiaan (Jyrhämä ym., 2016, s.

139; Barton & Levstik, 2004, s. 18). Eri maissa on erilaisia opetussuunnitelmia, mikä saattaa vaikuttaa aiempaan historiatietoon (Jyrhämä ym., 2016, s. 139). Tämä on tärkeää ottaa huomioon, sillä maahanmuuttajien määrä on lisääntynyt Suomessa. Bartonin ja Levstikin (2004, s. 189–190) mukaan oppilaat, joiden aiemmat historiatiedot vastaavat opetussuunnitelman ja koulun historianopetuksen opetettavia näkemyksiä ja sisältöjä ymmärtävät uuden historiatiedon tehokkaammin. Toisaalta on myös huomattu, että mikäli oppilaat tietävät opetettavat asiat entuudestaan, heillä voi olla haasteita motivoitua opetuksesta (Halinen ym., 2016, s. 93). Mikäli oppilaan aiempi historiatieto on puolestaan ristiriidassa opetettavan tiedon kanssa, oppilas saattaa kohdata muita oppilaita todennäköisemmin haasteita (Barton & Levstik, 2004, s. 189–190). Bartonin ja Levstikin mukaan tämä oppilaiden välinen kuilu voi kasvaa sitä suuremmaksi mitä pidempään oppilaat käyvät koulua. Heidän mukaansa haasteita kohtaavaa oppilasta voidaan auttaa tarjoamalla heille enemmän mahdollisuuksia tutkia historiaa itsenäisesti ja muodostaa historiatiedosta enemmän omia johtopäätöksiä.

Opetushallituksen vuoden 2011 opettajakyselyssä 51 % opettajista kertoi heterogeenisuuden vaikuttavan joko paljon tai erittäin paljon oppimistulosten saavuttamiseen (Ouakrim-Soivio & Kuusela, 2012, s. 42). Oppilaiden heterogeenisuudella tarkoitetaan sitä, että oppilaiden välillä tiedetään olevan eroja kykyjen, kiinnostuksen, sosioekonomisen aseman, kulttuuritaustan ja mieluisaksi koettujen oppimismenetelmien välillä (Jyrhämä ym., 2016; Yilmaz, 2008, s. 43–44). Osana oppilastuntemusta opettajan olisi hyvä osata tunnistaa näitä eroja (Yilmaz, 2008, s. 43–44). Oppilastuntemuksen avulla opettaja voi seurata oppilaiden henkisiä, sosiaalisia ja emotionaalisia ominaisuuksia. Näiden avulla opettaja voi muotoilla historian opetuksesta jokaiselle oppilaalle palkitsevaa ja mielekästä. Ryan ja Deci (2017, s. 353) ovat myös todenneet, että oppilaiden monimuotoisuuden tukeminen on nykyajan koulujen tavoite. Tavoitteen toteutumisessa on kuitenkin paikallisia eroja.

3.2 Oppilaiden autonomian tukemisen ja vuorovaikutuksen merkitys

Autonomian tunne on Ryanin ja Decin (2017) itsemääräämisteorian mukaan yksi tunteista, joiden avulla voidaan pyrkiä vaikuttamaan ihmisen sisäiseen motivaatioon. Oppilaat haluavat tulla kuulluksi ja arvostetuksi kouluyhteisössä (Halinen ym., 2016, s. 31). Esimerkiksi luokkahuoneessa tapahtuvaan toimintaan osallistuminen on havaittu oppilaille tärkeäksi (Halinen ym., 2016, s. 31; Mitsoni, 2006). On huomattu, että oppilaiden motivaatiota voidaan

lisätä oppilaiden autonomiaa tukevalla luokkahuoneilmapiirillä (Salmela-Aro, 2018, s. 17; Ryan & Deci, s. 368).

Salmela-Aron (2018, s. 17) mukaan oppilaiden itsenäisyyttä ja pätevyyden tunnetta tukeva luokkahuoneilmapiiri lisää myös oppilaiden kiinnostusta opiskelua kohtaan. Tällaisen luokkahuoneilmapiirin opetus korostaa oppimista ja ymmärtämistä arvosanojen tai suoritusten sijaan. Jyrhämän ym. (2016, s. 148–149) mukaan opettaja voi yrittää myös muovata oppilaiden asenteita myönteisemmäksi opetettavaa asiaa kohtaan suostuttelemalla, yhteisellä keskustelulla tai argumentoinnin avulla. Tällainen toiminta auttaa oppilaita omaksumaan uusia näkökulmia. Myös Ryanin ja Decin (2017, s. 368) mukaan vuorovaikutuksella on merkittävä rooli. Opettaja voi lisätä oppilaiden autonomian tunnetta esimerkiksi kuuntelemalla ja kannustamalla oppilaita sekä reagoimalla ja vastaamalla oppilaiden kommentteihin ja kysymyksiin. Ryanin ja Decin mukaan on tärkeää huomioida myös oppilaiden näkökulmia ja kokemuksia. Jyrhämä ym. (2016, s. 148–149) ovat samaa mieltä oppilaiden näkökulmien huomioimisesta, sillä heidän mukaansa oppilaita voidaan motivoida ottamalla heidät mukaan opetuksen suunnitteluun ja tarjoamalla heille rajattua valinnanvapautta.

Opettaja voi vaikuttaa oppilaiden opiskelumotivaatioon ja asenteisiin antamalla palautetta ja ohjausta (Halinen ym., 2016, s. 79; Lehtinen ym., 2016, s. 256). Kannustus on oppilaille tärkeää (Master, 2021; Salmela-Aro, 2018, s. 16; Ryan & Deci, 2017, s. 368; Halinen ym., 2016). Opettajan antama myönteinen, kannustava ja realistinen palaute voi vahvistaa oppilaiden itseluottamusta (Halinen ym., 2016, s. 78, 88). Tällaisen toiminnan on huomattu tukevan erityisesti niitä oppilaita, joilla on muita heikommat taidot ja resurssit (Salmela-Aro, 2018, s. 17). Myös Loewenin (2018, s. 49–50) mukaan opettajan tuella on merkitystä, sillä oppilaat uskovat helpommin itseensä, jos he saavat samaa luottamusta opettajalta. Oppilaan minäkuva puolestaan vaikuttaa siihen, millaisia tavoitteita oppilas asettaa itselleen (Halinen ym., 2016, s. 30, 37). On huomattu, että haasteita välttelevät oppilaat, jotka odottavat epäonnistuvansa suhtautuvat todennäköisesti negatiivisesti opiskelua kohtaan (Salmela-Aro, 2018, s. 14). Tällaiset oppilaat alisuoriutuvat kykyihinsä nähden ja menestyvät muita heikommin.

Opettajan ohjauskäytäntöjen on huomattu olevan yhteydessä myös oppiainekohtaiseen arvostukseen ja kiinnostukseen (Lehtinen ym., 2016, s. 256). Opettajan ohjeistus voi olla minimaalista tai eksplisiittistä (Kirschner & Hendrick, 2020, s. 168). Minimaalisen

ohjeistuksen voidaan ajatella tukevan oppilaiden autonomiaa, sillä siinä opettaja antaa suppeamman ohjeistuksen ja vastuu asian selvittämisestä annetaan oppilaille. Eksplisiittisessä eli tarkassa ohjeistuksessa opettaja pyrkii selittämään opetettavan asian kokonaisuudessaan ja oppilaille kerrotaan mitä taitoja asian oppiminen heiltä edellyttää. On kuitenkin huomattu, että minimaalinen ohjeistus ei välttämättä ole oppimisen kannalta yhtä tehokasta kuin tarkka ohjeistus, sillä minimaalinen ohjeistus haastaa oppilaan työmuistia pitkäaikaisen muistin sijaan (s. 172). Oppiminen tapahtuu, kun pitkäkestoisessa muistissa syntyy muutoksia, joten työmuistin haastaminen ei näin ollen ole yhtä tehokasta oppimisen kannalta. On siis tärkeää pohtia, millä tavoin oppilaiden autonomiaa pyritään tukemaan. Toisaalta Jyrhämän ym. (2016, s. 145) mukaan oppilaille on haluttu antaa myös enemmän vastuuta, koska sen on ajateltu tekevän opiskelusta mielekkäämpää ja vahvistavan motivaatiota.

3.3 Historian viihdearvo ja erilaiset opetusmenetelmät

Rantalan ja Ahosen (2015) mukaan historialla voi olla viihdearvoa. Historiaa käytetään paljon kulttuurituotteissa, kuten kaunokirjallisuudessa, näytelmissä, elokuvissa ja videopeleissä.

Viihdearvo perustuu nostalgian tunteeseen ja immersioon pakokeinona omasta ajasta. Tätä viihdearvoa ja viihtymistä voidaan Rantalan ja Ahosen mukaan käyttää motivoivana ilmiönä myös koulussa, vaikka koulun päätarkoituksena ei olisikaan viihdyttää vaan valistaa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, s. 416) historian oppiaineen tavoitteissa myös mainitaan, että oppilaita tulisi kannustaa hakemaan tietoa myös koulun ulkopuolisista lähteistä kuten elokuvista, kirjallisuudesta ja peleistä. Nämä nähdään osana historiakulttuuria ja opetussuunnitelman perusteiden mukaan niiden avulla on mahdollista kehittää historiallisen ajattelun taitoja ja kriittistä arviointikykyä. Oppilaat voivat myös koulun ulkopuolella kohdata tunteisiin vetoavaa historiallista empatiaa viihteen, kuten historiallisten elokuvien, videopelien ja romaanien parissa (Rantala & Ahonen, 2015).

Historiaa voidaan oppia myös videopeleistä (Wainwright, 2019, s. 148; Chapman, 2016, s. 163; POPS, 2014, s. 416). Historian teemoja käsittelevistä videopeleistä on tullut hyvin vetovoimaisia ja ne ovat sisällöltään hyvin monipuolisia (Wainwright, 2019). Videopelien vahvuuksiin kuuluvat muun muassa saavutettavuus, suora vuorovaikutuksellinen suhde historialliseen kertomukseen, immersio sekä niiden sallima leikillisuus, jota ei välttämättä löydy muista opetusmuodoista. Videopelien avulla voidaan myös tutkia syyseuraussuhteita hyvin konkreettisesti vaikuttamalla suoraan historian kulkuun tekemällä menneisyyttä koskevia valintoja toisin kuin ne ovat todellisuudessa tapahtuneet. Videopelien uusia

mahdollisuuksia voidaan hyödyntää myös opetuksessa (Chapman, 2016, s. 163). On kuitenkin hyvä huomioida, että ne voivat olla hyvä lisäys historian opetukseen, mutta ne eivät yksinään korvaa perinteisiä historian esittämisen muotoja (Wrainwright, 2019). Videopelit ovat osa viihdekulttuuria, minkä takia ne eivät välttämättä anna täydellistä ja tarkkaa kuvaa menneisyydestä, vaan ne saattavat sisältää anakronismia eli ajallisia virheitä kuten asioiden sijoittamista väärään aikakauteen.

Menneisyydestä tehdään paljon monipuolisia elokuvia (Marcus, 2018). Historiallisia elokuvia ja erityisesti dokumenttielokuvia on pitkään käytetty osana historian opetusta. 61 % opetushallituksen vuoden 2011 seuranta-arviointiin vastanneista opettajista kertoi käyttävänsä historian opetuksessa oheismateriaaleja, kuten historian dokumentteja (Ouakrim-Soivio & Kuusela, 2012, s. 34). Osa dokumenteista tehdään suoraan opetustarkoitukseen, mutta valtaosa dokumenteista on tarkoitettu suurelle yleisölle (Marcus, 2018). Elokuvien voidaan katsoa olevan kiinteä osa nuorisokulttuuria ja nuorten kiinnostuksen kohteita. Viihde-elokuvat voivat motivoida oppilaita, mutta on syytä muistaa, että viihde-elokuvat ovat fiktiivisiä ja dramatisoituja kertomuksia menneisyydestä, sillä ne priorisoivat viihdearvoa historiallisen todenmukaisuuden sijaan. Tekaistun ja paikkaansa pitävän sisällön tunnistaminen ja erottaminen voi olla haastavaa. Pelkkä elokuvan katsominen voi olla opetuksen kannalta ajan tuhlausta, jos elokuvan merkityksiä ei työstetä auki (Marcus, 2018; Rantala & Ahonen, 2015). Elokuvan katsomisella tulee siis olla tavoitteita, kuten historiallisen ajattelun ja ymmärtämisen harjoittamista tai historiatiedon kehittämistä (Marcus, 2018). Elokuvasta voidaan keskustella tai kirjoittaa muistiinpanoja, jolloin siinä yhdistyy viihdyttävyyttä ja oppiminen (Marcus, 2018; Rantala & Ahonen, 2015). Keskustelu on tärkeää myös siksi, että oppilaat voivat tulkita elokuvia hyvin eri tavoin (Marcus, 2018).

Opetushallituksen vuoden 2011 seuranta-arviointiin vastanneista historian opettajista 69 % kertoi käyttävänsä tieto- ja viestintäteknologiaa hyödyntäviä materiaaleja opetuksessaan aika usein tai aina (Ouakrim-Soivio & Kuusela, 2012, s. 34). Tutkimustulokset osoittavat, että digitaalinen oppiminen voi olla perinteiseen opetukseen verrattuna tehokkaampaa (Lin ym., 2017, s. 3560). Rantalan ja Ahosen (2015) mukaan historian opetuksessa voidaan hyödyntää internettiä tiedonhaussa. Internetin avulla voidaan etsiä historiallista lähdeaineistoa ja taustatietoa. Tiedon hankkiminen internetin avulla edellyttää oppilaalta taitoa sopivien hakusanojen käyttämisessä ja kykyä arvioida tiedon luotettavuutta. Seuranta-arviointiin vastanneista historian opettajista 57 % kertoi käyttävänsä internettiä historian opetuksessa aika usein tai aina (Ouakrim-Soivio & Kuusela, 2012, s. 34). Digitaalisuus on osa

monilukutaitoa, joka on yksi Opetussuunnitelman perusteiden laaja-alaisen osaamisen tavoitteista (L4) (POPS, 2014, s. 20). Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen on itsessään myös yksi laaja-alaisen osaamisen tavoite (L5).

