

”Dinosauruksista nykyhetkeen”
Historian opetus luokanopettajien kuvailemana
Silja Heikkinen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2019
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Heikkinen, Silja. 2019. "Dinosauruksista nykyhetkeen" Historian opetus luokanopettajien kuvailemana. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 62 sivua.

Tämän tutkimuksen tehtävänä oli tarkastella, millaisena historian opetus näytetään luokanopettajien kuvailemana. Tutkimuksessa selvitettiin millaisia merkityksiä luokanopettajat antavat historian opetuksen tehtävälle ja millaisia opetuskäytänteitä luokanopettajilla on historian opetukseen.

Tutkimus on toteutettu kvalitatiivisella tutkimusotteella. Aineistonkeruumenetelmänä käytettiin laadullista kyselylomaketta ja tutkimukseen osallistui yhteensä 33 luokanopettajaa. Tutkimusaineisto analysoitiin teoriaohjaavan sisälönanalyysin avulla.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että luokanopettajat pitävät historiaa merkityksellisenä oppiaineena. Historian opetusta perusteltiin tiedollisilla sekä taidollisilla päämäärillä. Tulokset osoittivat luokanopettajien käyttävän monipuolisesti erilaisia opetusmenetelmiä historian opetuksessaan. Luokanopettajat kuvailivat käyttävänsä opettaja- ja oppikirjajohtoisia, elämyksellisiä ja oppilaita aktiivisia opetusmenetelmiä.

Tutkimuksen perusteella voidaan todeta luokanopettajien pitävän historiaa tärkeänä oppiaineena, jonka kautta oppilaat saavuttavat opetussuunnitelman mukaisia tiedollisia sekä taidollisia tavoitteita. Tehtävän ja tavoitteiden kuvailussa kuitenkin korostuu yhä historian ymmärtäminen sen tiedollisessa merkityksessä. Luokanopettajien kuvailusta voidaan päätellä, että historian opetuksessa hyödynnetään monipuolisesti erilaisia opetusmenetelmiä, mutta opettaja- ja oppikirjajohtoisuus korostuvat yhä eniten. Luokanopettajien kuvailut viestivät perinteisen historian opetuksen jatkumisesta, vaikka historiasta on pyritty jo vuosikymmenten ajan muokkaamaan taidollisempaa ja ajattelua kehittävämpää oppiainetta.

Asiasanat: historian opettaminen, alakoulu, muutos, merkitys

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	MUUTOKSET HISTORIAN OPETTAMISESSA	7
	2.1 Historian opettaminen ennen peruskoulun syntyä	7
	2.2 Kohti taitopainotteisempaa historian opetusta	8
3	HISTORIAN OPETTAMINEN ALAKOULUSSA	13
	3.1 Historian opetuksen tehtävä	13
	3.2 Historian opetuksen tavoitteet.....	14
	3.3 Opettajan tietopohja historianopetuksessa	16
	3.4 Sisällön vai taidon opetusta?	18
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	23
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	24
	5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa.....	24
	5.2 Laadullinen kyselylomake aineistonkeruumenetelmänä	25
	5.3 Aineiston analyysi.....	27
	5.4 Eettiset ratkaisut.....	31
6	TULOKSET	33
	6.1 Historian opetuksen merkitys luokanopettajien kuvailemana	33
	6.2 Opetusmenetelmät historian opetuksessa.....	38
7	POHDINTA	44
	7.1 Tiedon vai taidon historiaa alakoulussa?	44
	7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet	50
	LÄHTEET	54

LIIITEET	60
-----------------------	-----------

1 JOHDANTO

Yhteiskunnan kehittyessä, maailman muuttuessa ja tiedon lisääntyessä myös opetus on tullut muutoksen eteen. Jokaiseen oppiaineeseen on uuden opetussuunnitelman myötä tullut muutoksia, niin myös historian oppiaine, on saanut muuttaa muotoaan. Historian opetukseen keskittyvää muutosta perustellaan yhteiskunnan muutoksen myötä. Ilman muutosta historian opetus putoaa yhteiskunnan kelkasta ja tällöin opetus, jota kouluissamme tarjoamme, ei enää vastaa yhteiskunnan ja ihmisten tarpeisiin (Veijola, Rantala & Mikkonen 2016, 251).

Historian opetukseen kohdistuva muutospainne ei ole uusi ilmiö, vaan historian opetusta on pidemmän aikaa kehitetty tai ainakin siihen on pyritty. Uuden opetussuunnitelman ja sen edeltäjän mukaisesti historian oppiaineesta ollaan rakentamassa enemmän taitopohjaista oppiainetta aikaisemman sisältöpainotteisen sijaan. Syy tähän löytynee nykyisestä yhteiskunnasta: nykyisessä tietoyhteiskunnassa ei ole merkityksellistä oppia vain erilaisia historiallisia nippelitietoja tai vuosilukuja, sillä kaikki tieto on kaikkien ulottuvilla ja käytettävissä. Historian opetusta ovat haastaneet sosiaaliset ja kulttuurilliset muutokset viimeisten vuosikymmenten aikana. Historian oppiaineissa muutos näkyy toiminnan alan laajentumisessa, monipuolisempien historian toimijoiden lisääntymisessä ja laajempina näkökulmien tarkasteluna (Stearns, Seixas & Wineburg 2000, 15).

Vaikka historian opetusta on jo pidemmän aikaa pyritty muokkaamaan, eivät muutokset vielä välttämättä näy käytännössä. Historiataidot on huomioitu osana historian opetusta jo neljä vuosikymmentä (Ahonen 2002, Veijola, Rautiainen & Mikkonen 2016, Rantala 2005). Tutkimukset kuitenkin osoittavat, että edelleen suomalaisessa koulussa historiassa painottuu sisältöalueet historiataitojen sijaan (Veijola, Rautiainen & Mikkonen 2016, 252; Quakrim-Soivio & Kuusela 2012). Rautiaisen (2012, 47) mukaan opetussuunnitelmien ja puheen tasolla muutos saattaa olla nopea, mutta käytännössä asiat muuttuvat hitaasti (Rautiainen 2012, 47; Rantala & Ahonen 2015, 113–114). Veijolan, Rautiaisen sekä Mikkosen (2015, 251) mukaan historian opetuksen ja opetussuunnitelman vaikutus näkyy epätasaisesti. Muutokset tapahtuvat hitaasti; kaikki opettajat eivät halua

osallistua muutoksiin, kun toiset taas haluavat tarjota enemmän kuin vain opetussuunnitelman määrittelemät asiat. Ei ole olemassa vain yhtä tapaa opettaa historiaa, vaan jokainen opettaja tulkitsee historian opetusta ohjaavaa asiakirjaa, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita, omalla tavallaan.

Tämän tutkimuksen tutkimustehtävä valikoitui luettuani vuoden 2011 opetushallituksen julkaisemat historian opetuksen arviointiraportin tulokset. Arviointiraportin tulokset osoittavat, että historian opettamisen työtavat viestivät edelleen opettajajohtoisesta luennoivasta ja oppikirjaan tukeutuvasta opetustavasta. Tulokset viestivät, että opetuksessa painottuu yhä sisältöpainotteisuus taitopainotteisuuden sijaan (Quakrim-Soivio & Kuusela 2012, 144). Opetushallituksen arviointiraportin julkaisusta on jo aikaa, ja juuri sen vuoksi tutkimus historian opetuksen nykytilasta on perusteltua.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on kartoittaa luokanopettajien käyttämiä opetusmenetelmiä historian opetuksessa ja tarkastella millaisena historian opetus niiden pohjalta näyttäytyy. Yilmazin (2008) mukaan historian opettajilla pitää olla selkeät näkemykset siitä, miksi historiaa pitää opettaa. Ilman selkeää näkemystä opettaja ei luultavammin voi tehdä perusteltuja valintoja opetuksensa tueksi. (Yilmaz 2008, 40.)

Tutkittaessa opettajien käyttämiä opetusmenetelmiä on merkityksellistä tarkastella myös opettajien oppiaineelle antamia merkityksiä. Tämän vuoksi tutkimuksen toisena tehtävänä on tarkastella luokanopettajien antamia merkityksiä historian opetukselle ja sen tehtävälle. McCrumin (2012, 78) mukaan opettajien näkemykset oppiaineen luonteesta vaikuttavat heidän käyttämien opetustapojen ja tehtävien valintaan sekä millaisia tavoitteita he valitsevat.

2 MUUTOKSET HISTORIAN OPETTAMISESSA

Suomalaisessa kasvatuksessa ja koulutuksessa historian opetuksella on pitkä perinne. Historian opetus ei kuitenkaan ole pitkän historiansa aikana vain pysynyt samanlaisena, vaan muutosten kourissa historian opetus on muuttanut useaan otteeseen muotoaan kulloiseenkin ajankohtaan liittyneen historiakäsityksen myötä (ks. Rantala & Ahonen 2015, 40). Matti Castrén (1992, 11) toteaaakin historian oppiaineen tavoitteiden ja oppisisältöjen heijastavan hyvin pitkälle sitä, mitä kunkin ajan yhteiskunnassa on pidetty tärkeänä. Tässä luvussa tarkastellaan muutoksia historian opetuksen tavoitteissa, sisällöissä ja opetustavoissa. Historian opetuksen historian tarkastelu on merkityksellistä, jotta voidaan paremmin ymmärtää historian opetuksen tämä hetki ja siihen vaikuttavat tekijät.

2.1 Historian opettaminen ennen peruskoulun syntyä

Historia on koulun oppiaineena mainittu jo vuoden 1649 Ruotsin valtakunnan koulujärjestyksessä (Arola 2002, 10; Castrén 1992, 13). Opetuksen pääpaino oli isänmaanhistoriassa ja opetuksen tavoitteena oli hyödyn tuottaminen, moraalien lujittaminen sekä isänmaallisen hengen siirtäminen oppilaisiin (Castrén 1992, 13). 1800-luvulla historian opettaminen siirtyi koululaitoksen harteille ja 1890-luvulla historiasta tulikin yhteinen oppiaine yhteiseen kansakouluun. Historian merkitys oppiaineena oli opettaa menneisyyden tietoa koko kansalle sen yleisivistävässä merkityksessä. (Rantala & Ahonen 2015, 40–41.) 1800-luvun nationalistisen tarinan opettaminen oli kuitenkin haasteellista, sillä kansallista kertomusta Suomen vaiheista ei ollut saatavilla. Historian opetuksessa puntaroitiin, millaisista näkökulmista käsin opetusta tarkasteltaisiin (ks. Castrén 1992, 15–17). 1800-luvun lopulla ilmestyivät ensimmäiset oppikirjat, jotka muokkasivat käsityksiä Suomen kansakunnan vaiheista ja korostivat kansallista identiteettiä. Tuon ajan opetuksessa sisällöt kietoutuivat sotiin, valtiollisiin tapahtumiin ja hallitsijakertomuksiin. (Arola 2002, 10–15.)

1900-luvun ensimmäisinä vuosikymmeninä historian opetuksella oli keskeinen asema kansallisen identiteetin nostajana (Arola 2002, 14–15; Rantala 2017, 250). 1900-luvun alkupuolella oppikirjoissa tarkasteltiin pääasiallisesti Suomen historian tärkeimmiksi ajateltuja tapahtumia (Rantala 2017, 252). Sotien jälkeen historian opetuksen painopiste siirtyi kohti nykyhetkeä ja muuttui kansainvälisemmäksi. Kansallisen kertomuksen korostamisen sijaan historian opetuksessa siirryttiin pohtimaan Suomen muuttuvan yhteiskunnan ja hyvinvointivaltion rakentumista. (Arola 2002, 23; Rantala 2017, 257; Virta 1998, 9.) Tuolloin historian opetuksen tavoitteiksi nostettiin tiedon jakaminen, syy-yhteyksien ymmärtäminen, maailman historiallisen rakentuneisuuden ymmärtäminen, isänmaarakkauden herättäminen, ihanteiden omaksuminen sekä kriittisten valmiuksien kehittäminen. (Korpisaari 2004, 213, ks. Heikinheimo 1955.) Parhaimmaksi opetusmenetelmäksi katsottiin opettajan kertomus, mutta opetuksessa hyödynnettiin oppilaiden omien töiden, ryhmätöiden ja ongelmakeskeisyyteen perustuvia käytänteitä (Korpisaari 2004, 213–214, ks. Kuusi 1954, Heikinheimo 1955).

Historian opetus ennen peruskoulua määrittyi hyvin pitkälti sisällöllisen tiedon oppimisen, kulloisenkin ajan määrittämän tarpeen mukaisesti. Vaikkakin sotien jälkeen opetuksen sisällöt laajenivat ja muuttuivat, pysyi opetus hyvin perinteisenä (Castren 1992, 42). Oppikirjojen merkittävä rooli säilyi, ja erityisesti sotien välisellä ajalla, oppikirjat määrittivät historian opetuksen suuntaa hyvin pitkälti (ks. Rantala 2017, 253.) Opetuksen työtapoina korostui opettajan kerronta ja oppikirjojen tekstit, vaikkakin viitteitä myös muunlaisista opetuskäytännöistä oli nähtävissä.

2.2 Kohti taitopainotteisempaa historian opetusta

1970-luvulla ja peruskoulun perustamisen myötä historian opetukseen tehtiin merkittävästi vaikuttavia ratkaisuja (Rantala & Ahonen 2015, 109–110; Arola 2012, 25). Opetuksessa siirryttiin aiemmasta kronologisesta ajattelutyylistä saarekeajatteluun, jolloin historiaa ei opetettu vain katkeamattomana

kertomuksena, vaan aihepiirin oleellisimmin vaikuttaneet sisällöt valittiin opeteltaviksi asioiksi (Rantala 2017, 264; Rantala & Ahonen 2015, 109–110; Arola 2002, 25).

Peruskoulu-uudistuksessa tiedollinen kasvatus muuttui vain osaksi opetuksen tavoitteita, ja opetuksen tavoitteissa kiinnitettiin enemmän huomioita ajattelua kehittäviin tavoitteisiin (Castren 1992, 44). Peruskoulun ensimmäisessä opetussuunnitelmassa historian oppiaineessa korostui kuitenkin edelleen tiedolliset tavoitteet. Tavoitteiksi asetettiin oppilaiden perehdyttäminen ihmiskunnan historian tärkeimpiin ilmiöihin, yhteiskunnallisen, valtiollisen ja elinkeinoelämän kehittymiseen, kulttuurin muotoihin ja kehittymiseen sekä näihin teemoihin liittyviin peruskäsitteisiin. Historian opetuksen tavoitteena oli näiden lisäksi antaa oppilaille aineksia monipuolisen ihmiskuvan muodostamiseksi. (Rantala 2017, 264; Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II 1970, 215.) Historian oppiaineen tavoitteissa näkyi taidollisuus, kun tavoitteiksi nostettiin erilaisten lähteiden käyttäminen, niiden kriittinen tarkastelu ja johtopäätösten tekeminen (Castren 1992, 44–45).