Opetusmenetelmät voivat sisältää myös vuorovaikutustaitoja (Salmela-Aro, 2018, s. 20; Lehtinen ym., 2016, s. 241; Jyrhämä ym., 2016, s. 145). Vuorovaikutustaitoja, kuten yhdessä työskentelyä, voidaan pitää tulevaisuuden perustaitoina (Salmela-Aro, 2018, s. 20).

Ryhmätyöskentely on opetusmenetelmä, jossa vuorovaikutus tapahtuu oppilaiden välillä ja jonka toimivuuteen vaikuttavat luokkahuoneen sisäiset vuorovaikutussuhteet (Lehtinen ym., 2016, s. 242–243). Ryhmäkoko voi vaikuttaa vuorovaikutussuhteiden toimivuuteen ja aiemmat kokemukset voivat vaikuttaa ryhmätyöskentelyyn suhtautumiseen. Toimiva ryhmätyöskentely vaatii opettajalta sekä kykyä tunnistaa oppimiseen vaikuttavia positiivisia ja negatiivisia vuorovaikutustilanteita että oppilastuntemusta parien ja ryhmien muodostamisessa. Vuorovaikutus voi tapahtua myös opettajan ja oppilaiden välillä, minkä on todettu tukevan oppilaiden sosioemotionaalisten taitojen kehittymistä.

Historiaa voidaan opettaa myös toiminnallisesti (Rantala & Ahonen, 2015). Yksi historian toiminnallinen opetustapa on draamatehtävät, jossa voidaan tarkastella esimerkiksi historian monitulkinnallista luonnetta ottamalla mukaan eri toimijoiden näkökulmia. Draamatehtävät ovat myös hyvä tapa eläytyä menneisyyden ihmisten kokemuksiin, jolloin tehtävissä voidaan harjoitella myös historiallista empatiaa.

On huomattu, että toimintakulttuurin työtavat vaikuttavat merkittävästi oppilaiden motivaation syntyyn ja kehittymiseen (Halinen ym., 2016, s. 79). Monipuoliset työtavat voivat tarjota oppilaille enemmän mahdollisuuksia positiiviseen itsetuntemukseen ja omien vahvuuksien tunnistamiseen. Omien vahvuuksien tunnistaminen puolestaan kehittää oppilaiden itseluottamusta (s. 87). Bartonin ja Levstikin (2004, s. 8) mukaan opettajan tulisi valita sellaisia opetusmenetelmiä, jotka ovat yhteensopivia valittujen tavoitteiden kanssa. Käytännössä tämä tarkoittaa opetusmenetelmien tehokkuuden painottamista oppilaiden kokeman mielekkyyden tai kiinnostuneisuuden sijaan. Yilmazin (2008, s. 44) mukaan historian opetuksesta tulisi kuitenkin pyrkiä tekemään oppilaille kiinnostavaa, jotta oppilaat näkisivät historian merkityksellisyyden. Jyrhämän ym., (2016, s. 146) mukaan oppilaiden mielenkiinto on hyvä ottaa huomioon, mutta sen rinnalla tulisi olla muita motivaatiokeinoja, sillä kaikki opetettavat asiat eivät tule olemaan oppilaista kiinnostavia. Seixasin (2017, s. 598)

mukaan olisi puolestaan tärkeää etsiä tapa, jossa kohtaisivat sekä henkilökohtainen mielenkiinto että historiallinen merkitsevyys.

4 Tutkielman tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkielman tavoitteena on selvittää, millaista 8.-luokkalaisten oppilaiden suhtautuminen on historiaa ja historian oppiainetta kohtaan sekä miten oppilaiden suhtautumista historianopetukseen voitaisiin kehittää myönteisemmäksi. Tähän pyritään tarkastelemalla oppilaiden suhtautumiseen vaikuttavia tekijöitä, kuten ympäristötekijöitä ja opettajan toimintaa. Tutkielmassa halutaan myös selvittää, millaisista opetusmenetelmistä oppilaat pitävät ja onko niillä yhteyttä oppilaiden suhtautumiseen.

Oppilaat oppivat historiasta oman sosiokulttuurisen ympäristönsä kautta jo ennen siirtymistä koulumaailmaan (Veijola ym., 2016; Rantala & Ahonen, 2015; Virta, 2011; Barton & Levstik, 2004;). Oppilaat voivat oppia vapaa-ajallaan historiaa esimerkiksi viihdekulttuurista (Wainwright, 2019; Marcus, 2018; Chapman, 2016; Rantala & Ahonen, 2015; POPS, 2014) ja sukulaisiltaan (Rantala & Ahonen, 2015; Virta, 2011; Barton & Levstik, 2004). Myös opettaja voi toiminnallaan vaikuttaa oppilaiden suhtautumiseen oppiainetta kohtaan (Salmela-Aro, 2018; Jyrhämä ym., 2016; Halinen ym., 2016; Lehtinen ym., 2016). Esimerkiksi historiallisen empatian opettamisen on huomattu ehkäisevän oppilaiden kielteisestä suhtautumista historianopetukseen (Yilmaz, 2008, s. 44) ja oppilaita voidaan motivoida vetoamalla oppilaiden omiin mielenkiintoihin ja harrastuksiin (Ryan & Deci, 2017, s. 353; Jyrhämä ym., 2016, s. 146).

Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että oppilaiden oppiainekohtainen kiinnostus voi olla sukupuolittunutta (Widlund ym., 2024; Löfström, 2016; Ouakrim-Soivio & Kuusela, 2012). Opetushallituksen oppilaskyselyn mukaan pojat suhtautuvat historian oppiaineeseen tyttöjä myönteisemmin (Ouakrim-Soivio & Kuusela, 2012). Tämän vuoksi tutkielmassa halutaan tarkastella tarkemmin sukupuolen yhteyttä suhtautumiseen ja historian oppimiseen.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Onko sosiokulttuurisilla muuttujilla, oppilaiden mieltymyksillä tai opetuksen järjestelyllä yhteyttä 8.-luokkalaisten oppilaiden suhtautumiseen historian oppiainetta ja sen opetusta kohtaan?
2. Onko sukupuolten välillä eroja tavoissa, miten historiaa opitaan ja mitä historiasta opitaan?

5 Tutkielman toteutus

5.1 Tutkimusmenetelmä

Tämä tutkielma on osa empiiristä eli havainnoivaa tutkimusta (Heikkilä, 2014, s. 12). Empiirinen tutkimus voidaan jakaa kvantitatiivisiin ja kvalitatiivisiin tutkimuksiin (s. 13). Tämä tutkielma toteutettiin kvantitatiivisena eli määrällisenä tutkimuksena, missä ilmiötä tutkitaan mitattavin määrein (Tähtinen ym., 2020, s. 24). Tutkielmassa siis selvitetään kysymyksiä, jotka liittyvät lukumääriin ja prosenttiosuuksiin (Heikkilä, 2014, s. 15). Määrällisessä tutkimuksessa pyritään kuvailemaan, selittämään ja ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä (Tähtinen ym., 2020, s. 13). Tässä tutkielmassa ei tarkastelu tutkittavan ilmiön syy- ja seuraussuhteita, vaan tutkielman tutkimusasetelma oli muodoltaan korrelatiivinen (s. 14). Tämä tarkoittaa, että tutkielmassa tarkasteltiin erilaisten muuttujien yhteyksiä. Tämän lisäksi tutkielmassa tarkasteltiin myös jo olemassa olevia käsityksiä, tulkintoja tietämystä, mikä on tavallista määrällisessä tutkimuksessa.

Tutkielman tutkimusprosessi alkoi tutkielman tavoitteen, näkökulman ja tutkimuskysymysten määrittelystä (Tähtinen ym., 2020, s. 20). Tutkittavaan ilmiöön ja sitä koskevaan aikaisempaan tutkimukseen perehdyttiin ajan kanssa, sillä tutkielman tarkemmat tavoitteet, tutkimuskysymykset ja tutkielman kohderyhmä määriteltiin tutkimuskirjallisuuden pohjalta (s. 21). Suunnittelutyön valmistuttua tutkielmassa siirryttiin kenttätyövaiheeseen, jossa varsinainen tutkimusaineisto kerättiin valitulla aineistonkeruumenetelmällä (s. 19). Tämän tutkielman tutkimusaineisto oli luonteeltaan primaarista, mikä tarkoittaa, että aineisto kerättiin nimenomaan tätä tutkielmaa varten.

Määrällistä tutkimusta voidaan kutsua myös tilastolliseksi tutkimukseksi, jos siinä käytetään tilastollista analyysia (Heikkilä, 2014, s. 15). Tämän tutkielman aineiston tulkinnassa käytettiin tilastollista analyysia, jossa tuloksia jäsenneltiin selkeämpään muotoon ja tulkitaan tilastollisen päättelyn keinoin (Tähtinen ym., 2020, s. 35). Tilastotieteelliset menetelmät voidaan jakaa kahteen pääsuuntaukseen (Tähtinen ym., 2020, s. 39). Frekventistinen ja bayesiläinen lähestymistapa eroavat toisistaan menetelmien periaatteiden ja päättelyn suhteen. Tässä tutkielmassa käytettiin perinteistä frekventististä lähestymistapaa eli tutkielma rakennettiin empiiriseen aineistoon ja siitä tehtävien tulkintojen pohjalle. Frekventistisen lähestymistavan mukaisesti tutkielmassa tavoiteltiin objektiivisuutta ja tutkittavan ilmiön todennäköisyys perustui mittausten määrään.

5.2 Aineistonkeruumenetelmä ja tutkimusetiikka

Tutkielman tutkimusmenetelmä valittiin tutkimuskysymysten, otoksen suuruuden ja tutkimusaineiston luonteen perusteella (Tähtinen ym., 2020, s. 18). Tämän tutkielma haluttiin toteuttaa kyselytutkimuksena, joka on yleinen tutkimusmenetelmä määrälliselle tutkimukselle. Valintaan vaikutti myös kyselytutkimuksen tehokkuus ja taloudellisuus, sillä suunniteltu otanta koostui useasta kymmenestä yläkoulun oppilaasta (Heikkilä, 2014, s. 17).

Tutkielman aineistonkeruumenetelmänä käytettiin sähköistä kyselyä, jonka kyselylomake (Liite 1) laadittiin Webropol-sovelluksen avulla. Kyselylomake valikoitui aineistonkeruumenetelmäksi, sillä se soveltuu hyvin tutkittavien kokemusten, mielipiteiden ja asenteiden tutkimiseen (Tähtinen ym., 2020, s. 25). Kyselylomakkeen kysymykset olivat muodoltaan strukturoituja kysymyksiä, eikä kyselyssä ollut avoimia kysymyksiä.

Tutkielmassa haluttiin käyttää suljettuja kysymyksiä, sillä ne helpottavat tilastollista käsittelyä ja tekevät vastaamisesta nopeampaa (Heikkilä, 2014, s. 49). Kyselylomake rakentuu tavallisesti taustatiedoista ja tieto-osuudesta (Tähtinen ym., 2020, s. 28). Myös tässä tutkielmassa oli käytetty vastaavaa rakennetta, ja vastaajien taustatiedot kerättiin siten, että vastaajia ei kyetä tunnistamaan niiden avulla. Tutkielman tieto-osuus jaettiin vapaa-aikaan ja oppitunneilla tapahtuvaan toimintaan. Osuudet järjestettiin asiakokonaisuuksiksi väliotsikoinnin avulla.

Kyselylomakkeen laatimisessa kiinnitettiin huomiota hyvään tutkimusetiikkaan. Hyvän kyselylomakkeen kriteerejä ovat ulkoasun selkeys ja kysymysten ymmärrettävyys, neutraalius ja validius (Tähtinen ym., 2020, s. 30). Kyselylomakkeen vastausvaihtoehdot suunniteltiin siten, että ne olisivat toisensa poissulkevia ja muodoltaan järkeviä sekä mielekkäitä (Heikkilä, 2014, s. 49). Kysymykset muotoiltiin siten, että niissä kysyttiin yhtä asiaa kerrallaan ja ne eivät johdattele vastaajaa (s. 54). Kysymyksien valinnassa huomioitiin myös niiden tarpeellisuus tutkimuskysymysten kannalta ja kysymysten pituus, sillä ne eivät saa olla selkeyden ja ymmärrettävyyden takia liian pitkiä. Kyselylomakkeen ymmärrettävyydessä huomioitiin, ettei kysymykset sisältäneet hankalia sivistyssanoja, erikoissanastoa tai slangia (s. 55). Tutkielman kyselylomaketta laatiessa tutkija päätti käyttää opetusmenetelmistä nimitystä oppimismenetelmä. Tätä valintaa perusteltiin sillä, että oppilaiden suhde näihin menetelmiin on oppiminen, eikä opetus. Näin ollen oppimismenetelmä voi olla 8.-luokkalaisille oppilaille käsitteenä selkeämpi ymmärtää. Näillä kahdella käsitteellä kuitenkin viitataan samoihin menetelmiin, joiden kautta opitaan opetuksen tavoite.

Kyselylomakkeessa oli yhteensä 11 kysymystä. Ensimmäinen kysymys koski vastaajan suostumusta ja sillä haluttiin varmistaa, että vastaaja ymmärtää mihin vastauksia tullaan käyttämään. Kysymykset 2–3 olivat taustakysymyksiä, 4–5 koskivat oppilaan yleistä suhdetta historiaan, 6–7 koskivat vapaa-aikaa ja 8–11 historian oppitunteja. Kysymykset 7 ja 10 olivat monivalintakysymyksiä. Kysymyksistä viisi oli esitetty väittämämuodossa ja vastausvaihtoehdot olivat laadittu viisiportaisen Likert-asteikon mukaisesti. Likert-asteikkoa päädyttiin käyttämään tutkielmassa, sillä sen on todettu toimivan hyvin mielipiteitä tarkastelevissa tutkimuksissa (Tähtinen ym., 2020, s. 28). Likert-asteikko on tavallisesti neljä- tai viisiportainen asteikko, jossa vastaajan tulee valita itselleen parhaiten sopiva vaihtoehto asteikolta (Heikkilä, 2014, s. 51). Tässä tutkielmassa käytettiin viisiportaista asteikkoa (Taulukko 1).

Taulukko 1 Viisiportaiset Likert-asteikon mukaiset vastausvaihtoehdot

Likert-asteikon vastausvaihtoehdot 1–5

- 1 Täysin eri mieltä / en koskaan
- 2 Jokseenkin eri mieltä / harvoin
- 3 En osaa sanoa
- 4 Jokseenkin samaa mieltä / melko usein
- 5 Täysin samaa mieltä / hyvin usein

5.3 Kohderyhmä, esitestaus ja aineistonkeruu

Tämän tutkielman otanta haluttiin muodostaa peruskoulun yläkoululaisista, sillä tutkielmassa haluttiin tarkastella historianopetusta erityisesti historian aineenopetuksen näkökulmasta. Tutkielman kohderyhmä rajattiin yläkoulun 8.-luokkalaisiin oppilaisiin. Aineistoa ei kerätty 7.-luokkalaisilta oppilailta, sillä heillä ei ole määrällisesti ajateltuna pitkää kokemusta yläkoulun historian aineenopetuksesta. Kohderyhmän tarkkaa rajausta suunniteltaessa selvisi, että aineistoa on saatavilla erityisesti 8.-luokkalaisilta oppilailta. 8.-luokkalaisten oppilaiden kokemuksen määrä arvioitiin tutkielman tarkoituksiin nähden sopivaksi. Kokemuksen määrällä on merkitystä, sillä sen arveltiin vaikuttavan siihen, onko oppilaille muodostunut vakiintuneita käsityksiä historian oppiaineesta.

Tutkielma oli muodoltaan otantatutkimus, sillä tutkielmassa tutkittiin osajoukko eli otos perusjoukosta eli Suomen 8.-luokkalaisista oppilaista (Heikkilä, 2014, s. 13).

Otantatutkimukseen päädyttiin, sillä perusjoukko olisi sellaisenaan ollut liian suuri, mikä olisi tehnyt sen tutkimisesta liian monimutkaista ja aikaa vievää (s. 31). Tutkielman otantatekniikkana käytettiin ryväsotantaa, jonka perusjoukko koostuu luonnollisista ryhmistä

ja jota käytetään usein kasvatustieteellisissä tutkimuksissa (Heikkilä, 2014, s. 37; Tähtinen ym., 2020, s. 22). Ryväotannon tarkastelun kohteena on spesifi ryhmä, kuten koulu tai koululuokka (Tähtinen ym., 2020, s. 22).

Tutkielman kyselylomaketta (Liite 1) esitettiin pilottitutkimuksella, sillä esitestaamisen on huomattu auttavan tutkimusongelmien täsmentämisessä ja rajaamisessa sekä tutkimuslomakkeen sisällön ja muotoilun parantamisessa (Heikkilä, 2014, s. 20). Esitestaus toteutettiin nettilinkin avulla maaliskuussa 2024 ja esitestaajia oli yhteensä kuusi ($n = 6$). Esitestaaminen antoi alustavan arvioin vastaamiseen kuluva ajasta (s. 58). Esitestaajat antoivat tutkijalle kirjallista palautetta vastaamisen sujuvuudesta ja kyselylomakkeen ulkoasusta. Esitestaajat käyttivät vastaamisessa erilaisia sähköisiä laitteita, mikä antoi tutkijalle näkökulmia ulkoasun toimivuudesta eri laitteilla. Palautteen ansiosta vastausvaihtoehtojen kielioppia korjattiin ja joihinkin kysymyksiin lisättiin tarkentavia lisätietoja. Lisätiedot aseteltiin kysymyksiin siten, että kyselylomakkeen ulkoasu säilyi selkeänä käytettävästä laitteesta huolimatta. Lopuksi esitestaajien vastaukset hävitettiin ennen varsinaista aineistonkeruuta, jotta ne eivät sekoittuisi analysoitavaan tutkimusaineistoon.

Tutkielmaan etsittiin osallistujia lähestymällä länsisuomalaisten koulujen rehtoreita sähköpostin välityksellä. Kouluille annettiin tietoa tutkijasta ja tutkielmasta sekä sen tavoitteista. Kaksi kouluista lähti mukaan tutkielmaan, minkä jälkeen koulujen 8.-luokkalaisille oppilaille ja heidän huoltajilleen lähetettiin tutkielman tiedote ja tutkimuslupalomake (Liite 2). 2–3 viikkoa tiedottamisesta kouluissa järjestettiin aineistonkeruu opettajien ja tutkijan sopimina päivinä, jolloin tutkija saapui koululle ollakseen läsnä aineistonkeruutilanteessa. Ennen aineistonkeruuta tutkija esitteli itsensä ja tutkielman lyhyesti. Tarpeen tullen tutkija avusti kyselylomakkeen teknisissä asioissa, kuten kyselylomakkeen avaamisessa.

Oppilaat, joilla oli huoltajien suostumus, osallistuivat valvottuun aineistonkeruutilanteeseen vastaamalla Webropolin sähköiseen kyselylomakkeeseen joko muokatun nettilinkin tai QR-koodin avulla. Nettilinkkiä tai QR-koodia ei jaettu etukäteen, sillä tutkielmassa pyrittiin huolehtimaan siitä, että otokseen kuulumattomat henkilöt eivät vastaa kyselylomakkeeseen (Heikkilä, 2014, s. 13). Kyselylomakkeeseen vastasi yhteensä 72 ($n = 72$) oppilasta yhteensä viidestä 8.-luokkalaisesta ryhmästä. Vastaajista 60 % oli poikia, 39 % tyttöjä ja 1 % valitsi vaihtoehdon muu. Kaikki vastaajat antoivat kyselylomakkeessa (Liite 1, kysymys 1) suostumuksensa vastauksien käyttöön pro gradu -tutkielmassa.

5.4 Aineiston analyysi

Tutkielman Webropol-kyselylomakkeella kerätyt vastaukset vietiin sähköisesti .sav-tiedostomuodossa IBM SPSS statistics -ohjelmistoon, jota käytettiin aineiston tilastollisessa analysoinnissa. Vietyyn tilastoon valittiin näkyviin muuttuja- ja arvoselitteet. Ohjelmaan siirretty aineisto oli kvantitatiivisessa eli numeerisessa muodossa ja sitä tarkasteltiin havaintomatriisina, jossa tilastoyksiköt sijaitsivat vaakariveillä ja muuttujat pystysarakkeilla (Heikkilä, 2014, s. 120).

Tutkielman analyysi oli luonteeltaan korrelatiivinen eli tutkielmassa tarkasteltiin valittujen muuttujien yhteyksiä (Tähtinen ym., 2020, s. 14). Ennen muuttujien välisten yhteyksien eli riippuvuuden analyysia tutkielmassa määriteltiin muuttujien mitta-asteikot. Tämä vaihe oli tärkeä, sillä muuttujan mitta-asteikko määrittelee millaisia tilastomenetelmiä sen yhteydessä, on mahdollista käyttää (Tähtinen ym., 2020, s. 67). Tutkielmassa oli kahdenlaisia muuttujia. Vastaajan suostumus, sukupuoli, opiskelumotivaatio ja historian harrastaneisuus olivat luokittelu- eli nominaaliasteikon taseisia muuttujia. Tällaisia muuttujia ei voida asettaa järjestykseen mitattavan ominaisuuden mukaisesti eikä muuttujien arvoilla voida suorittaa laskutoimituksia (Heikkilä, 2014, s. 81). Mittaamisen sijaan nominaaliasteikollisia muuttujia luokiteltiin erojen ja yhtäläisyyksien mukaan. Loput tutkielman muuttujista olivat järjestysasteikollisia muuttujia, joiden ominaisuudet olivat mitattavia. Näillä Likert-asteikollisilla muuttujilla mitattiin vastaajien asenteita, mielipiteitä ja mieltymyksiä.

Tutkielmassa yhteyksiä, joiden p-arvo oli pienempi kuin .05 ($p < .05$) pidettiin tilastollisesti merkitsevinä (Tähtinen ym., 2020, s. 41). Tämä on yleinen p-arvon riskitasokriteeri. Jos tulos oli tilastollisesti merkitsevä, voitiin todeta, että otoksen tulos on mahdollista yleistää otannan perusjoukkoon. Tätä merkitsevyyttä mitattiin tutkielmassa erilaisten merkitsevyydestien avulla. Käytettävät testit riippuivat tarkasteltavien muuttujien mitta-asteikoista. Tutkielmassa seurattiin yhteyksien kaksisuuntaista (2-sided) merkitsevyyttä, sillä se ei ole yhtä altis ensimmäisen tyyppin virheelle kuin yksisuuntainen (1-sided) merkitsevyys.

Tutkielman kahden nominaaliasteikollisen muuttujan, kuten sukupuolen (mies vs. nainen) ja harrastuneisuuden (harrastaa vs. ei harrasta) välistä riippuvuutta tarkasteltiin ristiintaulukoimalla (Tähtinen ym., 2020, s. 166). Ristiintaulukoinnin yhteydessä suoritettiin Khiin neliö χ^2 -riippumattomuustesti, jonka toiminta perustuu havaittujen ja odotettujen frekvenssien vertailuun (Tähtinen ym., 2020, s. 32). Khiin neliö χ^2 -riippumattomuustesti kertoi, kuinka todennäköisesti muuttujien välinen riippuvuus oli syntynyt otantasattuman

vaikutuksesta. Jos p-arvo oli $< .05$, tulos oli tilastollisesti merkitsevä. Merkitsevyys ilmoitettiin muodossa χ^2 (df, N = arvo) = arvo, p = arvo.

Tilanteissa, joissa tarkasteltiin tutkielman nominaaliasteikollisten ja järjestysasteikollisten muuttujien välistä yhteyttä käytettiin Mann-Whitneyn U-testiä, joka on epäparametrinen testi (Heikkilä, 2014, s. 218). Järjestysasteikollinen muuttuja asetettiin mittauksessa *test variable list* -kohtaan ja nominaaliasteikollinen *grouping variable* -kohtaan. Efektikoon mitta, r, laskettiin jakamalla Z N:n neliöjuurella ($r = Z / \sqrt{N}$) (Tähtinen ym., 2020, s. 135).

Merkitsevyystaso perustuu kahden mediaanin eron tilastolliseen merkitsevyyteen (Heikkilä, 2014, s. 219). Yhteys ilmoitettiin muodossa U = arvo, Z = arvo, p = arvo.

Kahden järjestysasteikollisen muuttujan välistä yhteyttä tarkasteltiin epäparametrisen Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimen avulla. Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimessa (Spearman r) kerroin laskettiin muuttujien alkuperäisten arvojen sijaan arvoista muodostettujen järjestyslukujen avulla (Tähtinen ym., 2020, s. 190). Tutkielmassa käytettiin Spearmanin korrelaatiokerrointa silloin kun haluttiin tarkastella Likert-asteikollisten muuttujien välistä korrelaatiota. Jos kerroin poikkeaa merkitsevästi nolasta, kerroin oli tilastollisesti merkitsevä. Spearmanin korrelaation vapausaste (df) laskettiin kaavalla $df = n - 2$. Korrelaatio ilmoitettiin muodossa $r(df) = arvo$, $n = arvo$, $p = arvo$, $r = efektikoko$. Efektikoon arvioinnissa käytettiin Cohenin kaavaa ja d-suureen suuntaa antavia raja-arvoja, joiden mukaan 0.2 = pieni, 0.5 = keskisuuri ja 0.8 = suuri (Cohen, 1988; Tähtinen ym., 2020). Efektikoko selvitettiin laskemalla korrelaatiokertoimen z-arvo, joka jaettiin otoskoon neliöjuurella ja lopuksi tulos kerrottiin kahdella.