Peruskoulu-uudistuksessa historian oppiaineen tuntimäärä väheni huomattavasti ja historian opetusta pyrittiin kehittämään opetusmenetelmiä uudistamalla (Korpisaari 2004, 214). Historian opetusta muutettiin aiempaa toiminnallisemmaksi ja historian luonnetta lukuoppiaineena pyrittiin lieventämään (Arola 2002, 25). Peruskoulupedagogiikan tärkein työkalu oli työkirja, jonka avulla oppilas osoitti osaamisensa. Oppitunti rakentui oppikirjantekijöiden pilkkomien tekstien ja tehtävien avulla sopivan kokoisiksi paloiksi. Opettajan tehtävä oli ohjeiden antaminen ja työskentelyn valvominen. (Rantala & Ahonen 2015, 141; Korpisaari 2004, 209–210). Rantala (2017, 264) kuitenkin nostaa esiin ajatuksen siitä, että peruskoulun alkuaikoina opetustraditiot eivät niinkään muuttuneet, mutta oppikirjat kokivat suuria muutoksia. Peruskoulun myötä historian oppikirjoista tuli vain yksi osa oppiaineen opetukseen kuuluvasta materiaalista ja oppimateriaaleihin lisättiin elävöittävämpää materiaalia kuten työkirjat, opettajan oppaat, diat sekä kalvot sekä mielikuvitusta kiehtovat tarinat. (Rantala 2017, 273.)

1980-luvulla konstruktivistisen oppimiskäsityksen esiinnousun myötä historian opetukseen kiinnitettiin yhä enemmän määrin huomioita (Rantala & Ahonen 2015, 141–142; Korpisaari 2004, 210–211). Konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä ajatus on, että uusien asioiden oppiminen perustuu aikaisempiin tietoihin (Rauste von Wright & von Wright 2003, 160–164). Konstruktivistinen oppimiskäsitys historian opetuksessa korostuu historian sisältötiedon ymmärtämisessä ja jäsentämisessä, asiayhteyksien oivaltamisessa ja ajattelun kehittämisessä. Konstruktivistisessä oppimisessä opettajan tärkein tehtävä on tarjota oppilaille valmiuksia hahmottaa historiatiedon erilaisia ajattelutapoja sekä tiedonjäsenysmalleja. (Rantala & Ahonen 2015, 141; Korpisaari 2004, 211; Virta 2002, 39–40.) Konstruktivistinen oppimisen malli ei korostunut kovinkaan paljon historian ainedidaktisessa keskustelussa 1980-luvulla, sillä opettajajohtoista opetusta, kyselyä ja kerrontaa pidettiin edelleen merkittävimpinä opetuksen muotoina (Korpisaari 2004, 217; Rantala 2017, 272).

1990-luvulla konstruktivistisen oppimiskäsityksen myötä historian opetuksessa korostettiin yhä enemmän oppilaan ymmärrystä ja kriittistä ajattelua (Rantala 2012, 141). Konstruktivismiin läpilyönnin myötä oppilaslähtöiset opetusmenetelmät ovat yleistyneet, ja perinteiset opettajajohtoiset menetelmät on yleisesti todettu vanhentuneiksi (Rantala & Ahonen 2015, 141; Korpisaari 2004, 211; Virta 2002, 39–40).

Vuoden 1994 opetussuunnitelmassa tavoitteiksi asetettiin oppilaan oman identiteetin vahvistaminen, kulttuurin, työn ja toisen ihmisen arvostaminen sekä aktiiviseksi kansalaiseksi kasvaminen. Oppisisällöllinen osaaminen toimi välineenä näihin tavoitteisiin pääsemiseksi. (Rantala 2012, 143; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1994, 98.) Opetussuunnitelma antoi opettajille suuren vapauden, mutta myöhemmin jouduttiin toteamaan, että eivät kyenneet hyödyntämään tätä tarkoituksenmukaisesti. Opetus- ja arviointityön tueksi laadittiin valtakunnallinen Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteeristö. Historian oppiaineessa arvioitavaksi osa-alueiksi muodostuivat: käsitys historiallisen tiedon luonteesta, historiallisen tiedon hankkiminen, historiallisen tiedon ymmärtäminen sekä historiallisen tiedon käyttäminen (Korpisaari 2004, 218; Perusopetuksen

päättöarvioinnin kriteerit 1999, 99–100). Asetut kriteerit painottuvat selkeästi taidolliseen historian oppimiseen. Lisäksi kriteeristö korosti uudenlaista suhtautumista historiaan oppiaineena ja nosti nyt ensimmäistä kertaa historiallisen tiedon luonteen ymmärtämisen tavoitteeksi.

Yhä taitopainotteisempaan historian opetukseen siirryttiin vuoden 2004 opetussuunnitelman myötä, kun historian taidoille asetettiin viralliset tavoitteet (Rantala & Ahonen 2015, 113). Vuoden 2004 opetussuunnitelman tavoitteissa korostetaan historiallisista kriittisyyttä, aikakäsitystä, historiallisten käsitteiden hallintaa, muutoksen tunnistamista ja kuvailemista sekä historiallisen jatkuvuuden ymmärtämistä ja syiden etsimistä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 222). Tavoitteissa huomioitiin myös entistä laajemmin historian tiedon luonteen opiskelu (Rantala 2012, 143). Alakoulussa 5–6. -luokkalaisilla historian taitoja arvioitiin historiallisen empatian ja lähdekriittisyyden näkökulmasta. Historian oppiaineen tehtävänä oli tarjota aineksia identiteetin rakentamiseen, ajan käsitteeseen perehtymiseen ja ihmisen toiminnan sekä henkisen ja aineellisen työn arvon ymmärtämiseen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 222.) Opetussuunnitelmasta muodostuu käsitys historian opetuksen tutkimuksellisuudesta, sillä tavoitteina on oppia tulkitsemaan erilaisia lähteitä ja ymmärtämään tulkintojen monipuolisuutta. Tieteellisempään ja oppilaslähtöisempään opetuksen ihanteeseen viittaavat myös maininnat historiallisen tiedon hankkimisen ja käyttämisen opettamisen merkityksellisyydestä.

Tällä hetkellä voimassa oleva Perusopetuksen opetussuunnitelma astui voimaan 1.8.2016. Historian opetuksen muuttuva merkitys näkyy Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, jossa tavoitteita ei ole asetettuina vain yleisivistävässä merkityksessä, vaan tavoitteena on kasvattaa lapsi vastuulliseksi, aktiiviseksi ja erilaisuutta ymmärtäväksi yhteiskunnan jäseniksi. (Vehkalahti 2016, 3.) Nykyisessä opetussuunnitelmassa on nähtävissä kaksi historian opetuksen perinnettä: historiatietoisuuden sekä historiallista ajattelua kehittävän opetuksen korostaminen (Rantala & Ahonen 2015, 84). Nykyisessä opetussuunnitelmassa ei painoteta ainoastaan sisältötiedollisia tavoitteita, ja opetussuunnitelma on

muuttunut taitopainotteisemmaksi. (Rantala & Ahonen 2015, 117). Samanlainen kehityskulku on huomattavissa myös Britanniassa (ks. Lee & Asby 2000, 1999).

Verrattuna aikaisempiin opetussuunnitelmiin uudessa opetussuunnitelmassa on nostettu yhä enemmän keskiöön historiallisten tekstitaitojen käsite. Lisäksi sisältöaiheita on vähennetty ja historiallisen ajattelun opettamiseen kuuluvia tavoitteita korostettu. Muuten opetussuunnitelmassa ei ole tapahtunut muutoksia historian opetuksen käytänteissä. (Rantala & Khawaja 2016, 79.)

Kuten edellisen luvun perusteella voidaan todeta, historian opetus on vuosikymmenten ja -satojen aikana muuttunut paljon ideaalisella tasolla. Korpisaari toteaa artikkelissaan, että vaikka historiandidaktiikka on muuttunut ja uudistunut, on kouluopetus muuttunut hitaasti käytännön tasolla. Hänen mukaansa lukuisat tavoitteet ja käytänteet, kuten lähdekriittisyyden korostaminen, historiallinen ymmärtäminen ja tutkiminen, eivät näy opetustyössä. (Korpisaari 2004, 207.)

3 HISTORIAN OPETTAMINEN ALAKOULUSSA

3.1 Historian opetuksen tehtävä

Historian tehtävä on tällä hetkellä voimassa olevan opetussuunnitelman mukaan kolmijakoinen. Sen tehtävä on kehittää oppilaiden historiatietoisuutta ja kulttuurien tuntemusta, kannustaa oppilaita omaksumaan vastuullisen kansalaisuuden periaatteet sekä kehittää oppilaiden historian tekstitaitoja. (Veijola 2016, 6–7; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 257, 415–418). Rantala ja Ahonen (2015, 84) nostavat historian opetuksen tehtäviksi historiatietoisuuden lisäämisen sekä historialliseen ajatteluun oppimisen.

Historiatietoisuudella tarkoitetaan yksinkertaisimmillaan nykyisyyden selittämistä menneisyyden avulla ja tulevaisuuden odotuksien perustamista menneisyyden tiedon varaan (Van den Berg 2007, 9). Historiatietoisuus rakentuu niin menneisyyden tuntemukseen ja selitykseen kuin tulevaisuuden odotukseen (Rantala & Ahonen 2015, 14). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa historiatietoisuutta pyritään kehittämään ohjaamalla oppilaita ymmärtämään nykyisyyteen johtanutta kehitystä, henkisen ja aineellisen työn arvoa sekä pohtimaan tulevaisuuden valintoja (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 257).

VanSledrightin mukaan historiallisesta ajattelusta on tullut muotisana opetusta järjestettäessä ja opetussuunnitelmia laatiessa. Hänen mukaansa historiallista ajattelua käytetään kuvaamaan koko laajaa kirjoa historian opetukseen liittyvistä aspekteista. Hänen mukaansa historiallisen ajattelun määritelmä on vaihteleva, mikä haastaa ajatuksen oikeasta historiallisen ajattelun opettamisesta. (VanSledright 2004, 230.) Rantala (2005, 4) kuvaa historiallisella ajattelulla koulukontekstissa tarkoitettavan oppilaan kykyä analysoida muutosta ja jatkuvuutta ajassa, asettautua entisajan ihmisen asemaan, selittämään toimintaa ja ymmärtää tiedon tulkinnallisuutta. Shemiltin (2000) mukaan historian taidoilla tarkoitetaan taitoa hyödyntää lähteitä historiallisten tapahtumien ratkaisemiseen, oppia arviomaan selityksiä tapahtumiin, tekijöihin ja suhteisiin sekä oppia ymmärtämään

tapahtuman merkityksellisyys omassa ajassaan. (Shemilt 2000, 84–85.) Counselin (2002, 56) mukaan historian opetuksessa käytetty sana taito on menettänyt merkitystään ammatillisessa kielessä, sillä sitä käytetään hyvinkin kattavasti aina kuuntelun taidosta historian lähteiden hyödyntämiseen.

Historiallisen ajattelun omaksumisen tukemiseksi historian opetuksen keskiössä ovat historiallisen syy-seuraus -suhteen ymmärtäminen, tiedonhankinta ja tulkinta sekä historiallisen empatian kokeminen. (Rantala & Ahonen 2015, 152.) Näitä teemoja ovat korostaneet myös aikaisemmat opetussuunnitelmat. Muutos ei ole uusi ilmiö, vaan opettajat ovat kautta aikain pyrkineet opettamaan kriittistä ajattelua ja historian taitoja kattavan sisällön ohella. (Rantala 2005, 4.) Vuonna 2016 voimaanastuneen opetussuunnitelman myötä historialliseen ajatteluun liittyvät taidot ovat nousseet yhä keskeisempään rooliin historian opetuksessa.

3.2 Historian opetuksen tavoitteet

Opetuksen tavoitteet painottuvat selkeästi taidollisempiin tavoitteisiin (Rantala & Ahonen 2015, 117). Samanlainen kehityskulku on huomattavissa myös muualla, ja esimerkiksi Englannissa on historian opetus muuttanut muotoaan kohti ajattelua painottavaa opetusta aikaisemman ulkoa oppimisen sijaan (Shemilt 2000, 85).

Historian opetuksen tavoitteet jaetaan neljään osa-alueeseen. Ensimmäinen osa-alue on arvot, merkitykset ja asenteet. Tämä tavoite pitää sisällään historian kiinnostuksen herättämisen sekä identiteetin rakentamisen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 415–418). Kouluikäisellä on jo olemassa historiallinen identiteetti, joka on tiedostamaton ja muuttuu jatkuvasti kokemusten mukana. Suvun tarinat liittävät lapsen aluksi osaksi omaa perhettään ja myöhemmin osaksi yhteisöä. Tätä perheen historian tutkimista hyödyntämällä koulun historian opetus tukee oppilaan samaistumista yhteisön historiaan laajentaen samalla hänen identiteettiään. (Rantala & Ahonen 2015, 142–143.) Opetuksessaan opettajan on syytä kiinnittää huomioita oppilaiden mielenkiinnonkohteisiin ja

elämään, sillä liittämällä historian opetus lähemmäksi oppilaiden omia kokemuksia, oppilaiden motivaatio ja kiinnostus historian oppimiseen kasvaa (Yilmaz 2008, 43).

Olennaisena osana historian opetusta kuuluu uuden opetussuunnitelman myötä noussut historian tekstitaitojen hallinta. Veijolan (2016, 6) mukaan historian tekstitaidot ovat moniselitteinen käsite, jolle ei ole luotu selkeää määritelmää. Historian tekstitaidot on määritelty opetussuunnitelmassa tarkoittamaan taitoa lukea ja analysoida menneisyyden toimijoiden tuottamia lähteitä sekä tehdä päteviä tulkintoja niiden tarkoituksesta ja merkityksestä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 257).