Kyselystä (Liite 1) muodostettiin yhteensä kaksi summamuuttujaa, joiden tarkoituksena oli tiivistää valikoitujen kysymysten väittämiä yhdeksi summamuuttujaksi (Tähtinen ym., 2020, s. 70). Summamuuttujien muodostaminen auttoi tiivistämään aineistoissa olevia muuttujia (s. 80). Summamuuttujan muodostamisen kriteerinä oli, että muuttujat mittaavat joko samaa asiaa tai saman asian eri ulottuvuuksia ja kaikilla muuttujilla oli oltava myös sama vastausasteikko, kuten Likert-asteikko. Valinnat perustuivat tutkijan omaan harkintaan ja kaikkien summamuuttujien reliabiliteetti testattiin Cronbachin alfa -kertoimen (α) avulla (s. 87). Kyselyn kysymyksestä 8 muodostettiin oppituntityöskentely -summamuuttuja ($\alpha = 0.980$), jossa yhdistyvät kysymyksessä esitetyt oppitunneilla tapahtuvat oppimistavat. Kysymyksestä 9 muodostettiin digitaalisuus -summamuuttuja ($\alpha = 0.839$), jossa on yhdistetty kysymyksen digitaalisen oppimisen muodot yhdeksi digitaalista oppimista mittaavaksi

muuttujaksi. Summamuuttujien alfa -kertoimien arvot olivat lähellä ykköstä, joten niiden muuttujat olivat tarpeeksi yhdenmukaisia keskenään. Summamuuttujan yhteyttä riippumattomaan muuttujaan tarkasteltiin parametrinen t-testin avulla (Tähtinen ym., 2020, s. 120). T-testin tulokset ilmoitettiin muodossa $t(df) = \text{arvo}$, $p = \text{arvo}$, $d = \text{efektikoko}$. T-testin tulosten voimakkuutta mitattiin efektikoko-mitalla (s. 125). Effektikoon arvioinnissa käytettiin samoja Cohenin d-suureen suuntaa antavia raja-arvoja kuin Spearmanin korrelaatiokertoimen efektikoon arvioinnissa (Cohen, 1988; Tähtinen ym., 2020).

Kyselylomakkeessa (Liite 1) oli viisi historian oppiaineeseen suhtautumiseen liittyvää muuttujaa (kiinnostavuus, tärkeys, hyödyllisyys, ystävyys-suhteet ja opiskelumotivaatio). Tutkielmassa analysoitiin näiden muuttujien keskinäisiä yhteyksiä ja tutkielman muiden muuttujien yhteyttä suhtautumisen muuttujiin. Muita muuttujia olivat sukupuoli, opiskelumotivaation kehitys, harrastuneisuus, sukulaisten toiminta, vapaa-ajan tutkiminen, oppituntityöskentely, digitaalisuus, oppimismenetelmät ja opettajan toiminta. Suostumus - muuttujan yhteyttä muihin muuttujiin ei tarkasteltu, sillä muuttuja valittiin kyselylomakkeeseen hyvän tutkimusetiikan takia, eikä se ollut tutkimuskysymysten kannalta relevantti.

Tutkielman kyselylomakkeessa sukupuolelle oli annettu kolme arvoa, koska tutkielmassa haluttiin huomioida sukupuolen moninaisuus ja erilaiset identiteetit. Tutkimuksissa sukupuoli on usein dikotominen eli kaksiarvoinen muuttuja (Heikkilä, 2014, s. 90). Dikotomisiin nominaaliasteikon tasoisiin muuttujiin on mahdollista käyttää korrelaatiokerrointa. Jotta sukupuolen yhteyttä muihin muuttujiin oli mahdollista tutkia ilman tulosten vääristymistä, kolmas arvo määriteltiin tässä kontekstissa puuttuvaksi tiedoksi. Sukupuolen yhteyttä tarkasteltiin harrastuneisuuteen, suhtautumiseen, vapaa-ajan tutkimiseen, vapaa-ajan oppimistapoihin, oppimismenetelmiin ja oppituntityöskentelyyn. Sukupuolen ja oppituntityöskentelyn yhteyttä tarkasteltaessa ei käytetty oppituntityöskentely - summamuuttujaa, jotta sukupuolen yhteyttä pystyttiin erikseen tarkastelemaan kysymyksen 8 kaikkiin muuttujiin. Tutkielmassa tarkasteltiin sukupuolten välisiä vastuseroja. Tilastollisten testien avulla haluttiin mitata, olivatko havainnot tilastollisesti merkitseviä ja yleistettävissä perusjoukkoon.

Analysoinnin yhteydessä huomattiin, että kyselylomakkeessa oli kaksi toistuvaa muuttujaa. Kysymyksessä 8 kaksi viimeistä väittämää (käytän oppitunneilla internetiä tiedonhaussa ja

käytän sähköistä oppimateriaalia) toistuvat kysymyksessä 9. Sekä kysymyksestä 8 että kysymyksestä 9 muodostettiin summamuuttujia.

6 Tulokset

Tulokset on esitetty kronologisesti tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä. Alaluvuissa 6.1–6.3 käsitellään sosiokulttuuristen tekijöiden, oppilaiden mieltymysten ja opetuksen järjestelyn yhteyttä 8.-luokkalaisten oppilaiden suhtautumiseen historian oppiainetta ja sen opetusta kohtaan. Alaluvussa 6.4 puolestaan käsitellään sukupuolten välisiä eroja tavoissa, miten historiaa opitaan ja asioissa, mitä historiasta opitaan.

6.1 Historiaan suhtautumiseen liittyvät muuttujat ja niiden keskinäiset yhteydet

Taulukko 2 Suhtautuminen historiaan -vastauksien keskiarvo ja standardipoikkeama

Suhtautuminen historiaan	Keskiarvo	Standardipoikkeama
Historia on kiinnostava oppiaine.	3.7	1.1
Historia on tärkeä oppiaine.	3.6	1.2
Historian opiskelusta on minulle hyötyä tulevaisuudessa.	3.3	1.1
Minulla on ystäviä, jotka pitävät historiasta.	3.4	1.2
Olen motivoitunut opiskelemaan historiaa koulussa.	3.4	1.2

Kysymyksessä 5 mitattiin oppilaiden suhtautumista historian oppiaineeseen (Taulukko 2). Oppilaat suhtautuivat myönteisimmin historian oppiaineen kiinnostavuutta kohtaan, sillä oppilaista 74 % olivat joko jokseenkin samaa mieltä tai täysin samaa mieltä kiinnostavuutta koskevan väittämän kanssa. 67 % eli yli puolet oppilaista olivat myös joko jokseenkin samaa mieltä tai täysin samaa mieltä tärkeyttä koskevan väittämän kanssa. 40 % vastaajista vastasi en osaa sanoa hyödyllisyyttä koskevaan väittämään ja 41 % vastaajista oli jokseenkin samaa mieltä tai täysin samaa mieltä väittämän kanssa. 35 % vastaajista vastasi en osaa sanoa ystävyysuhteita koskevaan väittämään ja 46 % vastaajista oli jokseenkin samaa mieltä tai täysin samaa mieltä väittämän kanssa. Historian opiskelumotivaatiota koskeva väite sai eniten kielteisiä vastauksia, sillä 24 % oppilaista oli väittämän kanssa joko jokseenkin eri mieltä tai täysin eri mieltä. Tästä huolimatta 57 % eli yli puolet oppilaista oli väittämän kanssa joko jokseenkin samaa mieltä tai täysin samaa mieltä.

Tutkielmassa mitattiin myös suhtautumiseen liittyvien muuttujien eli kiinnostavuuden, tärkeyden, hyödyllisyyden, ystävyysuhteiden ja historian opiskelumotivaation keskinäistä yhteyttä. Yhteyksiä mitattiin Spearmanin korrelaatiokertoimen avulla.

Tulokset osoittivat, että kiinnostavuudella oli tilastollisesti merkitsevä yhteys ($p < .05$) tärkeyteen ($r(70) = .655$, $n = 72$, $p = <.001$, $r = 0.336$), hyödyllisyyteen ($r(70) = .634$, $n = 72$, $p = <.001$, $r = 0.326$), ystävyysuhteisiin ($r(70) = .486$, $n = 72$, $p = <.001$, $r = 0.251$) ja historian opiskelumotivaatioon ($r(70) = .642$, $n = 72$, $p = <.001$, $r = 0.330$). Korrelaatio oli efektikooltaan kaikissa tapauksissa pieni. Tärkeydellä oli puolestaan tilastollisesti merkitsevä yhteys ($p < .05$) kiinnostavuuteen ($r(70) = .655$, $n = 72$, $p = <.001$, $r = 0.336$), hyödyllisyyteen ($r(70) = .636$, $n = 72$, $p = <.001$, $r = 0.327$), ystävyysuhteisiin ($r(70) = .353$, $n = 72$, $p = .002$, $r = 0.184$) ja historian opiskelumotivaatioon ($r(70) = .606$, $n = 72$, $p = <.001$, $r = 0.312$). Korrelaatio oli efektikooltaan kaikissa tapauksissa pieni.

Hyödyllisyydellä oli tilastollisesti merkitsevä yhteys ($p < .05$) kiinnostavuuteen ($r(70) = .634$, $n = 72$, $p = <.001$, $r = 0.336$), tärkeyteen ($r(70) = .636$, $n = 72$, $p = <.001$, $r = 0.327$), ystävyysuhteisiin ($r(70) = .296$, $n = 72$, $p = .012$, $r = 0.154$) ja historian opiskelumotivaatioon ($r(70) = .510$, $n = 72$, $p = <.001$, $r = 0.263$). Korrelaatio oli efektikooltaan kaikissa tapauksissa pieni. Ystävyysuhteilla oli puolestaan tilastollisesti merkitsevä yhteys ($p < .05$) kiinnostavuuteen ystävyysuhteisiin ($r(70) = .486$, $n = 72$, $p = <.001$, $r = 0.251$) ja tärkeyteen ($r(70) = .353$, $n = 72$, $p = .002$, $r = 0.154$). Molemmat korrelaatiot olivat efektikooltaan pieniä. Yhteys ei ollut tilastollisesti merkitsevä historian opiskelumotivaatioon ($p = .082$). Opiskelumotivaatiolla oli tilastollisesti merkitsevä yhteys ($p < .05$) kiinnostavuuteen ($r(70) = .642$, $n = 72$, $p = <.001$, $r = 0.330$), tärkeyteen ($r(70) = .606$, $n = 72$, $p = <.001$, $r = 0.312$) ja hyödyllisyyteen ($r(70) = .510$, $n = 72$, $p = <.001$, $r = 0.263$). Kuten edellä mainittiin, opiskelumotivaatiolla ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä ystävyysuhteisiin ($p = .082$).

6.2 Sosiokulttuuristen muuttujien ja oppilaiden mieltymysten yhteys historiaan suhtautumiseen

Taulukko 3 Vastaajien sukupuolijakauma prosentteina

Sukupuoli	n	%
Tyttö	28	39 %
Poika	43	60 %
Muu	1	1 %

Sukupuoli	n	%
Yhteensä	72	100 %

Sukupuolen (tyttö vs. poika) yhteyttä koettuun kiinnostavuuteen, tärkeyteen, hyödyllisyyteen, ystävyysuhteisiin ja historian opiskelumotivaatioon mitattiin Mann-Whitney'n U-testin avulla. Sukupuolella oli tilastollisesti merkitsevä yhteys ($p < .05$) vain ystävyysuhteisiin ($U = 404$, $Z = -2.411$, $p = .016$, $r = -0.284$). Korrelaation efektikoko oli pieni. Sukupuolella ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä kiinnostavuuteen, tärkeyteen, hyödyllisyyteen tai opiskelumotivaatioon ($p \geq .464$).

Kysymyksessä 4 kysyttiin harrastavatko oppilaat historiaa. Vastausten keskiarvo oli 2.0 ja standardipoikkeama oli 0.5. 74 % oppilaista vastasi *ei*, 11 % vastasi *kyllä* ja 15 % vastasi *en osaa sanoa*. Harrastuneisuuden yhteyttä koettuun kiinnostavuuteen, tärkeyteen, hyödyllisyyteen, ystävyysuhteisiin ja historian opiskelumotivaatioon mitattiin Spearmanin korrelaatiokertoimen avulla. Tulokset osoittivat, että harrastuneisuudella ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä kiinnostavuuteen, tärkeyteen, hyödyllisyyteen, ystävyysuhteisiin tai historian opiskelumotivaatioon ($p \geq .325$).

Kysymyksen 6 ensimmäinen väittämä oli *Sukulaiseni puhuvat minulle* historiasta. Vastausten keskiarvo oli 3.4 ja standardipoikkeama oli 1.1. 59 % oppilaista vastasi olevansa joko *jokseenkin samaa mieltä* tai *täysin samaa mieltä* väittämän kanssa. Vastaavasti 23 % oppilaista vastasi olevansa väittämän kanssa joko *jokseenkin eri mieltä* tai *täysin eri mieltä* ja 18 % vastasi väittämään *en osaa sanoa*. Sukulaisten yhteyttä koettuun kiinnostavuuteen, tärkeyteen, hyödyllisyyteen, ystävyysuhteisiin ja historian opiskelumotivaatioon mitattiin Spearmanin korrelaatiokertoimen avulla. Sukulaisten yhteys oli tilastollisesti merkitsevä ($p < .05$) kiinnostavuuteen ($r(70) = .299$, $n = 72$, $p = .011$, $r = 0.156$), hyödyllisyyteen ($r(70) = .362$, $n = 72$, $p = .002$, $r = 0.188$) ja historian opiskelumotivaatioon ($r(70) = .262$, $n = 72$, $p = .026$, $r = 0.137$). Korrelaatio oli efektikooltaan pieni kaikissa tapauksissa. Sukulaisilla ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä tärkeyteen tai ystävyysuhteisiin ($p \geq .057$).