Historian tekstitaitojen hallintaan kuuluu myös olennaisena osana tiedonhankinnan tavoite. Tiedonhankinta on tärkeä taito nyky-yhteiskunnassa, sillä teknologian kehittymisen myötä tietoa on enemmän ja nopeammin saatavilla. Tiedon hankkiminen tavoitteena näkyy siinä, että oppilas kykenee selittämään havaintojaan käyttäen löytämäänsä tietoa ja hyödyntäen historiaan kuuluvia käsitteitä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 415–418.) Erilaisia lähteitä tarkastelemalla oppilaita autetaan näkemään menneisyydestä saatava tieto tulkinnallisena ja muuttuvana. Alakoululaisten opetuksessa hyödynnettävissä lähteissä on tärkeää selkeys ja ymmärrettävyys. (Rantala & Ahonen 2015, 155–156.)

Kolmas historian opetuksen tavoite on historiallisen ilmiöiden ymmärtäminen. Oppilas pyrkii ymmärtämään erilaisia historiallisia ilmiöitä erilaisista näkökulmista. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 415–418). Historiallisten ilmiöiden ymmärtäminen on osa historiallisen ajattelun omaksumista, jonka myötä historian opetuksen keskiössä ovat historiallisen syyseuraus -suhteen ymmärtäminen, tiedonhankinta ja tulkinta sekä historiallisen empatian kokeminen (Rantala & Ahonen 2015, 152). Historiallisen empatian opettamisen keskeinen tavoite on saada oppilas näkemään historia aikalaistensa silmin ja oppia ymmärtämään, miksi aikalaiset ovat toimineet sillä tavalla, kun ovat toimineet (Rantala & Ahonen 2015, 183). Historiallinen empatian oppiminen ja harjoittaminen ei ole kovin yksinkertaista, sillä oppilaan pitäisi samanaikaisesti pystyä

eläytymään menneisyyden toimijan asemaan, mutta myös hallita historiallinen tausta. Ennen eläytymistä on otettava konteksti haltuun (Rantala & Ahonen 2015, 183).

Historiallisen ajattelun kehittymiseen ja historiallisen empatian hallitsemiseksi oppilaan tulee hallita historiallinen konteksti, johon neljäs tavoite, historiallisen tiedon käyttäminen, tähtää (Rantala & Ahonen 2015, 183). Vuonna 2016 täytäntöönpannun opetussuunnitelman myötä historian oppimäärän sisältöalueet ovat vähentyneet ja opetussuunnitelma antaa hyvin vapaat kädet opetuksen sisällölliseen valintaan. Tiedollinen sisältöalue alakoulun historian oppiaineessa on ajallisesti laaja sisältäen esihistoriallisen ajan ja sivilisaation synnyn, vanhan ajan ja antiikin perinnön, keskiajan, uuden ajan murrosvaiheen sekä Suomen historian osana Ruotsia. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 258.) Historian sisällöt ovat hyvin laajoja, ja kysymykseksi herääkin, millaisia asioita historian kontekstista oppilaiden olisi hyvä tiedostaa.

3.3 Opettajan tietopohja historianopetuksessa

Opettaakseen historiaa tai mitä tahansa muuta oppiainetta, opettaja tarvitsee paljon erilaista tietoa. Opettajan tarvitsema tieto voidaan ryhmitellä oppiainetta koskevaan tietoon, yleiseen pedagogiseen tietoon, pedagogiseen sisältötietoon, opetussuunnitelmätietoon, tietoon oppijoista ja oppimisesta, kontekstuaaliseen tietoon sekä koulutukselliseen tietoon (Veijola 2015, 102; ks. Shulman 1986). Näistä edellä mainituista muodostuu opettajan käyttötieto, joka Veijolan (2013, 237) mukaan on opettajan kokonaisvaltainen näkemys opettamisesta, opetustilanteista, oppimisesta sekä opettajan omasta roolista.

Husbands (2011, 93) on määritellyt historian opettajan tiedon muodostuvan oppiainetiedosta, tiedosta oppilaista sekä opetuskäytänteistä. Husbandsin (2011, 87) mukaan oppiainetieto koostuu substanssitetiedosta, prosessitetiedosta sekä käsituksesta oppiaineen luonteesta. Opettaakseen historiaa opettajalla tulee olla tietoa oppiaineen sisällöistä. Substanssitetieto näkyy Veijolan (2015, 102) mukaan historian opetuksessa esimerkiksi opettajan tietämyksessä historiallisista

tapahtumista. Leen ja Ashbyn (2000) mukaan substanssitieto historiasta sisältää tietoa siitä, mitä historia on. Prosessitietoa kuvaavat käsitteet, kuten tosite, selitys ja muutos auttavat hahmottamaan sitä, mitä historialla voidaan tehdä. (Lee & Ashby 2000, 199.) Veijolan (2015) mukaan opettajan prosessitieto historianopetuksessa näkyy siinä, että opettaja tietää millä tavoin oppiaineesta tuotetaan tietoa. Opettaja ymmärtää siis millä keinoin historiantutkimus toteutuu (Veijola 2015, 102).

Husbands (2011, 88) lisää oppiainekohtaiseen tietoon kuuluvan myös ymmärryksen siitä, miksi kyseistä oppiainetta opetetaan. Veijola (2013, 93) korostaa opettajan näkemyksellä oppiaineen merkityksestä olevan vaikutusta opettajan suunnittelu- ja opetustyöhön. Yilmazin (2008) mukaan historian opettajilla pitää olla selkeät näkemykset siitä, miksi historiaa pitää opettaa. Ilman selkeää näkemystä, opettaja ei luultavammin voi tehdä perusteltuja valintoja opetuksensa tueksi. (Yilmaz 2008, 40.) McCrumin (2012, 78) mukaan opettajien näkemykset oppiaineen luonteesta vaikuttavat heidän käyttämien opetustapojen ja tehtävien valintaan sekä millaisia tavoitteita he valitsevat.

Opettaakseen historiaa opettaja tarvitsee yleistä tietoa oppilaiden oppimisesta ja kuinka oppilaat kehittävät ymmärrystään historiasta. Tieto oppimisen teorioista ohjaa opettamista. (Husbands 2011, 88.) Veijolan (2015, 102) mukaan historianopettajalla tämä tieto näkyy siinä, miten oppiaineen sisällöt muutetaan opettavaan muotoon oppilasryhmälle sopivaksi. Opettajan tulee yleisen oppimisteorian lisäksi omata ymmärrys, siitä millä tavoin oppilaat rakentavat ymmärrystään historiasta. Rantala (2002) on esitellyt haasteita lasten historian ymmärtämisessä kolmesta; analysoinnin, tiedonluonteen ja aikakäsityksen ymmärtämisen näkökulmasta. Historia oppiaineena sisältää paljon erilaista sisältötietoa, jonka analysointi pienemmille oppilaille on vaikeaa. Opettaja voi joutua yksinkertaistamaan historian ilmiöitä, jolloin oppilaille voi muodostua epätarkka ja yksipuolinen käsitys menneisyydestä (Pilli 1992, 132). Historian käsitteet voivat myös olla hyvin tieteellisiä ja haasteellisia saada osaksi oppilaiden elämänpiiriä (Pilli 1992, 136–137). Historiallisen tulkinnallisen tiedonluonteen opettaminen on tärkeää, sillä oppilailla on voimakas tarve uskoa opetetun tiedon todellisuuteen

(Rantala 2002, 139–140). Aikakäsite on historian opetuksen kannalta ongelmallinen, sillä lapsen aikakäsityksen kehitys on peruskoulussa vielä keskeneräistä (Rantala 2002, 140). Pilli (1992, 135) nostaa kuitenkin aikakäsitteen harjoittelun tärkeäksi osaksi historian opetusta, sillä historian opetus voi parhaimmillaan auttaa oppilaiden aikakäsitteen muodostumisessa.

Husbandsin (2011) kolmas asia historian opettajan tietopohjassa on tiedot opetuskäytänteistä. Historian opetuksen työtavat ovat rikastuneet 2000-luvulla, kun käytettävissä olevat materiaalit ovat lisääntyneet ja tulleet helpommin käytettäväksi (Husbands 2011, 90). Opettajien oppitunnit heijastelevat sitä, millaista tietoa opettajalla on oppimateriaaleista, käytänteistä tai aktiviteeteista (Husbands, Kitson & Pendry 2003, 81). Rantala ja Ahonen (2015, 99) nostavat kuitenkin esiin työtapojen vaihtelevuuden opettajien kesken. Vaikka opettajan velvollisuus on noudattaa opetussuunnitelmia, hän saa oman pedagogisen näkemyksensä mukaan valita, millaisilla menetelmillä hän oppilaille opettaa. Samoin opetuksen tavoitteet saattavat poiketa toisistaan henkilökohtaisten näkemysten vuoksi. (Rantala & Ahonen 2015, 99.)

3.4 Sisällön vai taidon opetusta?

Perinteisesti historian opetuksen tehtäväksi on nähty tiedon välittäminen menneisyyden tapahtumista, kuten jo luvussa 2 todetaan. Tämä tarkoittaa sitä, että opetuksen perusajatus on ollut sisältötietojen siirtäminen sekä yhtenäisen kollektiivisen historiatietoisuuden rakentaminen. Veijola (2016, 7) nostaa tämän ajatuksen lähtökohtaiseksi ongelmaksi sen, että historian tieteellisen luonteenlaadun huomioon ottaen ei voi olla varmaa tietoa siitä, mitä menneisyydessä tapahtui.

Veijolan (2016, 7) kommenttia mukaillen historian opetuksessa tulisi siis korostua historiallisen ajattelun omaksuminen, jotta sisältöjen oppiminen olisi merkityksellistä. Useat tutkijat ovat tulleet johtopäätökseen, jonka mukaan sisältöjen ja taitojen vastakkain asettelu ei ole mielekäästä, vaan kumpiakin taitoja tarvitaan historiallisen ajattelun kehittymiseksi (Rantala & Ahonen 2015, 114; Vänttinen 2009, 13; Rantala 2005, 5; Virta 1999, 119).

Puntarointi sisällön ja taidon opetuksen välillä on herättänyt paljon ajatuksia. Huoleksi nousee ilmiöiden ja yhteyksien jääminen hämäräksi taitopainotteisen opetuksen painottuessa. (Rantala & Ahonen 2015, 114; Rantala 2005, 5). Rantala (2002) korostaa opettajan toiminnan merkitystä oppilaiden historiallisen ajattelun oppimisessa. Aiemmin historian ajattelun opettamista ei suositeltu opettavan kovin nuorille oppilaille, sillä Piaget 'laisen näkemyksen mukaan pienet oppilaat eivät kykene abstraktiin ajatteluun. Tämä näkemys on kuitenkin kyseenalaistettu, sillä tutkimukset osoittavat, että oppilaiden kyky ymmärtää historiaa ei ole riippuvainen ikätasosta vaan siitä, miten historiaa opetetaan. (Rantala 2002, 134.) Sisältöjä painottavassa opetuksessa taas tietomäärän ollessa laaja ja käsitteilyn pysyvän yleisellä tasolla, oppilaat eivät opi ymmärtämään ja pohtimaan asioiden välisiä suhteita kriittisesti erilaisista näkökulmista (Virta 2002, 46; Ragland 2007, 222–223). Taitopainotteisen opetuksen kannattajat kuitenkin korostavat oppilaiden valmiuden arvioida tietoa eri näkökulmista ja lähteiden avulla, merkittäväksi kuin tarkkojen sisältöjen omaksumisen (Rantala & Ahonen 2015, 109; Rantala 2009, 30–31.) Rantalan (2012, 141–142) mukaan taitopainotteinen historian opetus motivoi oppilaita ja lisää historian opiskelun mielekkyyttä. Virran (2002, 46) mukaan käytännön syitä sisältöpainotteisen opetuksen yleisyyteen ovat laajat oppimäärät, kiireinen tahti, kokeet ja suuret luokkakoot.

Edellisten opetussuunnitelmien aikana opettajat ovat pohtineet sisältöjen merkityksellisyyttä opetuksessa ja sitä millaisen arvon he sisältöopetukselle antavat. Historiallisen ajattelun opettaminen vaatii opettajalta tietoisia ratkaisuja, mutta haasteeksi voi nousta ajan ja materiaalin puute. Rantalan mukaan vuonna 2005, opettajista voi tuntua, että historiallinen ajattelun opettaminen vie aikaa pois keskeisiltä sisältöalueilta. (Rantala 2005, 5.) Suomessa historian opetukseen varatut tuntimäärät ovat kansainvälisesti vertailtuna suhteellisen pienet ja opetus alkaa suhteellisen myöhään (Veijola, Rautiainen & Mikkonen 2015, 252), minkä vuoksi sisältöalueiden puntarointi on merkityksellistä. Historian oppimäärän sisältöalueiden tarkastelu ja arvottaminen ei ole ollut puntarissa vain Suomessa, vaan tämä aihe on ollut myös kansainvälisesti puhuttava. Britanniassa todettiin, ettei opetussuunnitelman muokkaaminen ja sisältöalueiden

rajaaminen ei ole helppo tehtävä, sillä sen muuttamiseksi on käytävä paljon keskustelua sen kattavuudesta ja sisällöllisistä tematiikoista. Erityisesti historian opetuksen opetussuunnitelman muokkaaminen on koettu haasteelliseksi, sillä historian oppimisella ja oman historian tuntemiselle koetaan olevan suuri arvo ihmisen identiteetin kehityksessä. (Harris & Burn 2016, 518–521.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet nostavat historian opetuksen työtavoiksi elämykselliset ja toiminnalliset tavat. Näitä ovat erilaisten lähteiden tutkiminen, kerronta, draama, leikki ja pelaaminen. Näiden lisäksi tieto- ja viestintäteknologia on nostettu historiallisen tiedon hankinnan ja käytön työkaluksi. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 258.) Yhdysvalloissa Raglandin (2007) tutkimuksessa yläasteella ja lukiossa historian opetuksessa käytettäviksi opetusmenetelmiksi nostettiin opettajajohtoinen keskustelu ja luennot, erilaiset työkirjatehtävät sekä erilaisten oheismateriaalien, kuten videoiden, käyttö (Ragland 2007, 222–223). Tutkimuksessa luentotyypinen opetus nousi suosituimmaksi opetusmenetelmäksi. Usein myös hyödynnettiin oppikirjoihin pohjautuvia tehtäviä. Vieraimmiksi opetusmenetelmiksi koettiin vierailut ja lähteiden käyttö. Tutkimuksessa opettajat näkivät myös historian nimien, vuosilukujen ja paikannimien sarjana (Ragland 2007, 222–223). Noboa (2011) tutki opettajien opetustapoja ja niiden tehokkuutta. Historian opetustavoiksi tehokkaimmaksi luettiin ryhmätyö, yhteistoiminnallisuus, ryhmäkeskustelut, aktiiviset tehtävät ja käytännön tehtävät. Vähiten tehokkaimmaksi arvioitiin luennot (ei tarinan kerronta), oppikirjan lukeminen ja tehtävien tekeminen (Noboa 2011, 332–333).

Tutkimusta suomalaisesta historian opetuksesta ja siinä käytettävistä opetusmenetelmistä on tehty jonkin verran. Itämeren alueella tehty tutkimus historian opettamisesta kertoo opettajajohtoisuuden ja oppikirjakeskeisten menetelmien vahvasta asemasta. Yleisimmät opetusmenetelmät olivat opettajan kerronta ja oppikirjan sekä tehtävämonisteiden käyttäminen. Muiden oppimisympäristöjen käyttäminen, kuten museoiden ja historiallisten paikkojen hyödyntäminen osana historian opetusta oli harvinaista Suomessa. (Baltic Sea Region history: Awareness among youth, national syllabi, and education 2013, 51–53.)

Samankaltaisen tuloksen antaa Opetushallituksen vuonna 2011 historian osaamista kartoittanut arviointi (Quakrim-Soivio ja Kuusela 2012). Oppikirjat ovat merkittävä osa historian opetusta (Rantala 2017, 247). Vuonna 2011 Suomessa toteutettu tutkimus osoittaa, että 88 % opettajista hyödyntää oppikirjaa opetuksessaan (Quakrim-Soivio & Kuusela 2012). Vánttinen (2009, 40) nostaa oppikirjojen tekstien olevan valmiiksi jäsennettyjä ja huomioivan luotettavuuden näkökulman. Baltic Sea Region history (2013, 50) -tutkimuksen valossa suomalaiset nuoret kokivat luottavansa erityisen paljon oppikirjojen esittämään historiaan ja sen todellisuuteen. Tämä osaltaan myös viestii oppikirjojen vahvasta asemasta suomalaisessa opetuksessa.

Oppikirjojen hyödyntäminen ei kuitenkaan viesti suoranaisesti, että opetuksessa korostuisi ainoastaan sisältöpainotteinen opetus. Oppikirjojen runsas sisältö kuitenkin ohjaa monia opettajia jatkamaan helposti sisältöpainotteista historian opetusta (Rantala & Ahonen 2015, 114–115). Opetushallituksen vuonna 2011 toteuttama arviointi kuitenkin osoitti historian opetuksen jatkaneen sisältöpainotteista opetusta, sillä arvioinnissa oppilaat pärjäsivät suhteellisen hyvin muistia ja faktatietoa mittaavissa tehtävissä, kun taas tulkinta- ja selitystehtävissä oppilaiden osaaminen oli heikkoa. Historiallisen ajattelun hallinta oli valtaosalla oppilaista heikkoa (Quakrim-Soivio & Kuusela 2012, 49–59, 77–82).

Taitopainotteista historian opetusta on korostettu jo vuosikymmenten ajan, mutta Opetushallituksen toteuttama arviointi ja muut tutkimukset viestivät, ettei taitopainotteinen opetus ole tullut osaksi käytännön opetustyötä. (ks. Quakrim-Soivio & Kuusinen 2012; Vánttinen 2007). Käytännön tasolla taitopainotteisempaan opetukseen siirtyminen on ollut hidasta myös Britanniassa, jossa arvioidaan opettajien sisäistäneen taitopainotteisuuden vasta kahdenkymmenen vuoden jälkeen (Rantala & Ahonen 2015, 113). Tällä hetkellä historian opetuksessa on havaittavissa vaihtelua opettajien välillä. Toiset opettajat korostavat sisältöjä painottavaa perinteistä opetusta, kun taas toiset keskittyvät harvempiin sisältöihin ja korostavat ajatteluntaitojen oppimista (Rantala & Ahonen 2015, 114–115).

Ei ole olemassa oikeaa tapaa opettaa historiaa eikä ole olemassa tyyliä, josta sisältöpainottavaa ja taitopainottavaa opetusta. Kummallakin tyyli-

voidaan opettaa historiaa. Opettajan tehtävänä on pohtia, mitä hän opetuksessaan painottaa: painottaako hän sisältöjä vai keskittyykö kenties sisältöjen kustannuksella taitojen opettamiseen.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tässä tutkimuksessa tavoitteena on kartoittaa luokanopettajien näkemyksiä historian opetuksen tehtävästä sekä luokanopettajien käyttämistä työtavoista. Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella millaisen merkityksen luokanopettajat antavat historian oppimiselle ja millaisin perustein. Tutkimuksen toisena tehtävänä on kartoittaa luokanopettajien käyttämiä opetusmenetelmiä verraten niitä aikaisempaan tutkimukseen.

Tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset käsittelevät luokanopettajien näkemyksiä historian opetuksen merkityksestä sekä heidän käyttämistään opetus-tavoista.

1. Millaisia merkityksiä luokanopettajat antavat historian opetuksen tehtävälle?
2. Millaisin keinoin luokanopettajat opettavat historiaa?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Tähän tutkimukseen valikoitui kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimusote. Tutkimus ei pohjaudu suoranaisesti mihinkään tiettyyn tieteenfilosofiseen suuntaukseen, vaan tutkimuksen laadullisuus korostuu aineiston laadullisessa analyysissä. Tähän tutkimukseen laadullinen tutkimusote valikoitui, koska tutkimuksessa haluttiin perehtyä luokanopettajien näkemyksiin historian opetuksen tehtävästä ja saada tietoa luokanopettajien käyttämistä työtavoista.

Laadullisessa tutkimuksessa merkityksellisiä ovat ihminen ja ihmisen elämismaailma, jossa tutkimuksen kohteet saavat merkityksensä (Varto 1992, 23). Näkemykset historian opettamisesta muodostuu luokanopettajien omista kokemuksista ja niille annetuista merkityksistä. Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella, kuvata ja ymmärtää (Denzin & Lincoln 2011, 4) historian opettamista ilmiönä.

Tutkimuksen lähestymistavaksi valikoitui laadullinen sisällön analyttinen tutkimus, jonka tavoitteena on kuvailla laadullisen aineiston kautta nousevia merkityksiä (Schreier 2012, 1). Tähän tutkimukseen valikoitui lähestymistavaksi sisällön analyttinen tutkimus, sillä tutkimuksen tavoitteena oli tekstipohjaisesta aineistosta kartoittaa luokanopettajien kuvailuja historian opetuksesta. Salo (2015, 170–171) kritisoi laadullisen sisällönanalyysin käyttämistä tutkimuksen lähestymistapana, sillä hänen mukaansa sisällönanalyysi on lähinnä aineiston luokitteluun soveltuva menetelmä. Salon tavoin Schereirin (2002, 3–4) korostaa, että laadullinen sisällönanalyysi ei anna aineistosta kokonaiskuvaa, vaan aiheeseen liittyviä luokituksia. Tässä tutkimuksessa sisällönanalyysissä pyritään laadullisen tutkimuksen periaatteiden mukaisesti tekemään merkitystulkintaa tutkittavasta ilmiöstä tutkimusaineistosta saatavien johtolankojen pohjalta. (ks. Alasuu-tari 2012, 35).

Sisällönanalyysia voidaan kuvailla osaksi määrällistä tutkimusmetodia (ks. Salo 2015, 170), mutta Schereirin (2012) mukaan on olemassa kolme asiaa, jotka

tekevät sisällönanalyysistä laadulliseen tutkimukseen sopivan lähestymistavan. Laadullisessa sisällönanalyysissä aineistona toimii tulkintaa vaativa symbolinen aineisto. Toiseksi aineistosta voidaan tehdä hyvinkin erilaisia, mutta yhtä lailla oikeita tulkintoja. Kolmas asia on se, että tutkimuskysymykset liittyvät persoonallisiin tai sosiaalisiin merkityksiin. (Schreier 2012.) Tämän tutkimuksen aineistossa luokanopettajat kuvailevat käyttämiään työtapoja, tavoitteita ja historian opetuksen merkitystä.

5.2 Laadullinen kyselylomake aineistonkeruumenetelmänä

Tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui laadullinen kyselylomake. Kyselylomake ymmärretään usein tilastollisen tutkimuksen metodiksi (Vehkalahti 2014, 13; Tuomi & Sarajärvi 2009, 75), mutta tässä tutkimuksessa kyselylomaketta hyödynnettiin laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä. Kyselylomake rakennettiin avoimien kysymyksien varaan, jolloin aineistoa voitiin analysoida laadullisen tutkimuksen menetelmien mukaisesti (Vehkalahti 2014, 13; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

Kyselylomake (liite 1) sisälsi kahdeksan avointa kysymystä ja yhden monivalintakysymyksen. Monivalintakysymys koski luokanopettajan työuran kestoa. Kyselylomakkeen kysymykset rakennettiin tutkimuksen tavoitteiden ja kysymysten pohjalta (Valli 2001, 100). Kysymykset 2, 3, 4 ja 9 käsittelivät historian opetuksen tehtävää ja tavoitteita ja kysymykset 5, 6, 7 ja 8 historian opetuksen työtapoja ja opetukseen vaikuttavia tekijöitä.

Kyselylomakkeen avoimien kysymysten tarkoituksena selvittää luokanopettajien kuvailuja historian opetuksesta. Avoimet kysymykset antavat vastaajalle mahdollisuuden kuvailla kokemuksiaan omin termein (Cohen, Manion & Morrison 2013, 382). Vallin (2001, 111) mukaan avoimien kysymysten käyttäminen mahdollistaa myös vastaajan mielipiteen perusteellisen selvittämisen.

Määrällisessä tutkimuksessa kyselylomakkeen kysymykset tulee suunnitella tarkoiksi, sillä mitä avoimempia kysymykset ovat sitä suurempi joukko tulkintoja voi tulla (Converse 1986, 131). Tässä tutkimuksessa ja laadullisen

tutkimuksen periaatteiden mukaisesti, kyselylomakkeen tuli sallia erilaisten tulokintojen tekeminen, joten kyselylomakkeen kysymykset jätettiin hyvin avoimiksi.

Kyselylomakkeen suunnittelussa on tärkeää huomioida kysymysten sisällöllisten viittaussuhteiden yksiselitteisyys, kysymysten sisällöllisen päällekkäisyyden välttäminen ja kysymysten ryhmittely mielekkäiksi kokonaisuuksiksi (Laaksonen & Matikainen 2013, 105). Tässä kyselylomakkeessa kysymykset pyrittiin ryhmittelemään aihepiireittäin.

Tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui laadullinen kyselylomake useista syistä. Tutkimuksen alkuvaiheessa tutkimuskysymykset eivät vielä olleet muotoutuneet, joten kyselylomakkeen valinta perustui siihen, että kyselylomake voi sisältää runsaasti kysymyksiä ja sillä voidaan näin kerätä runsaasti tietoa (ks. Valli 2001, 101). Lisäksi valittu aineistonkeruumenetelmä mahdollisti tehokkaan ja taloudellisen tavan kerätä aineistoa (ks. Alkula, Pönttinen & Ylöstalo 1994, 119).

Aineistonkeruu aloitettiin marraskuussa 2018 lähettämällä tutkimuspyyntö erään paikkakunnan sivistystoimenjohtajalle, jolta hyväksytty tutkimuslupa saatiin saman kuukauden sisällä. Aineistonkeruu aloitettiin kunnassa joulukuussa 2018 ja kyselylomakkeen nettilinkki lähetettiin tämän kunnan kaikkien koulujen rehtoreille. Rehtoreita pyydettiin jakamaan kyselylomakkeen linkki koulunsa historiaa opettaville luokanopettajille. Tässä tutkimuksessa tutkimuksen kohteena historian opetus ilmiönä, jota tarkastellaan luokanopettajien kuvaamana. Tutkimuksessa keskiössä on historian opettaminen peruskoulun alaluokilla, joten tutkittavaksi valikoitui historiaa opettavat luokanopettajat.

Kyselyyn vastasi vain neljä henkilöä useiden muistutusviestien jälkeen. Aineiston laajentamiseksi tutkimuspyyntö lähetettiin 58:lle koululle tammikuussa 2019. Tutkimuspyynnön yhteydessä lähetettiin myös kyselylomakkeen linkki. Tutkimuspyyntö lähetettiin koulun rehtorille tai johtajalle sähköpostitse, joka halutessaan sai lähettää viestin eteenpäin koulunsa luokanopettajille. Samalla saatiin rehtorin tai koulunjohtajan suostumus tutkimukseen osallistumiselle. Suoraan kouluille lähetettyjen tutkimuspyynnön myötä kyselyyn vastasi 23 henkilöä

tammikuuhun 2019 mennessä. Kattavamman aineiston saavuttamiseksi kysely julkaistiin vielä Facebookin Alakoulun aarreaitta - ryhmässä (liite 2). Ryhmä on suunnattu alakoulussa opettaville luokanopettajille. Julkaisu ja kyselylomakkeen linkki oli Facebook-ryhmässä nähtävillä kaksi viikkoa. Kysely suljettiin helmikuussa 2019.

Lopulliseen aineiston analyysiin saatiin yhteensä 33 vastausta. 33 vastaajasta 30 kertoi työkokemuksensa olevan yli 15 vuotta ja kolme vastaajista kertoivat työkokemuksensa olevan 10–15 vuotta. Kokonaisuudessaan aineisto oli 43 sivua. Aineisto koettiin riittäväksi, sillä vastaukset alkoivat toistaa itseään ja aineiston koettiin saavuttaneen saturaatiopisteensä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 99; Eskola & Suoranta 2005, 62–63)

5.3 Aineiston analyysi

Aineiston analyysimenetelmäksi valikoitui sisällönanalyysi, koska tutkimustehävän mukaisesti aineistosta haluttiin etsiä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia luokanopettajien historian opetukseen liittyvissä kuvailuissa. Sisällönanalyysi voidaan jakaa kolmeen erilaiseen muotoon: aineistolähtöiseen, teoriaohjaavaan ja teorialähtöiseen sisällönanalyysiin. Tässä tutkimuksessa teorian avulla muodostettu kyselylomake ohjasi aineiston analyysimenetelmän kohti teoriaohjaavaa. Teoriaohjaavassa aikaisempi tieto ohjaa ja auttaa analyysissä, mutta aikaisemman tiedon merkitys korostuu uusia ajatuskulkua tarjoavana eikä mitään aikaisempaa teoriaa testaavana (Tuomi & Sarajärvi 2009, 97). Aineiston analyysin vaiheet kuitenkin noudattavat aineistolähtöisen analyysin periaatteita (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 117).