Kysymyksen 6 toinen väittämä koski historian tutkimista vapaa-ajalla. Vastausten keskiarvo oli 2.7 ja standardipoikkeama oli 1.2. Oppilaista 52 % oli väittämän kanssa joko *jokseenkin eri mieltä* tai *täysin eri mieltä*. 35 % oppilaista oli väittämän kanssa joko *jokseenkin samaa mieltä* tai *täysin samaa mieltä*. Historian vapaa-ajalla tutkimisen yhteyttä koettuun kiinnostavuuteen, tärkeyteen, hyödyllisyyteen, ystävyysuhteisiin ja historian

opiskelumotivaatioon mitattiin Spearmanin korrelaatiokertoimen avulla. Tutkimisella oli tilastollisesti merkitsevä yhteys ($p < .05$) kiinnostavuuteen ($r(70) = .545, n = 72, p = <.001, r = 0.282$), tärkeyteen ($r(70) = .288, n = 72, p = .014, r = 0.150$), hyödyllisyyteen ($r(70) = .377, n = 72, p = .001, r = 0.196$), ystävyysuhteisiin ($r(70) = .411, n = 72, p = <.001, r = 0.214$) ja historian opiskelumotivaatioon ($r(70) = .475, n = 72, p = <.001, r = 0.246$). Korrelaatio oli efektikooltaan pieni kaikissa tapauksissa.

6.3 Historian opetukseen liittyvien muuttujien yhteys historiaan suhtautumiseen

Kysymyksessä 3 oppilailta kysyttiin, kokevatko he opiskelumotivaationsa laskeneen yläkoulun aikana. Vastausten keskiarvo oli 2.0 ja standardipoikkeama oli 0.9. 37 % oppilaista vastasi *kyllä*, 25 % vastasi *ei* ja enemmistö eli 38 % oppilaista vastasi *en osaa sanoa*. Koetun opiskelumotivaation kehityksen yhteyttä koettuun kiinnostavuuteen, tärkeyteen, hyödyllisyyteen, ystävyysuhteisiin ja historian opiskelumotivaatioon mitattiin Spearmanin korrelaatiokertoimen avulla. Opiskelumotivaation kehityksellä oli tilastollisesti merkitsevä yhteys ($p < .05$) kiinnostavuuteen ($r(70) = .336, n = 72, p = .004, r = 0.175$) ja tärkeyteen ($r(70) = .355, n = 72, p = .002, r = 0.185$). Korrelaatio oli efektikooltaan molemmissa tapauksissa pieni. Opiskelumotivaation kehityksellä ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä hyödyllisyyteen, ystävyysuhteisiin tai historian opiskelumotivaatioon ($p \geq .118$).

Kysymyksessä 8 oppilailta kysyttiin, miten he kokevat oppivansa historiaan liittyviä asioita oppitunneilla. Kolme yleisintä väittämää olivat *pohdin miten maailma on muuttunut, pohdin asioiden syitä ja seurauksia sekä puhutaan eri kulttuureista*. Oppilaista 71 % kertoi pohtivansa, miten maailma on muuttunut joko *melko usein* tai *hyvin usein*. Oppilaista 67 % kertoi pohtivansa asioiden syitä ja seurauksia joko *melko usein* tai *hyvin usein* sekä 55 % oppilaista kertoi, että oppitunneilla puhutaan eri kulttuureista joko *melko usein* tai *hyvin usein*. Kysymyksen 8 muuttujien yhteyttä koettuun kiinnostavuuteen, tärkeyteen, hyödyllisyyteen, ystävyysuhteisiin ja historian opiskelumotivaatioon mitattiin oppituntityöskentely - summamuuttujan avulla. Yhteyksiä mitattiin Spearmanin korrelaatiokertoimen avulla ja tulokset osoittivat, että oppituntityöskentely -summamuuttujalla oli tilastollisesti merkitsevä ($p < .05$) yhteys kiinnostavuuteen ($r(70) = .601, n = 72, p = <.001, r = .0309$), tärkeyteen ($r(70) = .441, n = 72, p = <.001, r = 0.228$), hyödyllisyyteen ($r(70) = .500, n = 72, p = <.001, r = 0.258$), ystävyysuhteisiin ($r(70) = .351, n = 72, p = .002, r = 0.182$) ja historian

opiskelumotivaatioon ($r(70) = .474, n = 72, p = <.001, r = 0.2246$). Korrelaatio oli efektikooltaan pieni kaikissa tapauksissa.

Taulukko 4 Digitaalisen oppimisen vastausten keskiarvot ja standardipoikkeamat

Digitaalinen oppiminen	Keskiarvo	Standardipoikkeama
Käytän oppitunneilla internetiä tiedonhaussa.	3.3	1.2
Käytän oppitunneilla sähköistä oppimateriaalia (esim. sähköiset kirjat, oppimispelit tai tehtävät).	2.4	1.2
Käytän oppitunneilla tietotekniikkaa (esim. tietokone tai tabletti).	3.4	1.1

Kysymyksessä 9 oppilailta kysyttiin, millaisia digitaalisen oppimisen muotoja historian oppitunneilla on käytetty. 54 % oppilaista vastasi käyttäneensä internetiä tiedonhaussa joko *melko usein* tai *hyvin usein*. Sähköisen oppimateriaalin käyttöön suhtauduttiin kielteisimmin, sillä 57 % oppilaista kertoi käyttäneensä sähköistä oppimateriaalia joko *harvoin* tai *ei koskaan*. Tietotekniikkaa käytettiin eniten, sillä oppilaista 60 % kertoi käyttäneensä tietotekniikkaa joko *melko usein* tai *hyvin usein*. Digitaalisen oppimisen yhteyttä koettuun kiinnostavuuteen, tärkeyteen, hyödyllisyyteen, ystävyysuhteisiin ja historian opiskelumotivaatioon mitattiin digitaalisuus -summamuuttujan avulla. Yhteyksiä mitattiin Spearmanin korrelaatiokertoimen avulla ja tulokset osoittivat, että digitaalisuus -summamuuttujalla ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä kiinnostavuuteen, tärkeyteen, hyödyllisyyteen, ystävyysuhteisiin tai historian opiskelumotivaatioon ($p \geq .197$).

Taulukko 5 Oppimismenetelmät järjestyksessä suosituimmasta vähiten suosittuun

Oppimismenetelmä	n	%
Dokumentin, videon tai elokuvan katsominen	55	76
Ryhmätyöt	44	61
Opettajan kuuntelu	43	60
Keskustelu ryhmän tai parin kanssa	39	54
Museovierailut	37	51
Muistiinpanojen tekeminen	29	40
Oppimispelit	28	39
Itsenäinen lukeminen	20	28

Oppimismenetelmä	n	%
Monisteet	19	26
Oppikirjan tehtävien tekeminen	13	18
Pistetyöskentely	10	14
Muu oppimismenetelmä	4	6

Kysymyksessä 10 oppilaita pyydettiin valitsemaan oppimismenetelmiä, jotka he kokivat mieluisiksi tavoiksi opiskella historiaa oppitunneilla. Kysymys oli monivalintakysymys ja vastauksia saatiin yhteensä 341. Vastauksista tehtiin taulukko (Taulukko 5), jossa vastaukset järjesteltiin suosituimmasta vähiten suosituimpaan vastaukseen. Oppimismenetelmien yhteyksiä koettuun kiinnostavuuteen, tärkeyteen, hyödyllisyyteen, ystävyysuhteisiin ja historian opiskelumotivaatioon mitattiin Spearmanin korrelaatiokertoimen avulla. Tulokset osoittivat, että pistetyöskentelyllä ($p \geq .326$), muistiinpanojen tekemisellä ($p \geq .074$), monisteilla ($p \geq .244$), museovierailuilla ($p \geq .05$), oppimisleleillä ($p \geq .176$) ja muilla oppimismenetelmillä ($p \geq .061$) ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä kiinnostavuuteen, tärkeyteen, hyödyllisyyteen, ystävyysuhteisiin tai historian opiskelumotivaatioon.

Ryhmätöillä oli tilastollisesti merkitsevä yhteys ($p < .05$) vain koettuun tärkeyteen ($r(70) = -.291$, $n = 72$, $p = .013$, $r = 0.151$) Korrelaation efektikoko oli pieni. Yhteys ei ollut tilastollisesti merkitsevä kiinnostavuuteen, hyödyllisyyteen, ystävyysuhteisiin tai historian opiskelumotivaatioon ($p \geq .368$). Dokumentin, videon tai elokuvan katsomisella oli tilastollisesti merkitsevä yhteys ($p < .05$) kiinnostavuuteen ($r(70) = .436$, $n = 72$, $p < .001$, $r = 0.226$), tärkeyteen ($r(70) = .349$, $n = 72$, $p = .003$, $r = 0.181$), hyödyllisyyteen ($r(70) = .322$, $n = 72$, $p = .006$, $r = 0.167$), ystävyysuhteisiin ($r(70) = .400$, $n = 72$, $p < .001$, $r = 0.207$) ja historian opiskelumotivaatioon ($r(70) = .313$, $n = 72$, $p = .008$, $r = 0.163$). Korrelaation efektikoko oli kaikissa tapauksissa pieni.

Itsenäisellä lukemisella oli tilastollisesti merkitsevä yhteys ($p < .05$) kiinnostavuuteen ($r(70) = .338$, $n = 72$, $p = .004$, $r = 0.176$), tärkeyteen ($r(70) = .329$, $n = 72$, $p = .005$, $r = 0.171$), hyödyllisyyteen ($r(70) = .278$, $n = 72$, $p = .018$, $r = 0.145$) ja historian opiskelumotivaatioon ($r(70) = .449$, $n = 72$, $p < .001$, $r = 0.232$). Korrelaation efektikoko oli kaikissa tapauksissa pieni. Itsenäisellä lukemisella ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä ystävyysuhteisiin ($p = .271$). Opettajan kuuntelulla oli puolestaan tilastollisesti merkitsevä yhteys ($p < .05$) kiinnostavuuteen ($r(70) = .553$, $n = 72$, $p < .001$, $r = 0.285$), tärkeyteen ($r(70) = .494$, $n = 72$, $p < .001$, $r = 0.255$), hyödyllisyyteen ($r(70) = .341$, $n = 72$, $p = .003$, $r = 0.177$),

ystävyyssuhteisiin ($r(70) = .356$, $n = 72$, $p = .002$, $r = 0.185$) ja historian opiskelumotivaatioon ($r(70) = .350$, $n = 72$, $p = .003$, $r = 0.182$). Korrelaation efektikoko oli kaikissa tapauksissa pieni.

Oppikirjan tehtävien tekemisellä oli tilastollisesti merkitsevä yhteys ($p < .05$) vain hyödyllisyyteen ($r(70) = .268$, $n = 72$, $p = .023$, $r = 0.139$). Korrelaation efektikoko oli pieni. Oppikirjan tehtävien tekemisellä ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä kiinnostavuuteen, tärkeyteen, ystävyyssuhteisiin tai historian opiskelumotivaatioon ($p \geq .079$).

Keskustelemisella parin tai ryhmän kanssa oli puolestaan tilastollisesti merkitsevä yhteys ($p < .05$) vain tärkeyteen ($r(70) = -.279$, $n = 72$, $p = .017$, $r = -0.145$). Korrelaation efektikoko oli pieni. Keskustelemisellä ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä kiinnostavuuteen, hyödyllisyyteen, ystävyyssuhteisiin tai historian opiskelumotivaatioon ($p \geq .179$).

Taulukko 6 Opettajan toiminta oppitunneilla -vastausten keskiarvo ja standardipoikkeama

Opettajan toiminta	Keskiarvo	Standardipoikkeama
Opettaja on kysynyt minulta, mitä tiedän historiasta jo entuudestaan.	3.1	1.1
Opettaja kannustaa vastaamaan kysymyksiin.	3.9	0.9
Opettaja antaa kehuja oikeista vastauksista.	3.8	1.1
Opettaja pyytää oppilaita pohtimaan annettua aihetta tai kysymystä.	3.9	0.9
Opettaja pyytää oppilaita pohtimaan asioita yhdessä.	3.2	1.1

Kysymyksessä 11 esitettiin väittämiä historian opettajan toiminnasta oppitunneilla. Väittämiä oli yhteensä viisi. Opettajan toimintaan liittyvien muuttujien yhteyksiä koettuun kiinnostavuuteen, tärkeyteen, hyödyllisyyteen, ystävyyssuhteisiin ja historian opiskelumotivaatioon mitattiin Spearmanin korrelaatiokertoimen avulla. Tulokset osoittivat, että aiemman historiatiedon tiedustelulla ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä kiinnostavuuteen, tärkeyteen, hyödyllisyyteen, ystävyyssuhteisiin tai historian opiskelumotivaatioon ($p \geq .055$).

Kannustamisella oli tilastollisesti merkitsevä yhteys ($p < .05$) kiinnostavuuteen ($r(70) = .405$, $n = 72$, $p = <.001$, $r = 0.210$), hyödyllisyyteen ($r(70) = .270$, $n = 72$, $p = .022$, $r = 0.140$), ystävyyssuhteisiin ($r(70) = .237$, $n = 72$, $p = .045$, $r = 0.123$) ja historian

opiskelumotivaatioon ($r(70) = .405$, $n = 72$, $p < .001$, $r = 0.210$). Korrelaation efektikoko oli kaikissa tapauksissa pieni. Kannustamisen yhteys tärkeyteen ei ollut tilastollisesti merkitsevää ($p = .083$). Kehumisella oli puolestaan tilastollisesti merkitsevää yhteys ($p < .05$) kiinnostavuuteen ($r(70) = .443$, $n = 72$, $p < .001$, $r = 0.229$), tärkeyteen ($r(70) = .281$, $n = 72$, $p = .017$, $r = 0.146$), hyödyllisyyteen ($r(70) = .314$, $n = 72$, $p = .044$, $r = 0.163$), ystävyysuhteisiin ($r(70) = .238$, $n = 72$, $p = .044$, $r = 0.124$) ja historian opiskelumotivaatioon ($r(70) = .303$, $n = 72$, $p = .010$, $r = 0.157$). Korrelaation efektikoko oli kaikissa tapauksissa pieni.