Aineiston analyysin aloitettiin aineiston siirtämisellä tulostettavaan muotoon. Verkossa toteutetun kyselyn etu on se, että aineistoa ei tarvitse erikseen taltioida sähköiseen muotoon (Miettinen & Vehkalahti 2013, 84). Webropol -kyselyohjelmisto mahdollisti vastausten tulostamisen suoraan pdf-muodossa joko ryhmiteltynä kysymyksittäin tai vastaajittain. Aineisto tulostettiin vastaajittain, jotta vastauksien tarkastelu yksilöittäin olisi mahdollista.

Laadullisen aineiston analyysi tulee aloittaa refleksiivisellä lukemisella, jotta aineisto hahmottuu kokonaisuudessaan ja on mahdollista ymmärtää aineiston todellinen sisältö (Anttila 2005, 276). Aineistoa koodatessani silmäilin tutkimusaineistoa ja keräsin sieltä esiin nousevia teemoja. Aineistonkeruu ja aineiston analyysi tapahtuvat osittain päällekkäin (Patton 2002, 436). Käsitellessäni tutkimusaineistoa loin jo mielessäni oletuksia, joita analyysia tarkemmin työstäessäni joko vahvistin tai kumosin.

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi prosessina voidaan jakaa kolmeen osaan. Ensimmäisessä osassa aineisto redusoidaan eli aineisto pelkistetään, ja kaikki epäoleellinen otetaan pois. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109.) Redusoinnissa tutkija kysyy aineistolta tutkimuskysymysten kannalta olennaisia kysymyksiä. Redusoinnin aluksi tulee määrittää analyysiyksikkö, joka voi olla sana, lause tai ajatuskokonaisuus. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 114, 122). Tässä tutkimuksessa analyysiyksikkönä toimi sana tai lause, jossa ilmaistiin jommankumman tutkimuskysymyksen kannalta relevantteja asioita. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla analyysiyksikkönä toimi sana tai lause, jossa ilmeni luokanopettajien kuvailua historian opetuksen merkityksestä. Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla analyysiyksikkönä toimi sana tai lause, jossa kuvailtiin käytettyjä opetusmenetelmiä. Redusoinnissa tutkimusaineisto jaettiin kahteen osioon, jotka nimettiin tutkimuskysymyksiin pohjaten: historian opetuksen merkitys ja käytännön tavat opetuksen toteuttamiseen. Pelkistetyt ilmaisut kerättiin allekkain.

Sisällönanalyysin toisessa vaiheessa aineisto klusteroitiin eli aikaisemmassa vaiheessa pelkistetyt ilmaisut ryhmiteltiin samankaltaisuuksien ja eroavaisuuksien mukaan (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110; Patton 2002, 463). Tässä tutkimuksessa aineisto teemoiteltiin aihepiireittäin, jonka jälkeen tarkastellaan sitä mitä kustakin teemasta on sanottu (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 93). Aluksi teemoiteltiin aineiston ensimmäinen osio ja sieltä nostetuista samankaltaisista pelkistetyistä ilmauksista muodostettiin alaluokkia (ks. Patton 2002, 463). Alaluokkia jäsennettiin kokonaisuuksiksi, ja näistä kokonaisuuksista muodostettiin yläluokat (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 103).

Sisällönanalyysissa voidaan luokittelun tai kategorioiden muodostamisen jälkeen kvantifioida aineisto. Kvantifioimalla voidaan laskea, kuinka monta kertaa sama asia esiintyy aineistossa. Usein laadulliset aineistot ovat kuitenkin niin pieniä, ettei niiden kvantifiointi välttämättä tuo lisätietoa tai erilaista näkökulmaa tutkimustuloksiin, mutta joissain aineistoissa kvantifiointi tuottaa merkittävää lisätietoa verrattuna pelkkään laatujuen kuvailuun. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 120–122.) Tätä tutkimusaineistoa kvantifioitiin aineiston ryhmittelyn ja käsitteellistämisen vaiheissa.

TAULUKKO 1. Esimerkki pelkistettyjen ilmaisujen sijoittamisesta alaluokkiin ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä. Numero perässä osoittaa, kuinka monta kertaa kyseinen asia näkyi aineistossa.

REDUSOINTI	KLUSTEROINTI
Pelkistetyt ilmaisut	Alaluokka
<ul style="list-style-type: none"> ▪ antaa perspektiiviä omaan aikaan ja sijoittaa ihmisen jatku-moon ▪ historian merkityksen ymmärtäminen tässä hetkessä ▪ auttaa kohtaamaan luottavai-semmin nykyisyyden ▪ ihmisten toiminnan ymmärtämi-nen tässä hetkessä 	Nykyisyyden ymmärtäminen (41)

Kolmas aineiston analyysin vaihe Tuomen ja Sarajärven (2009, 109) teoreettisten käsitteiden luominen eli abstrahointi. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissa tutki-jan tehtävänä on yhdistää aineistolähtöisyyttä, mutta myös valmiita malleja (Tuomi & Sarajärvi 2009, 97). Analyysia tehdessäni ajatteluni on ollut abduktiivista eli ajatusprosessissani ovat vaihdelleet aineistolähtöisyys ja jonkinasteiset lukemani kirjallisuuden pohjalta muodostuneet valmiit ajattelumallit. Tutki-muksessa aineistosta nostettiin esiin opettajien kuvailemia merkityksiä, joita sit-ten teorian pohjalta teemoiteltiin tai luokiteltiin sopiviksi kokonaisuuksiksi. Teo-reettiset käsitteet muodostettiin jo ilmiöstä tiedettyjen asioiden perusteella (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 117).

TAULUKKO 2. Esimerkki aineiston abstrahoinnista ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla. Numero perässä kertoo, kuinka monta kertaa asia esiintyi aineistossa.

ALALUOKKA	YLÄLUOKKA	PÄÄLUOKKA
Nykyisyyden ymmärtäminen (41)	Ymmärryksen lisääjä	Historia tietoisuuden lisääjänä
Tulevaisuuden rakentaminen (9)		
Maailmankuvan laajentaminen (9)	Maailmankuvan rakennusaineet	
Menneisyyden ja muiden kulttuurien kunnioittaminen (8)		
Tieto menneisyydestä yleissivistävässä merkityksessä (19)	Yleissivistäjä	
Menneisyyden käyttäminen päättelyssä (5)	Historian ymmärtäminen tieteenalan näkökulman mukaan	Historialliseen ajatteluun oppiminen
Lähdekriittisyys (8)		
Mielenkiinnon lisääminen historian tutkimukseen (5)		
Kronologian ymmärtäminen (4)		
Syy-seuraus -suhteiden hallinta (7)		

Sisällönanalyysia on kritisoitu sen keskeneräisyydestä. Sisällönanalyysi voidaan nähdä vain aineiston luokitteluna (Salo 2015, 170; Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 19). Tämän tutkimuksen aineiston analyysissa ei tyydytty vain aineiston erittelyyn, vaan sisällönanalyysia jatkettiin luokittelua syvemmälle. Tästä syytä tulosluvussa tämän tutkimuksen tuloksia vertaillaan aikaisempien tutkimuksien valossa saatuihin tuloksiin.

5.4 Eettiset ratkaisut

Hyvä tutkimus pohjautuu eettiseen sitoutuneisuuteen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 127). Eettiset kysymykset kulkevat mukana koko tutkimusprosessissa (Eskola & Suoranta 2005, 52). Tässä tutkimuksessa on noudatettu hyvän tieteellisen käytännönperiaatteita (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 150–151).

Tutkimuksen eettisyyden tarkastelu on aloitettu jo tutkimusaiheen valinnassa, sillä tutkimusaiheen valinta on jo itsessään eettinen kysymys (Tuomi & Sarajärvi 2009, 153). Tutkimuksen ajankohtaisuus ja merkityksellisyys on perusteltu johdannossa.

Olellisena osana tutkimuksen eettisyyteen kuuluu kertoa tutkimuksen tavoitteet, yleistä tietoa tutkijoista sekä tutkimuksen aineiston keräämisestä (Guräu 2007, 116; Eskola & Suoranta 2005, 56). Myös Patton (2002, 177) painottaa keskinäisen avoimuuden merkitystä tutkimuksen toteutuksessa; tiedot tutkimuksesta tulee jakaa avoimesti ja rehellisesti tutkimukseen osallistuville. Nämä asiat tiedotettiin tutkimukseen osallistuville sähköpostitse. Tutkittavat olivat tietoisia siitä, miksi heidät on valittu (Kuula 2015). Lisäksi tutkittaville kerrottiin tutkimuksen vapaaehtoisuudesta. Tutkimukseen osallistuvilla oli mahdollisuus kieltäytyä tutkimuksesta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131). Tutkimukseen osallistujat saivat tutkijan yhteystiedot käyttöönsä, ja heidän oli mahdollista ottaa yhteyttä tutkijaa, mikäli tutkimuksesta ja sen kulusta heräisi kysymyksiä. Lopullista tutkielmaa tarjottiin myös lähetettäväksi tutkimukseen osallistuville kouluille.

Tutkimukseen osallistujien anonymiteetin säilyttäminen voidaan nähdä laadullisen tutkimuksen eettisenä haasteena, sillä vastaajat ovat tarkoin valitut (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131). Tässä tutkimuksessa kuitenkin kyselylomake varmistasi sen, että jokaisen vastaajan anonymiteetti säilyi, sillä edes tutkija ei tiennyt muuta vastaajista kuin hänen itse kertomansa asiat.

Aineiston säilytys ja analyysi tapahtui ainoastaan tutkijan toimesta. Tutkimuksen aineistoa käsiteltäessä siirrettäessä kiinnitettiin huomiota turvallisuuden (Guräu ym. 2007, 116). Saatu tutkimusaineisto säilytettiin lukollisessa

kaapissa, ja ainoastaan tutkija käsitteli aineistoa. Kyselylomakkeen avulla saatuja tietoa ei myöskään ole luovutettu muille tahoille (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131).

6 TULOKSET

6.1 Historian opetuksen merkitys luokanopettajien kuvailemana

Tässä luvussa tarkastellaan millaisia merkityksiä luokanopettajat antavat historian opettamiselle. Yleisesti ottaen luokanopettajat pitivät historian oppiainetta merkityksellisenä ja tärkeänä. Kukaan vastaajista ei kertonut pitävänsä historiaa oppiaineena turhana tai vähäpätöisenä. Moni opettaja käytti sanaa tärkeä tai merkityksellinen korostaessaan historian oppimisen merkitystä.

Historia on tärkeää, mielummin pois uskonnon tai terveystiedon tunteja ja lisää historiaa (vastaaja 5, yli 15 vuotta työkokemusta)

Eräs tärkeimmistä oppiaineista, koska historia sisältää periaatteessa kaikkien tieteenalojen historian (vastaaja 28, yli 15 vuotta työkokemusta)

Perusteluita historian opetuksen merkityksellisyydelle opettajat listasivat paljon ja ne olivat hyvin yhtenäisiä keskenään. Perustelut on esitetty kuviossa 1. Vas-tauksista nousseet merkitykset jaettiin kahteen pääluokkaan; *historia tietoisuuden lisääjänä* ja *historialliseen ajatteluun oppiminen*.



KUVIO 1. Historian merkitys luokanopettajien kuvailemana.

Luokanopettajat kuvailivat historian merkitystä tietoisuuden lisääjänä. Historia-tietoisuuteen katsotaan tässä kuuluvaksi nykyisyyden ymmärtäminen, tulevaisuuden "ennustaminen", yleissivistys ja maailmankuvan rakentaminen menneisyyden tiedon avulla. Yhtenä merkittävämpänä perusteluna historian oppimiselle nähtiin nykyisyyden ymmärtäminen menneisyydestä saatavan tiedon avulla. Ymmärtämisellä kuvailtiin taitoa nähdä, miksi nykyisin toimitaan niin kuin toimitaan.

Ilman muuta merkityksellinen. Ilman historian tuntemusta on vaikeaa ymmärtää nykyisyyttä (vastaaja 24, yli 15 vuotta työkokemusta)

Kuvailut nykyisyyden ymmärtämisestä historian avulla näkyi aineistossa kaikista eniten. Virran tutkimuksessa (1999) luokanopettajaopiskelijoiden yleisin perustelu historian opetuksen merkitykselle oli historian toimiminen perustana nykyajan, -yhteiskunnan ja -kulttuurin ymmärtämiselle. Virran mukaan tämä perustelu on hyvin yleinen ja vakiintunut perustelu (Virta 1999, 107). Ei ole siis yllättävää, että tässäkin tutkimuksessa historian merkitystä perusteltiin juuri nykyisyyden ymmärtämisen lähtökohtana. Myös Youth and History -tutkimuksessa opettajat nostivat nykyisyyden ymmärtämisen tärkeimmäksi syyksi opettaa historiaa (von Borries 2000, 249).

Nykyisyyden ymmärtämisen lisäksi opettajat korostivat paljon historian ja menneisyyden tiedon merkitystä tulevaisuuden rakennusaineena. Historian ymmärtämisen avulla tulevaisuutta voidaan rakentaa ottamalla oppia menneisyyden virheistä ja luoda uskoa tulevaisuuteen.

Historian kautta ymmärrämme, miten yhteiskunta on kehittynyt tällaiseksi kuin se on. Ilman tietoa historiasta ihmiskunta toistaa samat virheet yhä uudelleen (vastaaja 16, 5 - 10 vuotta työkokemusta)

-- Historian tehtävä on antaa oppilaille positiivinen kuva maailmasta ja ihmiskunnasta, sekä toivoa että me kyllä ratkaisemme ongelmat. -- Historia ei ole vain vuosilukuja ja käsitteitä, se on toivon kipinä seuraaville sukupolville! (vastaaja 25, yli 15 vuotta työkokemusta)

Virran tutkimuksessa (1999) näkyi myös historian merkitys tulevaisuuden ennustajana. Virta kuitenkin kritisoi tämänkaltaisen ajattelumallin olevan voimakas yleistys, sillä ehdottomia samankaltaisuuksia menneisyydestä on mahdollonta löytää tapahtumien tilannesidonnaisuuden vuoksi. (Virta 1999, 107.) Tässä

tutkimuksessa luokanopettajat kuvailivat historian merkitystä tulevaisuuden rakentajana virheistä oppimalla.

Historian merkitystä perusteltiin usein sen yleissivistävällä merkityksellä. Tiedolla menneisyydestä nähtiin olevan yleissivistävä vaikutus. Yleissivistykseen katsottiin kuuluvaksi tiettyjen, tärkeiksi koettujen asiasisältöjen oppiminen. Suomen historian osaaminen nostettiin hyvin monessa vastauksessa tärkeäksi hallittavaksi asiasisällöksi.

Historian merkittäviin tapahtumiin tutustuminen, yleistiedon ja -sivistyksen lisääminen, kulttuuriperinnön siirtäminen (vastaaja 20, yli 15 vuotta työkokemusta)

Suomen historiaa olisi tunnettava hyvin ja hahmotettava myös antiikin Kreikan ja Rooman aikakausien merkitystä länsimaisen kulttuurin kehittymiselle. (vastaaja 3, yli 15 vuotta työkokemusta)

Elion (1992, 58) mukaan historian opettamista perustellaan usein sen yleissivistävällä olemuksella. Elion huomio on vuodelta 1992, mutta myös uudemmat tutkimukset osoittavat yleissivistyksen olevan yhä merkittävä perustelu historian oppimiselle (ks. esim. Pekkinen 2014, 79, Ansami 2004, 82, Virta 1999, 108)

Historian yleissivistävän merkityksen puitteissa oppimisen merkitystä korostettiin kulttuurien tuntemuksen lisääntymisellä, jolla taas nähtiin olevan merkitystä erilaisuuden ymmärtämiselle. Historian oppiaineen avulla katsottiin oppilaille tarjottavan aineksia maailmankuvan laajentamiseen.

v9 -- Haluan myös, että oppilas oppii historian kautta suvaitsevaisuutta

v11 -- Saada historian kautta ymmärrystä omaan lähipiiriin, Suomen ja maailman kulttuureista -

Historian merkitys maailmankuvan luomisessa on myös yleinen perustelu. Ansamin tutkimuksen (2014, 61) tulokset osoittivat historian opetuksen tehtäväksi auttaa oppilasta ymmärtämään maailmaa paremmin ja löytää oma paikkansa siellä. Myös Virran (1999, 107) tutkimuksessa historian merkitystä perusteltiin laajemman maailmankuvan luomisen mahdollistavassa ominaisuudessa ja samainen näkökulma oli yhdistettynä yleissivistykseen. Tässä tutkimuksessa menneisyyden tiedon hallinta näkyi myös suvaitsevaisuuden näkökulmasta:

menneisyyden tiedon avulla oppilaille tarjottiin mahdollisuus ymmärrykseen ja sitä kautta suvaitsevaisuuteen.

Menneisyyden tiedon hallintaa perusteltiin myös sen identiteettiä vahvistavalla ominaisuudella. Oman perimän tunteminen nostettiin merkitykselliseksi asiaksi historian opetuksessa. Tiedolla menneisyydestä löydetään oma paikka nykyisyydessä.

Ihminen joka ei tunne historiaa ei tunne itseään (vastaaja 7, 10–15 vuotta työkokemusta)

Saada ihminen tietoiseksi juuristaan (vastaaja 10, yli 15 vuotta työkokemusta)

Vain historia voi auttaa oman itsen tuntemiseen (vastaaja 14, yli 15 vuotta työkokemusta)

Historialliseen ajatteluun oppiminen piti sisällään kriittisen ajattelun ja syyseuraus-suhteen oppimisen. Näiden lisäksi luokanopettajat antoivat merkityksiä historiallisen tiedonluonteen hallinnan oppimiselle ja oppilaiden motivoimisen historian tutkimukseen. Vastauksissa korostui historian oppiaineen luonne nykyisesti määriteltynä: historia ei ole vain vuosilukujen opettelua, se on historiallisen tiedon luonteen ja tutkimuksen ymmärtämistä (vastaaja 10, yli 15 vuotta työkokemusta). Luokanopettajat korostivat vastauksissaan lähteiden käytön ja lähdekriittisyyden oppimista, monipuolista pohdintaa ja ajattelun kehittymistä.

-- Historia opettaa kriittiseen ajatteluun ja lähdekritiikkiin. On vaikea huijata ihmistä, joka tuntee historian. (vastaaja 7, yli 15 vuotta työkokemusta)

-- Myös valeutisten ja disinformaation määrä vähenee historiallisen tietämyksen kasvaessa (vastaaja 28, yli 15 vuotta työkokemusta)

Tässä tutkimuksessa luokanopettajat perustelivat historian merkitystä kriittisen ajattelun kehittäjänä jonkin verran, mutta opetuksen tavoitteeksi se oli nostettu useassa vastauksessa. Virran vuonna 1999 julkaisemassa tutkimuksessa luokanopettajaopiskelijoiden historian merkityksen kuvailuissa nousi esiin vain harvoin kriittiseen ajatteluun opettaminen (Virta 1999, 110). Virran tutkimuksen julkaisemisen jälkeen opetuksessa ja opetussuunnitelmissa on yhä enemmän painotettu kriittisen ajattelun opettamista, mikä voi osaltaan selittää tämän tutkimuksen tuloksia. Huomionarvoista on kuitenkin se, että kriittisen ajattelun kehittäminen ei toiminut perusteluna historian opettamiselle monessakaan

vastauksessa. Pekkisen (2014, 79) tutkimuksessa opettajat taas pitivät kriittisen ajattelun opettamista erityisen tärkeänä ja kriittisen ajattelun oppiminen toimi perusteluna historian opettamiselle.

Yksittäisenä tärkeänä tavoitteena luokanopettajat pitivät historian oppimisessa syy-seuraus-ajattelun oppimista ja kronologisuuden hahmottamista. Syy-seuraussuhteiden oppiminen oli yksi yleisimmistä historian opetukselle annetuista tavoitteista.

-- Opimme syy-seuraus ajattelua sen kautta (vastaaja 33, yli 15 vuotta työkokemusta)

Quakrim-Soivion ja Kuuselan (2012, 37) mukaan syy-seuraussuhteiden pohtiminen on historianopetuksessa tällä hetkellä yleistä faktatiedon opettamisen ohella. Pekkisen (2014, 52) tutkimuksessa opettajat näkivät syy-seuraussuhteiden ja kronologisuuden olennaisena historian opettamisessa laajojen sisältötietojen opettamisen sijaan. Brittiläisessä keskustelussa historian opetuksesta on painotettu kronologian ja osittaisen kokonaiskuvan muodostumista. Tietoa menneisyydestä on saatavilla laajasti ja nopeasti, on vaarana menneisyyskuvan pirstaloituminen. Tämän vuoksi on erityisen tärkeää, että historian oppitunneilla oppilaille annetaan aineksia muodostaa itselleen peruskäsitys menneisyydestä. (Cannadine, Keating & Sheldon, 2011, 236.) Samankaltaisia merkityksiä antoivat tämän tutkimuksen luokanopettajat selittäessään, miksi historiaa on tärkeä oppia.

Yhtenä perusteluna historian opettamiselle kerrottiin mielenkiinnon herättäminen historian tutkimusta kohtaan. Luokanopettajat kuvailivat opettavansa historiaa, jotta oppilaiden mielenkiinto historian tutkimusta kohtaan heräisi.

-- Haluan, että oppilaille herää mielenkiinto, se voi motivoida myöhemmin. (vastaaja 10, yli 15 vuotta työkokemusta)

-- Koen tärkeänä, että oppilaat löytäisivät mielenkiinnon uuden tutkimiseen ja oppimiseen ja asioiden seuraamiseen mm. uutisista ja netistä. (vastaaja 32, yli 15 vuotta työkokemusta)

Oppilaiden mielenkiinnon lisääminen historian tutkimusta ja yleisesti historiaa kohtaan korostui monissa vastauksissa. Historian merkitystä pro gradu -tutkimuksessaan tarkastelleen Pekkisen tutkimuksen tulokset osoittavat, että

opettajat pitivät yhtenä tärkeimpänä asiana historian opetuksessa oppilaiden kiinnostuksen herättämisen historiaa kohtaan (Pekkinen 2014, 49).

6.2 Opetusmenetelmät historian opetuksessa

Tässä alaluvussa tarkastellaan, sitä millaisena luokanopettajat kuvailivat historian opetustaan ja siihen liittyviä käytänteitä. Tässä tutkimuksessa luokanopettajien hyödyntämät opetustavat jaettiin neljään luokkaan: *opettajajohtoisuus, oppikirja opettajana, elämyksellisyys ja oppilaat tekijöinä*.

Opettajajohtoiseen viittaavia käytänteitä kuvailtiin useissa vastauksissa. Opettajajohtoisuudesta puhuttaessa luokanopettajat listasivat opetustavoiksi luennoinnin ja kyselyn. Merkityksellistä on se, että kukaan opettaja ei kertonut hyödyntävänsä ainoastaan opettajajohtoisuutta opetusmenetelmänään. Osassa vastauksissa luokanopettajat pyrkivät kuvailemaan opettajajohtoista opetustapaansa.

Opettajajohtoinen syventävä tarinointi historiallisesta ilmiöstä suhteessa tähän aikaan. (vastaaja 25, 10 - 15 vuotta työkokemusta)

Eniten opettajajohtoisesti, yritän selittää asioita maanläheisesti ja ymmärtäväsi lisätäkseeni ymmärtämystä --- (vastaaja 20, yli 15 vuotta työkokemusta)

Pääosin opettajajohtoinen uuden asian käsittely, hieman ryhmä sekä laajempia projektitöitä, joissa osana tiedonhankintaa ja raportointia (vastaaja 19, yli 15 vuotta työkokemusta)

Opettajajohtoinen opetusmenetelmä nousi tässä tutkimuksessa yleisimpänä opetusmenetelmänä. Samoin Itämeren alueella tehty tutkimus historian opettamisesta viestii opettajajohtoisuuden vahvasta asemasta (Baltic Sea Region history 2013, 51-53). Tässä tutkimuksessa opettajajohtoisuuteen liitettiin kuuluvan kysely ja opettajajohtoinen keskustelu. Myös Raglandin (2007, 222-223) tutkimuksen mukaan historianopetuksessa käytettäviin työmuodoissa korostuvat opettajajohtoinen keskustelu ja luennointi.

Aika perinteistä: -esittävä ja kyselevä opetus -jossain määrin pari- ja ryhmätöitä --- (vastaaja 28, yli 15 vuotta työkokemusta).

Toisena opetustapana ja siihen vaikuttavana tekijänä nähtiin oppimateriaalit. Oppimateriaaleihin katsottiin tässä tutkimuksessa kuuluvan oppikirjojen lisäksi muut saatavilla olevat verkkomateriaalit sekä muut tehtävät. Oppimateriaalit ohjasivat oppituntien kulkua; useimmissa vastauksissa korostettiin oppituntien aikana luettavan oppikirjojen tekstejä ja tehden oppikirjojen tehtäviä.

Luetaan oppikirjasta aiheesta ja tehdään siihen kuuluvat tehtävät (vastaaja 11, yli 15 vuotta työkokemusta)

Tässä tutkimuksessa oppikirjojen hyödyntäminen osana opetusta korostui merkittävästi. Samankaltaisia tuloksia ovat saaneet muun muassa Quakrim-Soivio ja Kuusela (2012), joiden tutkimuksen mukaan opettajista 88% hyödyntää oppikirjoja historian opetuksessa. Myös Amerikassa oppikirjoihin pohjautuva opetustyyli on yleinen ja opettajat pohjaavat opetuksensa oppikirjoihin ja niihin pohjautuviin oheismateriaaleihin (Warren 2007, 249). Euroopassa toteutettu *Youth and History* -tutkimuksen tulokset vahvistavat myös oppikirjojen ja opettajajohdoisen kyselyn vahvan aseman (von Borries 2000, 247).

Oppikirjojen lisäksi luokanopettajat kuvailivat hyödyntävänsä jonkin verran internetiä opetuksensa tukena. Quakrim-Soivion ja Kuuselan (2012, 34–35) opetuskäytäntöjä tutkivassa tutkimuksessa yli puolet opettajista kertoi käyttävänsä opetuksessaan usein tai aika usein internetiä ja muita tieto- ja viestintäteknologiaa hyödyntäviä materiaaleja. Myös tässä tutkimuksessa luokanopettajat nostivat internetin käyttämisen osaksi opetuksen työtapoja lähinnä tiedonhankinnan ja materiaalien etsimiseen.

Elämykselliset opetustavat. Luokanopettajat kuvailivat käyttävänsä elämyksellisiä opetustapoja opetuksessaan monipuolisesti. Elämyksellisiä opetustapoja olivat oheismateriaalien, kuten videoiden, kartastojen ja kertomusten hyödyntäminen, vierailut ja vierailijat, pelaaminen ja draama.

Elämyksellisyyden kautta. Videot, pelit ja draama korostuvat oppitunneilla (vastaaja 26, 5 – 10 vuotta työkokemusta).

Luokanopettajat käyttivät elämyksellisiä keinoja lähinnä aiheeseen motivoimiseen. Useissa oppituntien kuvailuissa tunnin aluksi katsottiin video, tarkasteltiin karttaa tai luettiin tarina, joiden tarkoituksena oli motivoida opittavaan

aiheeseen. Arolan (1992, 169–170) mukaan erilaisten kulttuurituotteiden kuten elokuvien, sarjakuvien, draaman ja kaunokirjallisuuden avulla on mahdollista luoda historian opiskeluun mielenkiintoa ja niiden avulla oppilas voi ymmärtää historian erilaisia ilmenemismuotoja. Quakrim-Soivion ja Kuuselan (2012, 35) tutkimuksessa joka kolmannes opettajista kertoi käyttävänsä fiktiivisiä tai dokumenttielokuvia aika usein tai aina opetuksen tukena. Tässä tutkimuksessa videoiden ja tarinoiden käyttäminen opetuksen elävöittämisessä korostui paljon, ja useat luokanopettajat listasivat nämä keinot opetuksensa menetelmiksi.

Yhtenä elämyksellisenä opetustapana luokanopettajat käyttivät draamaa.

--- draamaa ja ilmaisua (vastaaja 1, 10–15 vuotta työkokemusta)

--- draama (esim. ”videoblogien” tekeminen tyyliin ”matkalla muinaisessa Ateenassa” --- (vastaaja 9, yli 15 vuotta työkokemusta)

Rantalan (2002) mukaan oppilaiden mielenkiintoa historian opiskelua kohtaan voidaan herätellä esimerkiksi eläytymisen ja draaman avulla. Tässä tutkimuksessa draaman hyödyntämistä opetuksessa kuvailtiin useissa vastauksissa. Draamaa ja ilmaisua hyödynnettiin opittavan aiheen sisäistämiseksi. *Draaman avulla oppilas saa kosketus pintaa menneisyyteen* (vastaaja 10, yli 15 vuotta työkokemusta).