Annettujen kysymysten pohtimisella oli tilastollisesti merkitsevää yhteys ($p < .05$) kiinnostavuuteen ($r(70) = .404$, $n = 72$, $p < .001$, $r = 0.209$), tärkeyteen ($r(70) = .287$, $n = 72$, $p = 0.14$, $r = 0.149$) ja hyödyllisyyteen ($r(70) = .398$, $n = 72$, $p < .001$, $r = 0.206$). Korrelaation efektikoko oli kaikissa tapauksissa pieni. Kysymysten pohtimisella ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä ystävyysuhteisiin ($p = .173$). Yhdessä pohtimisella oli puolestaan tilastollisesti merkitsevää yhteys ($p < .05$) ystävyysuhteisiin ($r(70) = .244$, $n = 72$, $p = .039$, $r = 0.127$) ja historian opiskelumotivaatioon ($r(70) = .236$, $n = 72$, $p = .046$, $r = 0.123$). Korrelaation efektikoko oli kaikissa tapauksissa pieni. Yhdessä pohtimisella ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä kiinnostavuuteen, tärkeyteen tai hyödyllisyyteen ($p \geq .262$).

6.4 Sukupuolen yhteys harrastuneisuuteen, vapaa-ajan tutkimiseen, oppituntityöskentelyyn ja oppimismenetelmiin

86 % tytöistä ja 65 % pojista ei harrastanut historiaa. 4 % tytöistä ja 16 % pojista kertoi harrastavansa historiaa ja loput oppilaista vastasivat *en osaa sanoa*. Sukupuolen (tyttö vs. poika) yhteyttä historian harrastuneisuuteen mitattiin ristiintaulukoimalla ja χ^2 -merkitsevyystestillä. Testin mukaan sukupuolella ei ole tilastollisesti merkitsevää yhteyttä ($p \geq .05$) harrastuneisuuteen ($p = .165$).

Sukupuolen (tyttö vs. poika) yhteyttä historian tutkimiseen vapaa-ajalla mitattiin Mann-Whitneyn U-testillä. Tyttöjen keskiarvo oli 29,96 ja mediaani 2. Poikien keskiarvo oli 39,93 ja mediaani oli 3. Nämä arvot osoittavat, että pojat todennäköisemmin tutkivat historiaa vapaa-ajallaan kuin tytöt. U-testi osoitti, että sukupuolella oli tilastollisesti merkitsevää yhteys ($p < .05$) vapaa-ajan tutkimiseen ($U = 433$, $Z = -2.065$, $p = .039$, $r = -0.234$). Korrelaation efektikoko oli pieni.

Taulukko 7 Sukupuolieroja historian vapaa-ajan oppimistavoissa

Oppimistapa	Tytöt (n)	Pojat (n)	Yhteensä
Elokuvat	23	30	53
TikTok-videot	22	27	49
YouTube-videot	13	34	47
Dokumentit	16	24	40
Uutiset	18	15	33
Videopelit	4	26	30
Tietokirjallisuus	14	12	26
Podcastit	5	14	19
En ole oppinut historiasta vapaa-aikana	0	2	2
Muu	0	2	2
Yhteensä	122	189	311

Kysymyksessä 7 oppilaita pyydettiin valitsemaan vaihtoehdot, joiden avulla he ovat mielestään oppineet historiasta vapaa-ajallaan (Taulukko 7). Vastauksista tehtiin taulukko (Taulukko 5), jossa vastaukset järjesteltiin suosituimmasta vähiten suosituimpaan vastaukseen. Kysymys oli monivalintakysymys ja vastauksia annettiin yhteensä 311. Kohta *Muu* avasi lisätekstikentän, johon vastasi kaksi oppilasta. Annetut vastaukset liittyivät sukulaisuuteen ja ne olivat *Isä* ja *Mummult*. Sukupuolen (tyttö vs. poika) yhteyttä historian vapaa-ajan oppimistapoihin mitattiin Mann-Whitneyn U-testillä. Sukupuolella oli tilastollisesti merkitsevä yhteys ($p < .05$) YouTube-videoihin ($U = 405$, $Z = -2.821$, $p = .005$, $r = -0.333$), kaunokirjallisuuteen ($U = 493$, $Z = -2.119$, $p = .034$, $r = -0.250$), videopelien ($U = 324$, $Z = -3.823$, $p = <.001$, $r = 0.451$) ja uutisiin ($U = 425$, $Z = -2.410$, $p = .016$, $r = -0.284$). Kaikkien korrelaatioiden efektikoko oli pieni paitsi videopelien, jonka efektikoko pyöristyy keskiuureksi. Sukupuolen yhteys ei ollut merkitsevä TikTok-videoihin, podcasteihin, dokumentteihin, elokuvaan tai tietokirjallisuuteen ($p \geq .061$). Sukupuolella ei myöskään ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä muuttajaan, jonka mukaan oppilas ei ole oppinut historiasta vapaa-ajalla ($p = .250$).

Kysymyksessä 8 oppilaita pyydettiin arvioimaan, kuinka usein he kokivat oppivansa historiaa väittämissä mainituilla tavoilla. Vastaukset jakautuivat melko tasaisesti muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta. Sukupuolen (tyttö vs. poika) yhteyttä näihin muuttujiin mitattiin oppituntityöskentely -summamuuttujan avulla. Yhteyttä mitattiin t-testin avulla, jonka mukaan sukupuolella ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä ($p \geq .05$) oppituntityöskentelyyn ($t(69) = .595$, $p = .552$, $d = .145$). Mann-Whitneyn U-testin mukaan

sukupuolella (tyttö vs. poika) oli tilastollisesti merkitsevä yhteys historian naisista ja vähemmistöistä oppimiseen ($U = 336$, $Z = -3.280$, $p = .001$, $r = -0.387$) kun yhteyttä tarkasteltiin summamuuttujan sijaan yksittäisien muuttujien kanssa. Tyttöjen keskiarvo oli 45.48 ja mediaani oli 4. Poikien keskiarvo oli 29.83 ja mediaani 3. Näiden arvojen perusteella voidaan sanoa, että tytöt kertoivat oppivansa historian naisten ja vähemmistöjen historiaa poikia useammin. Tämän korrelaation efektikoko oli pieni. Sukupuolella ei kuitenkaan ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä muihin kysymyksen muuttujiin ($p \geq 0.081$).

Taulukko 8 Historian oppimismenetelmien sukupuolieroja

Oppimismenetelmä	Tytöt (n)	Pojat (n)	Yhteensä
Dokumentin, videon tai elokuvan katsominen	19	35	54
Ryhmätyöt	17	27	44
Opettajan kuuntelu	18	24	42
Keskustelu parin tai ryhmän kanssa	15	24	39
Museovierailut	14	22	36
Oppimispelit	10	18	28
Muistiinpanojen tekeminen	19	9	28
Itsenäinen lukeminen	9	11	20
Monisteet	14	5	19
Oppikirjan tehtävien tekeminen	7	6	13
Pistetyöskentely	5	5	10
Muu oppimismenetelmä	1	3	4
Yhteensä	148	189	337

Sukupuolen (tyttö vs. poika) yhteyttä oppimismenetelmiin (Taulukko 8) mitattiin Mann-Whitneyn U-testillä. U-testin mukaan sukupuolella oli merkitsevä yhteys ($p < .05$) muistiinpanojen tekemiseen ($U = 319$, $Z = -3.926$, $p = <.001$, $r = -0.463$) ja monisteisiin ($U = 371$, $Z = -3.544$, $p = <.001$, $r = -0.417$). Muistiinpanojen korrelaation efektikoko on keskisuuri ja monisteiden pieni. Muistiinpanoissa tyttöjen keskiarvo oli 46.09 ja mediaani 1 kun taas poikien keskiarvo oli 29.43 ja mediaani 0. Monisteissa tyttöjen keskiarvo oli 44.25 ja mediaani 1 kun taas poikien keskiarvo oli 30.63 ja mediaani 0. Näiden arvojen perusteella voidaan sanoa, että tytöt valitsivat muistiinpanot ja monisteet poikia todennäköisemmin.

7 Pohdinta

Tutkielman luotettavuutta on pyritty lisäämään kirjoittamalla tutkielma sellaisella tarkkuudella, että se olisi helposti toistettavissa. Tutkielmassa on myös pyritty seuraamaan hyvää tutkimusetiikkaa ja luotettavuutta tukee osallistujien vapaaehtoisuus, tutkijan ja tutkittavien avoin viestintä tutkielman tavoitteista, menetelmistä ja aineiston käyttötarkoituksista. Kyselylomaketta on myös esitestattu, mikä vahvistaa tutkielman luotettavuutta.

Tutkielman rajoituksina voidaan pitää siinä ilmenevää otantavirheongelmaa (Tähtinen ym., 2020, s. 21). Tutkielman otos ei kokonsa puolesta riitä edustamaan varsinaista perusjoukkoa, joten sattumanvaraisuuden mahdollisuus on huomioitava tutkielman tuloksia tarkasteltaessa. Summamuuttujien käyttämistä voidaan pitää tutkielman toisena rajoittavana tekijänä, sillä osa alkuperäisestä informaatiosta katoaa summamuuttujia käyttäessä (Tähtinen ym., 2020, s. 81). Kolmantena rajoituksena voidaan pitää epätasaista sukupuolijakaumaa sillä vastaajista 60 % oli poikia ja 39 % tyttöjä. Tämä epätasaisuus on voinut vaikuttaa sukupuolieroja koskeviin havaintoihin.

Tutkielmassa tarkasteltiin 8.-luokkalaisten suhtautumista historian oppiainetta ja sen opetusta kohtaan sekä sukupuolten välisiä eroja historian oppimisessa. Suhtautumiseen liittyvien muuttujien huomattiin olevan yhteydessä toisiinsa ja historian oppiaineeseen suhtauduttiin pääosin myönteisesti. Tulosten mukaan sukulaisilla, historian tutkimisella vapaa-ajalla, tietyillä oppimismenetelmillä ja opettajan toiminnalla oli tilastollisesti merkitsevä yhteys suhtautumisen osa-alueisiin. Sukupuolieroja löydettiin erityisesti historian tutkimisesta vapaa-ajalla ja historian oppitunneilla käytetyistä oppimismenetelmistä.

Tutkielman tulokset osoittivat, että historian koettu kiinnostavuus oli tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä kaikkiin muihin historiaan suhtautumiseen liittyviin muuttujiin. Tästä voidaan päätellä, että historiaan suhtautumista voidaan kehittää entistä myönteisemmäksi lisäämällä opetukseen asioita, jotka kiinnostavat oppilaita. Tämä tukee aiempaa kirjallisuutta ja tutkimustietoa, joiden mukaan oppilaiden mielenkiinto olisi hyvä huomioida historian opetuksessa (Seixas, 2017, Ryan & Deci, 2017; Jyrhämä ym., 2016, s. 146). Myös hyödyllisyyden ja historian opiskelumotivaation tilastollisesti merkitsevä yhteys tukee myös aiempaa kirjallisuutta, jossa on todettu, että oppilaat eivät halua opiskella merkityksettömiltä tuntuvia asioita (Halinen ym., 2016, s. 93).

Tulokset eivät tukeneet aiempaa tutkimustietoa, jonka mukaan oppilaiden kiinnostus historian oppiainetta kohtaan olisi sukupuolittunutta (Ouakrim-Soivio & Kuusela, 2012). Sukupuolella havaittiin tilastollisesti merkitsevä yhteys vain ystävyys-suhteisiin. Tutkielman tuloksien mukaan sukulaisilla oli tilastollisesti merkitsevä yhteys koettuun kiinnostavuuteen, hyödyllisyyteen ja historian opiskelumotivaatioon. Perheen ja sukulaisten merkityksestä historiatietoisuuden kehittymiselle oli paljon aiempaa kirjallisuutta ja tutkimustietoa (Rantala & Ahonen, 2015; Virta, 2011; Barton & Levstik, 2004). Tulokset tukevat Bartonin ja Levstikin (2004) näkemystä siitä, että oppilaiden koulun ulkopuolella kohtaama historiatieto voi näkyä oppilaiden suhtautumisessa historiaan. Tätä näkemystä tukevat tulokset, jotka osoittivat, että historian tutkimisella vapaa-aikana oli merkitsevä yhteys kaikkiin historiaan suhtautumisen osa-alueisiin. Tuloksista voidaan päätellä, että koulun ulkopuolelta hankitulla historiatiedolla voi olla myönteinen yhteys historian opiskelumotivaatioon. Tämä ei tue Halisen ym. (2016) havaintoa, jonka mukaan liian kattava tietämys voi luoda haasteita opiskelumotivaatiolle. Kaiken kaikkiaan tulokset tukevat aiempaa tutkimustietoa, jonka mukaan historiatiedon rakentuminen on sosiokulttuurinen prosessi ja nuoret oppivat historiaa muun muassa sukulaisiltaan (Virta, 2011, s. 70).