Luokanopettajat kuvailivat hyödyntävänsä vierailuja ja vierailijoita opetuksessaan jonkin verran. Itämeren alueen historian opetuksen tutkimuksen tulokset osoittavat, että muiden oppimisympäristöjen käyttäminen, kuten museoiden ja historiallisten paikkojen hyödyntäminen osana historian opetusta oli harvinaista Suomessa. (Baltic Sea Region history 2013, 51–53). Tässä tutkimuksessa vierailut ja vierailijat koettiin tärkeäksi osaksi opetusta, mutta resurssien puitteissa tämän kaltaista opetusta oli joskus vaikea toteuttaa. Eräessä vastauksessa luokanopettaja nosti esiin vierailujen järjestämisen haasteellisuuden: *vierailuja erilaisiin kohteisiin järjestäisin enemmän, jos vierailtavia kohteita löytyisi lähempää tai resursseja retkille olisi enemmän* (vastaaja 15, yli 15 vuotta työkokemusta). Toinen vastaaja taas nosti virtuaalitodellisuuden hyödyntämisen opetuksensa tukena: *Hyödynnän virtuaalitodellisuuden suomia ”vierailumahdollisuuksia”* (vastaaja 1, 5–10 vuotta työkokemusta).

Oppilaat tekijöinä. Oppilaiden aktiivinen osallistaminen opetuksessa korostui historian opetuksessa jonkin verran. Luokanopettajat kuvailivat ohjaavansa oppilaita tekemään hyvin paljon ryhmä/yksilötöitä. Oppilaiden töiksi luettiin esitykset, tutkimukset, sarjakuvat ja kirjoitelma.

esitelmät ja itsenäinen työskentely (vastaaja 18, yli 15 vuotta työkokemusta)

Oppilaat tekevät omia esityksiä (mm. haastatteluja, sarjakuvia) (vastaaja 20, yli 15 vuotta työkokemusta)

Oppilaita aktivoivien tehtävien hyödyntäminen näkyi tässä tutkimuksessa oppilaiden tuottamien esityksien valossa. Oppilaat työstivät itsenäisesti tai ryhmässä aiheeseen liittyviä esityksiä. Esitysten laatimiseksi oppilaita ohjattiin hakemaan tietoa internetistä. Esitysten lisäksi luokanopettajat kuvailivat hyödyntävänsä paljon kirjoitelmia opetuksessaan. Oppilaat kirjoittivat fiktiivisiä kertomuksia menneisyyden tapahtumista. Vihkotyöskentely ja kirjoittaminen ymmärrettiin niin historian oppiaineen kuin työskentelyn tavoitteita tukevaksi menetelmäksi.

Kuvaillessaan käytettyjä menetelmiä luokanopettajat kokivat historian oppiaineeksi, jota on mahdollista opettaa monipuolisesti. Vastauksissaan luokanopettajat kuvailivat monipuolisesti erilaisia opetusmenetelmiä. Eräs luokanopettaja kuvaili käyttävänsä monipuolisesti erilaisia opetustapoja, sillä *erilaisia lähestymistapoja käyttämällä faktatieto ja kokemuksellisuus yhdistyvät ja historia tulee lähemmäksi oppilasta* (vastaaja 1, 10–15 vuotta työkokemusta). Monipuolisten opetusmenetelmien hyödyntäminen koettiin kuitenkin joissain vastauksissa haasteelliseksi: *yrityn hyödyntää mahd. monenlaisia työtapoja, joskaan se ei ole aina helppoa* (vastaaja 15, yli 15 vuotta työkokemusta). Perusteluita opetusmenetelmien valintaan kuvailtiin myös *ryhmän koostumuksen, opetettavan aiheen ja saatavilla oleviin resurssien sekä opettajan tottumuksen kautta.*

Ryhmän koostumuksella nähtiin olevan paljon merkitystä historian opetukseen. Ryhmän koostumus näyttäytyi vastuksissa eniten vastaajien pohtiessa työtapojen valintaa. Ryhmän koko, oppilaiden taitotasot ja kyvyt omaksua sekä ryhmän toimintakulttuuri nähtiin merkityksellisenä tekijänä työtapojen valinnalle. Edellä mainittujen lisäksi vastaajat korostivat oppilaiden mielenkiintoa ja

vireystilaa yhtenä tekijänä. Suuret, heterogeeniset ryhmät nähtiin haastavan historian opetuksen toiminnallisen toteuttamisen.

--- oppilasryhmissä oppilaat hyvin eritasoisia ja osan oppimista palvelee hyvin samantyyppiset tunnit kun taas oselle vaihtelu ja toiminnallisuus sopii (vastajaa 12, yli 15 vuotta työkokemusta)

Opetettava aihe koettiin historian opetusta erittäin paljon ohjaavaksi tekijäksi.

Merkityksellisten asioiden valinta. Mikä on riittävän tärkeä asia, jotta sitä tulisi opettaa alakoulussa? (vastaaaja 28, yli 15 vuotta työkokemusta)

--- Joskus oppisisällöt ovat melko raskaita ja vaikeasti alakouluikäisen ymmärrettävissä. Alakoulussa myös opittavaa asiaa on liian paljon (vastaaaja 24, yli 15 vuotta työkokemusta)

Kuten edellä olevista sitaateista voidaan huomata, sisältöaiheiden laajuus herätti mielipiteitä. Alakoulussa koettiin olevan liian paljon opettavia sisältöjä ja merkityksellisten asioiden valitseminen koettiin haasteelliseksi. Sisältöaiheiden laajuuden lisäksi luokanopettajat kokivat opetettavan aiheen olevan liian vaikeaa alakoululaisille. Sisältöaiheiden lisäksi historian opetukseen koettiin vaikuttavan saatavilla olevat resurssit. Resursseihin katsottiin kuuluvan aikaresurssit sekä saatavilla olevat opetusmateriaalit. Kansainvälisesti verrattuna Suomessa historian opetukselle on varattu vähän oppitunteja (Veijola, Rautiainen & Mikkonen 2015, 252). Oppituntien vähyys nousi tässäkin tutkimuksessa merkitykselliseksi haasteeksi opetuksen järjestämisessä. Luokanopettajat kokivat opetukseen varatun ajan olevan liian lyhyt sekä toiminnallisen opetuksen toteuttamiseen että sisältöjen sisäistämiseen.

No, eipä paljon muuta, kuin että pitäisi käydä maailmanhistoria dinosauruksista Ranskan vallankumoukseen vuoden aikana ja sama aika jää sitten Suomen historiaan kivikaudesta 1800-luvun alkuun. (vastaaaja 8, yli 15 vuotta työkokemusta)

Oppilasryhmä on suuri joten toiminnallisiin harjoituksiin ja niiden purkamiseen pitää varata aikaa sekä tiloja ja isoa ryhmää on hankala jakaa, oppitunteja on liian vähän tähän kaikkeen (vastaaaja 12, yli 15 vuotta työkokemusta)

Resursseihin katsottiin ajan lisäksi kuuluvaksi saatavilla olevat materiaalit. Oppikirjojen nähtiin ohjaavan työtapoja, mutta ne koettiin myös haasteena erityisesti oppilaiden näkökulmasta käsin. Oppikirjan tekstit koettiin haastavaksi tai sisältävän liikaa informaatiota.

Liian paljon opiskeltavaa asiaa. Oppikirjan kappaleet ovat liian vaikeita monille oppilaille. (vastaaja 26, yli 15 vuotta työkokemusta)

Luokanopettajan omalla opettajuudella oli merkitystä työtapojen valintaan. Oma mielenkiinto vaikuttaa opetuksen työtapoihin, osa aiheista inspiroi enemmän kuin toiset ja auttaa ”luovempien” työtapojen keksimisessä. Tottumus nähtiin myös yhtenä tekijänä työtapojen valintaan; vanhassa vara parempi -periaatteella.

Tähän olen tottunut. Mielestäni olen aika hyvä kertomaan (vastaaja 13, yli 15 vuotta työkokemusta)

7 POHDINTA

7.1 Tiedon vai taidon historiaa alakoulussa?

Historian oppiaineen muutos on ollut havaittavissa jo vuosikymmenten ajan. Historian opetuksen muutoksessa on tavoiteltu historian oppiaineen muuttamista kohti taidollisempaa, ajatteluun tähtäävää opetusta entisen sisältöjä painottavasta, ulkoa oppimisen sijaan. (Ahonen 2002; Veijola, Rautiainen & Mikkonen 2016; Rantala 2005.) Muutoksen keskiössä ovat opettajat, jotka omalla toiminnallaan mahdollistavat opetussuunnitelmien toteutumisen.

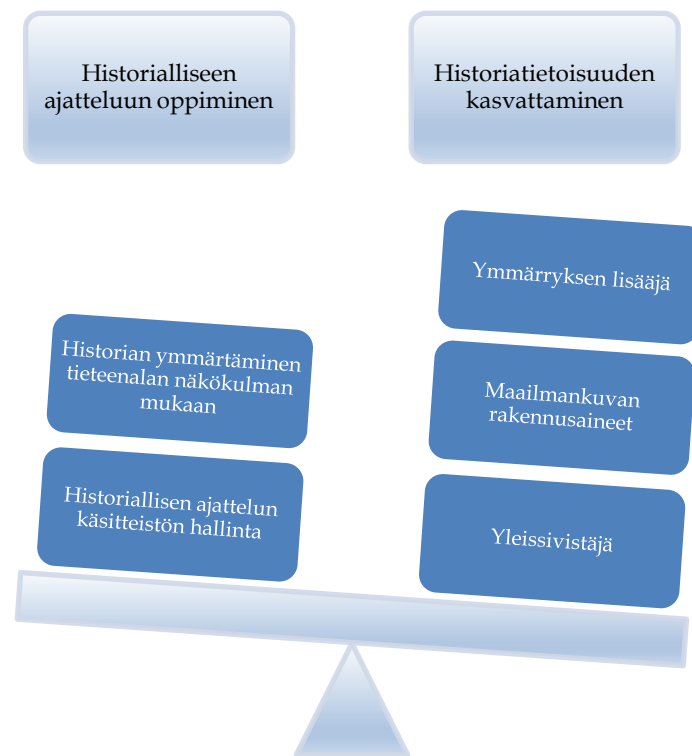
Tämän tutkimuksen tehtävänä oli tarkastella, millaisena historian opetus näyttäytyy luokanopettajien kuvailemana. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että luokanopettajat pitävät historian opettamista merkityksellisenä ja tärkeänä oppiaineena. Luokanopettajat perustelivat historian opetuksen merkitystä historiatietoisuuden ja historialliseen ajattelun oppimisen kautta.

Luokanopettajat pitivät historiaa tärkeänä oppiaineena, jonka avulla oppilaat oppivat historiatietoisuutta. Historiatietoisuudella tarkoitetaan yksinkertaisimmillaan nykyisyyden selittämistä menneisyyden avulla (Van den Berg 2007, 9). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa historiatietoisuutta pyritään kehittämään ohjaamalla oppilaita ymmärtämään nykyisyyteen johtanutta kehitystä, henkisen ja aineellisen työn arvoa sekä pohtimaan tulevaisuuden valintoja (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 257). Opettajien kuvailut historian opetuksen merkityksestä myötäilivät paljon Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita.

Kokonaisuudessaan opettajat antoivat historian opettamiselle paljon merkityksiä historiatietoisuuden lisääjänä, ja vain vähän historiallisen ajattelun oppimiselle. Verrattuna esimerkiksi yleissivistykselle annetuille merkityksille, historiallisen ajattelun opettaminen ei korostunut tässä tutkimuksessa merkityksellisesti. VanSledrightin mukaan historiallisesta ajattelusta on tullut muotisana opetusta järjestettäessä ja opetussuunnitelmia laatiessa, jota käytetään kuvaamaan koko laajaa kirjoa historian opetukseen liittyvistä aspekteista. Hänen

mukaan historiallisen ajattelun määritelmä on vaihteleva, mikä haastaa ajatuksen oikeasta historiallisen ajattelun opettamisesta. (VanSledright 2004, 230.) Counsellin (2002, 56) mukaan historian opetuksessa käytetty sana, taito on menettänyt merkitystään ammatillisessa kielessä, sillä sitä käytetään hyvinkin kattavasti aina kuuntelun taidosta historian lähteiden hyödyntämiseen. Rantalan ja Ahosen (2015, 152) mukaan historiallisen ajattelun omaksumisen tukemiseksi historian opetuksen keskiössä ovat historiallisen syy-seuraus -suhteen ymmärtäminen, tiedonhankinta ja tulkinta sekä historiallisen empatian kokeminen. Tässä tutkimuksessa luokanopettajat kuvailivat jonkin verran käyttävänsä edellä mainittuja perusteluja, mutta ne eivät korostuneet tutkimuksen aineistossa merkittävästi.

Kuten kuviosta 3 voidaan todeta, jakautuminen historialliseen ajatteluun ja historiatietoisuuteen tähtäävään opetukseen on epätasaista. Historiatietoisuuden kasvattaminen korostui enemmän niin luokanopettajien historian opetuksen tehtävien kuvailuissa kuin tavoitteiden asettelussa. Kuvailuissaan luokanopettajat antoivat enemmän merkityksiä historialle sen tiedollisessa merkityksessä kuin taidollisessa merkityksessä.



KUVIO 3. Luokanpettajien antamat merkitykset historian opettamiselle.

Historian opetusta on jaoteltu perinteiseen ja uuteen historiaan. Perinteisen opetuksen keskipisteenä on nähty kansallisen historian opettaminen, ja lähtökohtana on nykyisyys, jota selitetään menneisyydestä saatavan tiedon avulla. Perinteisessä opetuksessa oppilas nähdään tiedon vastaanottajana, jolle annetaan tietoa tärkeäksi koetuista menneisyyden tapahtumista. (Rantala & Ahonen 2015, 101; Veijola 2013, 91; Husbands, Kitson & Pendry 2003, 28–30.) ”Uusi” historian opetuksen suunta on ollut historian opetuksen muutoksen keskiössä jo 40 vuoden ajan. Tällä uudella suunnalla tarkoitetaan taidolliseen oppimiseen tähtäävää opetusta, jonka tavoitteena on historiallisten taitojen ja ajattelun kehittäminen. (Rantala & Ahonen 2015, 101, 107, 113; Veijola 2013, 92). Vuoden 2014 opetussuunnitelman mukaan historian opetuksessa pitäisi keskittyä enemmän taidollisiin kuin tiedollisiin tavoitteisiin. (Rantala & Ahonen 2015; Veijola, Rantala & Mikkonen 2016, Veijola 2016, 6–7; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 257,

415–418). Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että luokanopettajat antavat merkityksiä sekä tiedollisille että taidollisille tavoitteille. Kuitenkin näitä keskenään vertaillen, voidaan todeta, että näiden tutkittavien opetuksessa edelleen korostuu tiedolliset tavoitteet taidollisten sijaan.