Vaikka jopa 38 % oppilaista ei osannut arvioida opiskelumotivaationsa kehitystä yläkoulun aikana, vain 25 % oppilaista kertoi opiskelumotivaationsa pysyneen samana. Tulosten voidaan sanoa tukevan aiempaa kirjallisuutta ja tutkimuksia, joiden mukaan nuoruus voi olla haastavaa aikaa opiskelumotivaatiolle (Widlund yms., 2024; Jyrhämä ym., 2016, s. 145; Löfström, 2016, s. 278). Tulokset osoittivat, että opiskelumotivaation kehityksellä oli tulosten mukaan merkitsevä yhteys historian oppiaineen kiinnostavuuteen ja tärkeyteen.

Oppituntityöskentelyllä oli tulosten mukaan merkitsevä yhteys kaikkiin historiaan suhtautumisen osa-alueisiin. Tästä voidaan päätellä, että oppilaiden kokemukset historian oppitunneilla tapahtuvasta oppimisesta saattavat vaikuttaa oppiaineeseen suhtautumiseen. Tämä tukee aiempaa kirjallisuutta ja tutkimuksia, joiden mukaan oppitunneilla tapahtuva toiminta on tärkeää oppilaille (Salmela-Aro, 2018; Halinen ym., 2016; Mitsoni, 2006). Tutkielman tulosten mukaan oppilaat myös kokivat, että historian oppitunneilla pohditaan usein syy- ja seuraussuhteita. Tämä tukee opetushallituksen vuoden 2011 arviointi-seurannan tuloksia, joiden mukaan oppilaista 83 % oli sitä mieltä, että oppitunneilla pohditaan usein tai lähes aina ilmiöiden syitä ja seurauksia (Ouakrim-Soivio & Kuusela, 2012).

Tulokset osoittivat, että tietyillä oppimismenetelmillä oli tilastollisesti merkitsevä vaikutus historiaan suhtautumisen osa-alueisiin. Dokumentin, videon tai elokuvan katsomisella oli merkitsevä yhteys kaikkiin suhtautumisen osa-alueisiin. Elokuvat olivat myös suosituin tapa oppia historiaa vapaa-ajalla. Voidaan siis päätellä, että elokuvallisuus on nuorille tärkeä oppimisen muoto. Tulokset tukevat aiempaa kirjallisuutta, jonka mukaan elokuvat ovat kiinteä osa nuorisokulttuuria ja nuorten kiinnostuksen kohteita (Marcus, 2018, s. 6) ja kirjallisuutta, jonka mukaan historialla voi olla myös viihdearvoa (Rantala & Ahonen, 2015). Tulosten mukaan myös opettajan kuuntelulla oli merkitsevä yhteys kaikkiin suhtautumisen osa-alueisiin, mikä ei tue aiempaa kirjallisuutta, jonka mukaan oppilaiden itsenäisyyttä korostava opetus lisäisi oppilaiden kiinnostusta opiskelua kohtaan (Salmela-Aro, 2018). Tämä ei myöskään tue aiempaa kirjallisuutta ja tutkimustietoa, jonka mukaan oppitunnin toimintaan osallistuminen olisi oppilaille tärkeää (Halinen ym., 2016; Mitsoni, 2006). Lopuksi voidaan todeta, että osa tuloksista tukee aiempaa kirjallisuutta, minkä mukaan opetukseen valitut työtavat saattavat vaikuttaa oppilaiden motivaatioon ja monipuolisuus työtavoissa tarjoaa enemmän mahdollisuuksia (Halinen ym., 2016).

Aiemman kirjallisuuden ja tutkimustulosten mukaan oppilastuntemus on tärkeää opetuksessa (Lehtinen ym., 2016, s. 256–257; Jyrhämä ym., 2016, s. 150; Rantala & Ahonen, 2015; Yilmaz, 2008) ja historian opettajan tulisi tutustua oppilaiden aiempaan historiatietoon motivoitakseen oppilaita (Jyrhämä ym., 2016, s. 139; Yilmaz, 2008, s. 44; Barton & Levstik, 2004). Tutkielman tulosten mukaan opettajien osoittamalla kiinnostuksella oppilaiden aiempaa historiatietoa kohtaan ei kuitenkaan ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä suhtautumisen osa-alueisiin. Sen sijaan kannustamisella oli merkitsevä yhteys tärkeyttä lukuun ottamatta kaikkiin suhtautumisen osa-alueisiin ja kehumisella oli merkitsevä yhteys kaikkiin osa-alueisiin. Tämä tukee aiempaa kirjallisuutta ja tutkimustietoa, joiden mukaan kannustus ja myönteinen palaute ovat oppilaille tärkeitä (Master, 2021; Salmela-Aro, 2018, s. 16; Ryan & Deci, 2017, s. 368; Halinen ym., 2016) ja jonka mukaan oppilaille on tärkeää tulla kuulluksi ja arvostetuksi kouluyhteisössä (Halinen ym., 2016, s. 31). Voidaan myös todeta, että tutkielman tulokset tukevat aiempaa tutkimusta, jonka mukaan opettajien toiminnalla on merkitystä koulunkäyntiin suhtautumisen kannalta (Loewen, 2018, s. 49–50). Aiemman kirjallisuuden mukaan oppilaiden toiminta ja ominaisuudet vaikuttavat opettajan toiminnan mahdollisuuksiin luokkahuoneessa (Salmela-Aro, 2018), mutta tätä havaintoa on vaikea tulkita tämän tutkielman tulosten pohjalta, sillä tutkimusaineisto on kerätty oppilailta ja näin ollen tulokset antavat asetelmasta melko yksipuolisen kuvan.

Valtaosa oppilaista ei harrastanut historiaa. Sukupuolella ei tulosten mukaan myöskään ollut merkittävää yhteyttä harrastuneisuuteen, joten voidaan sanoa, että tulokset eivät tue aiempaa kirjallisuutta, jonka mukaan historian harrastaminen olisi enemmän maskuliininen harrastus (Veijola ym., 2016). Tutkielman tulosten mukaan pojat tutkivat historiaa vapaa-ajallaan tyttöjä enemmän ja sukupuolella oli tilastollisesti merkittävä yhteys YouTube-videoihin, kaunokirjallisuuteen, videopeleihin ja uutisiin. Pojat oppivat historiaa YouTube-videoista ja videopeleistä huomattavasti tyttöjä enemmän, mutta tytöt puolestaan oppivat historiaa kaunokirjallisuudesta ja uutisista poikia enemmän. Nämä tulokset tukevat aiempaa tutkimusta, jonka mukaan 14-vuotiaat pojat pelaavat videopelejä jopa viisi kertaa tyttöjä enemmän (Leonhardt & Overå, 2021).

Oppituntityöskentelyllä ja sukupuolella ei tulosten mukaan ollut tilastollisesti merkittävää yhteyttä. Ainoana poikkeuksena voidaan pitää sukupuolen yhteyttä historian ja vähemmistöistä oppimiseen, mihin tytöistä 78 % vastasi oppivansa naisista ja vähemmistöistä joko *melko usein* tai *hyvin usein*, kun taas poikien vastaava osuus oli 33 %. Tyttöjen vastausprosentti ei tue aiempaa kirjallisuutta, jonka mukaan naisia käsiteltäisiin yhä hyvin vähän historianopetuksessa (Ortega-Sánchez, 2019).

Yksi jatkotutkimus idea on nuorten lähtötasoerojen ja heterogeenisuuden tarkempi tutkiminen. Tässä tutkielmassa ei mitattu suoraan oppilaiden jo olemassa olevan historiatiedon määrää. Opetushallituksen vuoden 2011 opettajakyselyssä yli puolet opettajista kertoi heterogeenisuuden vaikuttavan joko paljon tai erittäin paljon oppimistulosten saavuttamiseen (Ouakrim-Soivio & Kuusela, 2012, s. 42) ja aiempi kirjallisuus on osoittanut, että oppilailla on eroja muun muassa kyvyissä, kiinnostuksessa ja kulttuuritaustassa (Yilmaz, 2008; Jyrhämä ym., 2016). Aiempi kirjallisuus ja tutkimukset osoittavat, että historiatietoon vaikuttavat monet asiat (Jyrhämä ym., 2016; Barton & Levstik, 2004). Historiatieto voi sisältää myös virheellistä tietoa (Marcus, 2018). Jatkotutkimuksissa olisi mahdollista kartoittaa tarkemmin historiatiedon määrää, laatua ja yhteyttä historianopetukseen suhtautumiseen.

Toinen jatkotutkimus idea on aiheen tutkiminen avoimien kysymysten avulla. Tässä tutkielmassa ei ollut avoimia kysymyksiä ja aiemman kirjallisuuden mukaan lomakekyselyiden aineisto ei usein ole kovin monipuolista, koska osallistujien on vastattava annettujen vastausvaihtoehtojen mukaisesti (Tähtinen ym., 2020, s. 25). Avoimet kysymykset

saattaisivat tarjota aiempaa tarkempia ja monipuolisempia vastauksia sekä henkilökohtaisempia katsauksia vastaajien kokemuksiin.

Kolmas jatkotutkimus idea käsittelee historian oppiaineeseen liittyvien sukupuolierojen jatkotutkimusta. Aiemman kirjallisuuden mukaan yläkouluikäisten oppilaiden kiinnostus eri oppiaineita kohtaan voi olla sukupuolittunutta (Widlund yms., 2024; Löfström, 2016, s. 278), mutta tämän tutkielman otanta oli melko pieni ja otannan kokoon nähden pojat olivat tyttöjä edustetumpia. Aiempi kirjallisuuden mukaan naisia ja vähemmistöjä ei myöskään aina ole edustettu historianopetuksessa monipuolisesti (Barton & Levstik, 2004, s. 9; Ortega-Sánchez, 2019, s. 8). Tutkielmassa kuitenkin huomattiin, että tytöt kokivat oppivansa historian naisista ja vähemmistöistä sekä eri kulttuureista huomattavasti poikia useammin. Tilastollisten testien mukaan sukupuolella oli merkitsevä yhteys ainoastaan naisista ja vähemmistöistä oppimiseen. Tämä oli kiinnostava löydös. Aiemman kirjallisuuden mukaan, opittavan asian merkityksellisyys on keskeinen asia oppilaiden opiskelumotivaation kannalta (Halinen ym., 2016, s. 93). Jatkossa voitaisiin tutkia, ovatko oppilaiden asenteet ja kiinnostus nais- ja vähemmistöhistoriaa kohtaan sukupuolittunutta sekä vaikuttaako samaistuminen tuloksiin.

Oppilaan suhtautuminen historian oppiainetta ja sen opetusta kohtaan muodostuu monista eri tekijöistä. Oppilaat ovat heterogeeninen joukko, joka ilmenee muun muassa tutkielman tulosten sukupuoli- ja mieltymyseroina. Tutkielman tulokset tukevat aiempaa kirjallisuutta ja tutkimusta, joiden mukaan oppilaiden asenteilla koulunkäyntiä kohtaan on merkitystä (Salmela-Aro, 2018, s. 14; Halinen ym., 2016, s. 30; Jyrhämä ym., 2016, s. 146) ja tuloksien perusteella voidaan todeta, että sosiokulttuuriset muuttujat ja mieltymykset ovat yhteydessä historiaan suhtautumiseen. Oppilaiden suhtautumiseen voidaan koulukontekstissa vaikuttaa myös valitsemalla oppilaille mieluisia oppimismenetelmiä ja tukemalla oppilaita opettajan toiminnan kautta.

Lähteet

- Ahonen, S. (2020). Taaksepäin katsoen: Puoli vuosisataa historianopetussotia. *Kasvatus & Aika*, 14(2), 129–140. <https://doi.org/10.33350/ka.91260>
- Barton, K. C. & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, NJ: Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781410610508>
- Chapman, A. (2016). *Digital games as history : how video games represent the past and offer access to historical practice*. (Routledge Advances in Game Studies; 7). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315732060>
- Cohen, L. & Manion, L. (2007). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Halinen, I., Huotilainen, R., Kauppinen, E., Nilivaara, P., Raami, A. & Vainikainen, M.-P. (2016). *Ajattelun taidot ja oppiminen*. PS-kustannus.
- Heikkilä, T. (2014). *Tilastollinen tutkimus* (9. uud. p.). Edita.
- Jyrhämä, R., Hellström, M., Uusikylä, K. & Kansanen, P. (2016). *Opettajan didaktiikka*. PS-kustannus.
- Kirschner, P. A. & Hendrick, C. (2020). *How learning happens : seminal works in educational psychology and what they mean in practice*. Routledge.
- Kořínková, V. (2016). What is Microhistory? Theory and Practice, by Sigurður Gylfi Magnússon and István M. Szijártó. *The English Historical Review*, 131(549), 516–518. <https://doi.org/10.1093/ehr/cew017>
- Lehtinen, E., Vauras, M. & Lerkkanen, M.-K. (2016). *Kasvatuspsykologia* (3. uudistettu painos). PS-kustannus.
- Leonhardt, M. & Overå, S. (2021). Are There Differences in Video Gaming and Use of Social Media among Boys and Girls?-A Mixed Methods Approach. *International journal of environmental research and public health*, 18(11), 6085. <https://doi.org/10.3390/ijerph18116085>
- Lin, M.-H., Chen, H.-C. & Liu, K.-S. (2017). A Study of the Effects of Digital Learning on Learning Motivation and Learning Outcome. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(7), 3553-3564. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00744a>

Loewen, J. W. (2018). *Teaching what really happened. How to avoid the tyranny of textbooks and get students excited about doing history*. Second edition. Teachers College Press.

Löfström, J. (2016). Suosivatko pojat ja tytöt eri koetehtäviä historian reaalikokeissa? *Historiallinen Aikakauskirja*, 114(3), 278–292. <https://journal.fi/haik/article/view/140338>

Marcus, A. S. (2018). *Teaching History with Film: Strategies for Secondary Social Studies (Second edition.)*. United Kingdom: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351137737>

Master, A. (2021). *Gender stereotypes influence children's STEM motivation*. University of Houston. <https://doi.org/10.1111/cdep.12424>

Mitsoni, F. (2006). 'I get bored when we don't have the opportunity to say our opinion': learning about teaching from students. *Educational review*, 58(2), 159–170. <https://doi.org/10.1080/00131910600584041>

Ortega-Sánchez, D. (2019). Teaching Gender in the History Classroom: An Investigation into the Initial Training of Primary Education Teachers. *Education Sciences*, 9(2), 114. <https://doi.org/10.3390/educsci9020114>

Ouakrim-Soivio, N. & Kuusela, J. (2012). *Historian ja yhteiskuntaopin oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2011*. Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/139945_historian_ja_yhteiskuntaopin_oppimistulokset_perusopetuksen_paattovaiheessa_20111.pdf

Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/perusopetus/419550>

Opetushallitus. (2019). *Historian tukimateriaalia: Lukion opetussuunnitelmien perusteiden 2019 historian taitojen, laaja-alaisten tavoitteiden ja moduuleiden sisältöjen tarkastelua*. Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/historian_tukimateriaali_lops.pdf

Rantala, J. & Ahonen, S. (2015). *Ajan merkit: Historian käyttö ja opetus*. Gaudeamus. <https://www.ellibslibrary.com/book/9789524958547>

Ryan, R. & Deci, E. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. Guilford Press. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kutu/detail.action?docID=4773318>

- Salo, A.-E., Kajamies, A., Salmela-Aro, K., Aunola, K. & Vauras, M. (2018). *Motivaatio ja oppiminen*. PS-kustannus.
- Seixas, P. (2017). A Model of Historical Thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 593–605. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363>
- Tähtinen, J., Laakkonen, E., & Broberg, M. (2020). *Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita*. Turun yliopisto.
- Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. (2023). *Lasten ja nuorten hyvinvointi – Kouluterveyskysely 2023*. Tilastoraportti: 48/2023. Julkari. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe20230913124224>
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. (2005). *Didaktiikan perusteet* (3. uud. p.). WSOY.
- Veijola, A. & Rautiainen, M. (2019). Ei mitään uutta auringon alla: historian opetuksen muutos ja jatkuvuus. *Koulu ja menneisyys*, 57, 1–31.
<https://journal.fi/koulujamenneisyys/article/view/82622/48409>
- Veijola, A., Rautiainen M. & Mikkonen, S. (2016). Muutos ja merkitykset historian oppimisessa ja opetuksessa. *Historiallinen Aikakauskirja*, 114(3), 251–253.
<https://journal.fi/haik/article/view/140335>
- Virta, A. (2011). Harrastuksesta ammatiksi: historian opettajaksi opiskelevien suhde historiaan. *Kasvatus & Aika*, 5(3), 68–81. <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68418>
- Wainwright, A. M. (2019). *Virtual history : how videogames portray the past*. Routledge.
<https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.4324/9781315157351>
- Widlund, A., Niemivirta, M., Tuominen, H. & Korhonen, J. (2024). Growth trajectories of self-concept and interest in mathematics and language – Individual differences and cross-domain relations. *Learning and Instruction*, 91.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101882>
- Yilmaz, K. (2008). A Vision of History Teaching and Learning: Thoughts on History Education in Secondary Schools. *The High School Journal*, 92(2), 37–46.
<https://doi.org/10.1353/hsj.0.0017>

Liitteet

Liite 1. Kyselylomake



8.-luokkalaisten oppilaiden kokema mielenkiinto historian oppiaineessa ja oppilaiden asenteisiin vaikuttavat tekijät

Pakolliset kysymykset merkitty tähdellä (*)

Hei!

Tämä sähköinen kyselylomake on osa Turun yliopistossa suoritettavaa pro gradu -tutkielmaa. Kyselyssä pyritään selvittämään peruskoulun 8.-luokkalaisten oppilaiden kokemuksia ja ajatuksia historiasta sekä historian oppiaineesta.

Tutkielman tavoitteita:

- Pohtia, miten historian opetuksesta voidaan tehdä entistä kiinnostavampaa ja mielekkäämpää yhä useammalle oppilaalle.
- Tarkastella 8.-luokkalaisten oppilaiden suhtautumista historiaan ja historian oppiaineeseen sekä millaiset asiat vaikuttavat näihin asenteisiin.

Vastausohjeet:

- Kysymyksiä on yhteensä 11. Vastaa kysymyksiin itsenäisesti ja rehellisesti.
- Kyselyssä on kolme osiota. Kysymykset 4-5 koskevat suhdetta historiaan yleisesti, kysymykset 6-7 koskevat vapaa-aikaa ja kysymykset 8-11 koskevat historian oppitunteja.
- Kysymykset 7 ja 10 ovat monivalintakysymyksiä, joissa voit valita useamman vastausvaihtoehdon.

Kyselylomakkeeseen vastaaminen on täysin vapaaehtoista ja voit halutessasi jättää lomakkeen kesken.

Tutkielmassa ei kerätä vastaajien henkilötietoja, vaan vastaaminen tapahtuu anonyymisti. **Vastaamalla tähän kyselylomakkeeseen annat suostumuksesi siihen, että vastauksia käytetään tutkimusaineistona pro gradu -tutkielmassa.** Vastauksia säilytetään tietoturvallisesti noin 3 kk, jonka jälkeen ne hävitetään noudattaen yleisiä tietoturvamääräyksiä.

Kiitos,

Iida-Sofia Väkiparta

Rauman opettajankoulutuslaitos, Turun yliopisto

1. Ymmärrän, että palauttamalla tämän kyselyn annan suostumukseni vastauksieni käyttöön pro gradu -tutkielmassa *

- Kyllä
 Ei

2. Vastajan sukupuoli *

- Tyttö
 Poika
 Muu

3. Opiskelumotivaationi on laskenut yläkoulun aikana *

- Kyllä
 Ei
 En osaa sanoa

4. Historia on minulle harrastus

Harrastusta voidaan kuvailla vapaa-ajalla tapahtuvana vapaaehtoisena toimintana, jota henkilö pitää mieluisana. Toiminnan säännöllisyys voi vaihdella. Historiaa voi harrastaa mm. keräilemällä, lukemalla tai näyttelemällä. *

- Kyllä
 Ei
 En osaa sanoa

5. Suhtautuminen historiaan *

	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	En osaa sanoa	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
Historia on kiinnostava oppiaine.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Historia on tärkeä oppiaine.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Historian opiskelusta on minulle hyötyä tulevaisuudessa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minulla on ystäviä, jotka pitävät historiasta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olen motivoitunut opiskelemaan historiaa koulussa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Kysymykset 6-7 koskevat vapaa-aikaa eli kouluajan ulkopuolella käytettyä aikaa.

6. Vapaa-aika ja perhe *

	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	En osaa sanoa	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
Sukulaiseni puhuvat minulle historiasta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tutkin historiaa vapaa-ajallani.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Valitse ne vaihtoehdot, joiden avulla olet mielestäsi oppinut historiasta vapaa-ajallasi

Kysymys on monivalintakysymys, joten voit valita useamman vaihtoehdon. *

- Tiktok-videot
 - Podcastit
 - Dokumentit
 - YouTube-videot
 - Elokuvat
 - Tietokirjallisuus
 - Kaunokirjallisuus
 - Videopelit
 - Uutiset
 - Muu
-
- En ole oppinut historiasta vapaa-ajalla

Kysymykset 8-11 koskevat historian oppitunneilla tapahtuvaa toimintaa.

8. Historian oppitunneilla *

	En koskaan	Harvoin	En osaa sanoa	Melko usein	Hyvin usein
Vertaan omia kokemuksiani historian henkilöiden kokemuksiin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Samaistun historian henkilöihin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opin historian naisista ja vähemmistöistä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teen ryhmitöitä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Luen tai kuuntelen tarinoita menneisyyden tapahtumista ja ihmisistä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opettelen asioita ulkoa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pohdin oikeaa, väärää tai reilua.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pohdin asioiden syitä ja seurauksia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pohdin miten maailma on muuttunut.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Puhutaan eri kulttuureista.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koen, että en ole samaa mieltä opetetuista asioista.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Käytän oppitunneilla internettiä tiedonhaussa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Käytän sähköistä oppimateriaalia (esim. sähköiset kirjat, oppimispelit tai tehtävät).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Digitaalinen oppiminen *

	En koskaan	Harvoin	En osaa sanoa	Melko usein	Hyvin usein
Käytän oppitunneilla internettiä tiedonhaussa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Käytän oppitunneilla sähköistä oppimateriaalia (esim. sähköiset kirjat, oppimispelit tai tehtävät).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Käytän oppitunneilla tietotekniikkaa (esim. tietokone tai tabletti).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Valitse ne oppimismenetelmät, jotka koet mieluisaksi tavoiksi opiskella historiaa oppitunneilla

Kysymys on monivalintakysymys, joten voit valita useamman vaihtoehdon. Oppimismenetelmällä tarkoitetaan tapaa opiskella ja oppia jotakin asiaa. Pohdi, mikä sinusta on itsestä mieluista eli kivaa. *

- Ryhmytöt
- Dokumentin, videon tai elokuvan katsominen

- Pistetyöskentely
- Itsenäinen lukeminen
- Opettajan kuuntelu
- Muistiinpanojen tekeminen
- Monisteet
- Oppikirjan tehtävien tekeminen
- Museovierailut
- Keskustelu parin tai ryhmän kanssa
- Oppimispelit
- Muu oppimismenetelmä

11. Historian opettajan toiminta oppitunneilla *

	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	En osaa sanoa	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
Opettaja on kysynyt minulta, mitä tiedän historiasta jo entuudestaan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opettaja kannustaa vastaamaan kysymyksiin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opettaja antaa kehuja oikeista vastauksista.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opettaja pyytää oppilaita pohtimaan annettua aihetta tai kysymystä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opettaja pyytää oppilaita pohtimaan asioita yhdessä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Liite 2. Tutkimuslupa ja -tiedote huoltajille sekä oppilaille



Tutkimuslupa ja tiedote huoltajille sekä oppilaille

Tämä on tiedote Turun yliopiston opiskelijan suorittamasta pro gradu -tutkielmasta.

Olen Iida-Sofia Väkiparta, Turun yliopiston 5. vuoden opiskelija Rauman opettajankoulutuslaitoksessa. Teen tällä hetkellä pro gradu -tutkielmaa, jossa tutkin 9.-luokkalaisten oppilaiden kokemaa mielenkiintoa historian oppiaineessa ja oppilaiden asenteisiin vaikuttavia tekijöitä. Tutkielman tavoitteena on pohtia, miten historian opetuksesta voidaan tehdä entistä kiinnostavampaa ja mielekkäämpää yhä useammalle oppilaalle ja millaiset asiat vaikuttavat oppilaiden asenteisiin sekä historiaa että historian oppiainetta kohtaan.

Tutkielman aineisto kerätään sähköisen kyselylomakkeen avulla. Oppilaat vastaavat kyselyyn itsenäisesti. Oppilailta kysytään kysymyksiä liittyen heidän ajatuksiinsa historiasta ja historian opetuksesta, kuten sitä, millaisia oppimistapoja he pitävät itselleen mieluisina. Kyselyn vastaukset muodostavat tutkielman aineistoin, jonka analysointiin käytetään tilastollisia menetelmiä.

Kyselyssä ei kysytä sukupuolen ja luokka-asteen lisäksi muita henkilötietoja. Tutkielmassa noudatetaan hyvän tutkimuksen etiikkaa ja osallistujien anonymiteetti säilytetään. Aineisto esitetään tavalla, josta ei voida päätellä osallistujien henkilöllisyyttä.

Tutkielma julkaistaan yliopiston tapojen mukaan sähköisenä ja avoimena julkaisuna. Kerättyä aineistoa ei luovuteta eteenpäin ulkopuolisille. Tutkimuslupia ja aineistoa säilytetään tietoturvallisesti tutkielman valmistumiseen asti keväällä 2024. Tämän jälkeen ne hävitetään.

Tutkielma on täysin vapaaehtoinen. Aineiston keruuseen tarvitaan alaikäisen oppilaan ja tämän huoltajan suostumus. Oppilaalla ja huoltajalla on täysi oikeus kieltäytyä osallistumasta tutkielmaan. Oppilas voi halutessaan jättää tutkielman kyselyn kesken.

Tutkijan yhteystiedot:

Iida-Sofia Väkiparta

+358 443221991

isvaki@utu.fi

1. Tutkielman nimi	8.–9.-luokkalaisten oppilaiden kokema mielenkiinto historian oppiaineessa ja oppilaiden asenteisiin vaikuttavat tekijät
2. Vastuuhenkilön yhteystiedot	Iida-Sofia Väkiparta, 0443221991, isvaki@utu.fi
3. Tutkielman ajankohta	Tutkielma on aloitettu joulukuussa 2022 ja tutkielman aineisto kerätään maalís-huhtikuussa 2024. Tutkielman on määrä valmistua huhti-toukokuussa 2024.

**Tutkimuslupa**

Allekirjoittamalla tutkimusluvan annan suostumukseni sähköiseen kyselyyn osallistumiseen. Tämän lisäksi annan luvan siihen, että kyselyn tuloksia käytetään aineistona Turun yliopiston pro gradu -tutkielmassa.

Huoltajan nimi: _____

Oppilaan nimi: _____

Päivämäärä ja kellonaika: _____

Paikka: _____

Allekirjoitukset

Huoltajan: _____

Oppilaan: _____