Tutkimuksen toisena tehtävänä oli tarkastella, millaisia opetusmenetelmiä luokanopettajat hyödyntävät historian opetuksessaan. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että luokanopettajat hyödyntävät monipuolisesti erilaisia opetusmenetelmiä historian opetuksessa. Tässä tutkimuksessa luokanopettajat jakautuivat niin perinteisen opetuksen kuin uuden historian kannattajiin, mutta enemmän merkityksiä sai historian oppiaineen näkeminen, sen perinteisessä, yleissivistävässä mielessä. Samankaltaisen vaikutelman antavat myös opettajien käyttämät opetusmenetelmät.

Yleinen tapa jakaa opetusmetodeja, on jakaa opettajien opetustavat kahteen ryhmään: opettajajohtoiisiin ja oppilaskeskeisiin. Oppilaskeskeisessä näkökulmassa korostuu opettajan suunnitelmat oppimistehtävät, joissa oppilaat kehittävät ajatteluaan ja taitojaan. Opettajakeskeisessä lähestymistapavassa opettaja ottaa suuremman roolin oppiaineen tietojen siirtämisessä. (McCrum 2012, 78.) Toinen tapa jakaa opetusmenetelmät on jako ”perinteisiin” ja ”uusiin” opetusmenetelmiin. Tässä tutkimuksessa luokanopettajien käyttämät opetusmenetelmät jaettiin opettaja- ja oppikirjajohtoiisiin, elämyksellisiin ja oppilaskeskeisiin menetelmiin.

Tämän tutkimuksen tulokset viittaavat opettajajohtoisten niin sanotusti ”perinteisten” opetusmenetelmien yleisyyteen. Samankaltaisen vaikutelman antaa lukuisat Suomessa ja muualla tehdyt tutkimukset (ks. Quakrim-Soivio & Kuusela 2012, von Borries 2000, 247). Opettajajohtoinen luennointi saatetaan kuitenkin ymmärtää uutta opetussuunnitelmaa vastaan sotivaksi, sillä kerronta ei niinkään kehitä oppilaiden ongelmanratkaisukykyä tai ajattelun taitoja. Luennoinnin nähdään tarjoavan vain vähän aineksia ajattelua kehittävään, asenteita muuttavaan, innostusta lisäävään ja taitoja kehittävään oppimiseen (Timmins, Vernon & Kinnealy 2005, 102). Noboan (2011, 332–333) tutkimuksessa amerikkalaisten

historianopettajien näkemyksistä, historian opettamisen työtavoista luennointi arvioitiin vähiten tehokkaimmaksi opetuksen menetelmäksi.

Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat luokanopettajien käyttävän opetuksessaan opettaja- ja oppikirjapainotteisia opetusmenetelmiä enemmän verrattuna oppilaskeskeisiin menetelmiin. Samanlaisen tuloksen voi saada muista tutkimuksista. Raglandin (2007) Yhdysvalloissa toteutetun tutkimuksen tulokset osoittivat historianopetuksen työtapoina olevan opettajajohtoinen keskustelu ja luennointi, erilaiset työkirjatehtävät sekä erityyppisten filmi-, kuva- ja äänimateriaalin käyttö historian opettamisessa (Ragland 2007, 222–223). Youth and History -tutkimus Euroopassa toteaa myös opettajien lähtökohtaisesti eniten hyödyntävän opettajajohtoisia menetelmiä (von Borries 2000, 247). Myös Suomessa toteutetut tutkimukset osoittavat sisältöpainotteisen ja opettajajohtoisen opetuksen jatkuneen (ks. Quakrim-Soivio & Kuusela 2012; Baltic Sea Region history 2013)

Konstruktivismin läpilyönnin myötä oppilaslähtöiset opetusmenetelmät ovat yleistyneet, ja perinteiset opettajajohtoiset menetelmät on yleisesti todettu vanhentuneiksi (Rantala & Ahonen 2015, 141; Korpisaari 2004, 211; Virta 2002, 39–40). Tämän tutkimuksen tulokset kuitenkin viestivät opettajakeskeisten opetusmenetelmien yleisyydestä, sillä tähän tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat kuvailivat käyttävänsä huomattavasti enemmän opettajakeskeisiä metodeja verrattuna oppilaskeskeisiin tai oppilaita aktivoiviin metodeihin. Tutkimuksen tuloksista voidaan päätellä, ettei taitopainotteinen, ”uusi” historian opetus ei ole vielä kokonaisuudessaan juurtunut osaksi kouluyhteisöjä ja opettajien toimintatapoja. Toisaalta tutkimuksen tulokset osoittavat, että luokanopettajat asettavat keskenään erilaisia tavoitteita opetukselleen ja käyttävät hyvin vaihtelevia menetelmiä opetuksessaan. Vaikka opettajan velvollisuus on noudattaa opetussuunnitelmia, hän saa oman pedagogisen näkemyksensä mukaan valita, millaisilla menetelmillä hän oppilaille opettaa. Samoin opetuksen tavoitteet saattavat poiketa toisistaan henkilökohtaisten näkymysten vuoksi. (Rantala & Ahonen 2015, 99.) Taitopainotteisempaan opetukseen siirtyminen on ollut hidasta myös muualla, ja esimerkiksi Britanniassa arvioidaan opettajien sisäistäneen

taitopainotteisuus historian opetuksessa vasta kahden vuosikymmenen jälkeen (Rantala & Ahonen 2015, 113).

Rantala ja Ahonen (2015, 99) nostavat opettajan autonomisuuden osaksi pohdintaa, sillä opettajien henkilökohtaiset näkemykset siitä, mitä historiasta tulisi opettaa, vaikuttavat opettajien historian opetukselle asettamiin tavoitteisiin. Tällä hetkellä historian opetuksessa on havaittavissa vaihtelua opettajien välillä. Toiset opettajat korostavat sisältöjä painottavaa perinteistä opetusta, kun taas toiset keskittyvät harvempiin sisältöihin ja korostavat ajatteluntaitojen oppimista (Rantala & Ahonen 2015, 114–115). Tämä näkemys selittää myös tässä tutkimuksessa ilmennytä suurta vaihtelevuutta opettajien asettamissa tavoitteissa. Opettajat painottavat erilaisia asioita ja lähestyvät niitä eri näkökulmista käsin.

Vaikkakin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ohjaavat historian opetusta kohti taidollisempaa, historialliseen ajatteluun kehittävään opetukseen, ei tämä näy käytännön tasolla. Rantala (2008, 2) huomauttaakin, että kirjoitettu ja toteutettu opetussuunnitelma ei ole sama kuin oppilaiden tasolla toteutunut opetussuunnitelma. Opetustapojen yhteydessä luokanopettajilta kysyttiin haasteita historian opetukselle. Opetusta nähtiin haastavan käytettävissä oleva aika laajojen sisältöjen läpikäymiseen. Kun aika kuluu sisältöjen opettamiselle, ei ole enää aika toiminnalliseen tai taidolliseen opettavaan opetukseen. Kansainvälisesti verrattuna Suomessa historian opetukselle on varattu vähän oppitunteja (Veijola, Rautianen & Mikkonen 2015, 252). Tässä tutkimuksessa juurikin sisältöjen painottaminen ja kiire niiden käsittelyssä viestii tämänkaltaisesta ilmiöstä. Historian oppiaine sisältää alakoulussa sisältöjä aina esihistoriasta autonomian aikaan, ja tämä koettiin liian massiiviseksi sisäistää. Vaikka sisältöalueita on vähennetty, ja opettajilla on autonomisuutensa varassa mahdollisuus rajata niitä lisää, koettiin silti kiirettä käsitellä kaikki. Onko siis historialliseen ajatteluun sijaa niin pitkään, kun oppikirjat ja opetussuunnitelmat asettavat sisältöjä liian paljon tai liian avoimesti? Opettajien kertomukset vahvistavat tutkimuksissa havaittua näkemystä siitä, että opettajajohtoinen opetus on käytössä suomalaisessa koulussa, vaikka oppilaskeskeiset työtävät ovat yleistyneet. (Virta 2002, 39.)

Ei ole mielekästä asettaa sisältöjen ja taitojen opetusta vastakkain, sillä kumpaakin tarvitaan historiallisen ajattelun kehittymiseen (Rantala & Ahonen 2015, 114; Vänttinen 2009, 13; Rantala 2005, 5; Virta 1999, 119; Veijola 2016, 7). Historiallisen ajattelun ja taidollisemman historian opetuksen juurruttaminen kouluun ei ole helppo tehtävä, vaan vaatii kokonaisvaltaista opettajien toiminnan arviointia. Rantala (2002) korostaa opettajan toiminnan merkitystä oppilaiden historiallisen ajattelun oppimisessa. Aiemmin historian ajattelun opettamista ei suositeltu opettavan kovin nuorille oppilaille, sillä piaget’laisen näkemyksen mukaan pienet oppilaat eivät kykene abstraktiin ajatteluun. Tämä näkemys on kuitenkin kyseenalaistettu, sillä tutkimukset osoittavat, että oppilaiden kyky ymmärtää historiaa ei ole riippuvainen ikätasosta vaan siitä, miten historiaa opetetaan. (Rantala 2002, 134.) Rantalan kommentin huomioiden, opettajien toiminnalla ja heidän asettamalla merkityksillään on vaikutusta siihen, millä tavoin historiallinen ajattelu saadaan juurrutettua osaksi opetustyötä.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimuksen arviointi pohjautuu luotettavuuden pohdintaan (Eskola & Suoranta 2005, 210). Tutkimuksen luotettavuus rakentuu monista tekijöistä, ja näitä tekijöitä ovat tutkimuksen kohde ja tutkimuksen tarkoitus, tutkijan oma sitoutuneisuus tutkimukseen sekä tutkimuksen raportointi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140–141).

Tutkimuksen kohteena olivat luokanopettajien kuvailut historian opetuksesta. Olen itse historiaan erikoistuva luokanopettaja, ja valittu tutkimustehtävä motivoi minua sitoutumaan tutkimukseen. Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa erityisesti tutkija itse on arvioinnin kohteena. Tutkimuksen luotettavuus lähtee siitä, kun tutkija tunnistaa oman subjektiivisuutensa ja suhteensa tutkimuskohteeseen (Eskola & Suoranta 2005, 210). Metsämuuronen (2006, 203) kuvailee subjektiivisuudella tarkoitettavan tutkimuksen tekijän roolia tutkimuksen eri vaiheissa. Tiedostan itselläni olleen tiettyjä ennako-oletuksia tutkimuskysymyksiin ja siihen, mitä aineistosta saattaisi saada selville. Nämä ennako-

oletukset kuitenkin pyrin kumoamaan vahvalla teoreettisella pohjalla ja aikaisempien tutkimustuloksien avulla. Tulosten vertaaminen aikaisempaan tutkimukseen tukee tulosten kuvailun luotettavuutta.

Tähän tutkimukseen valittua aineiston analyysitapaa, laadullista sisälönanalyysia, voidaan kritisoida subjektiivisuudesta. Patton (2002, 432) painottaa, että: ”tutkimus on aina tutkijan omien tulkintojen tulosta”. Tutkija on osa tutkimusta ja vaikuttaa haluamattaan tutkimuksen tulokseen. Tutkimuksen luotettavuutta tutkija voi parantaa olemalla jatkuvasti tietoinen omasta roolistaan tutkimusprosessissa ja kuvailla tutkimusraportissaan, miten tutkimuksen tulokset ovat syntyneet. Tässä tutkimuksessa on tarkoin kuvattu tutkimusaineiston hankinta ja sen analysointiprosessi. Tutkimusprosessin tarkka kuvailu lisää tutkimuksen luotettavuutta (Patton 2002, 434; Eskola & Suoranta 2005, 212–213). Aineistoa analysoidessa pidettiin jatkuva yhteys alkuperäisaineistoon, mikä lisää osaltaan tutkimuksen luotettavuutta (ks. Anttila 2005, 278–279).

Koska tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys kulkevat käsi kädessä, on perusteltua tarkastella myös eettisyyden toteutumista luotettavuuden lisääjänä. Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin hyvän tieteellisen käytännön periaatteita, jotka ovat tutkimuksen eettisyyden ja näin luottavuuden perusta (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 132). Hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti muiden tutkijoiden työt ja saavutukset on huomioitu asianmukaisilla lähde- ja viitemerkinnöillä (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2013, 6–7).

Yksi tärkeä tekijä tutkimuksen luotettavuuden kannalta ovat oikeanlaiset ja täsmälliset menetelmät (Patton 2002, 552–553). Tämän tutkimuksen yksi suurimmista rajoitteista on kyselylomakkeen muodostamiseen ja vastauksiin liittyvät asiat. Kyselylomake on taloudellinen tapa kerätä kattavasti tietoa. Koska kyselylomake voi sisältää paljon kysymyksiä, tulee kyselylomake suunnitella selkeäksi ja ”lukijaystävälliseksi” rajaamalla kysymysten määrää ja ryhmittelemällä kysymyksiä. Kyselylomakkeen suunnittelu on perusta koko tutkimuksen onnistumiselle (Jansen, Corley & Jansen 2007, 5). Tämän vuoksi kyselylomakkeen suunnittelulle ja esitestaamiselle olisi syytä ollut varata enemmän aikaa. Kyselylomakkeen voidaan myös nähdä lisäävän tutkimuksen luotettavuutta. Kun

haastattelutilanteessa tutkija on haluamattaankin osallisena aineiston syntyprosessissa (Eskola & Suoranta 2005, 241), kyselylomakkeen kautta kerättynä aineistoon ei tutkija ole itse voinut vaikuttaa kuin kysymysten laadinnan kautta. Kyselylomakkeen kautta kysymykset esitettiin jokaiselle koehenkilölle täysin samassa muodossa, mikä vaikuttaa luotettavuuteen parantavana tekijänä (Valli 2001, 73).

Kyselylomakkeen hyödyntäminen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä haastaa tutkijan pohtimaan erityisesti aineiston luotettavuutta. Tutkimukseen osallistujat valittiin aluksi tarkalla otannalla, kun kyselylomakkeen linkki ohjattiin tietyille rehtoreille, jotka halutessaan laittoivat linkin eteenpäin koulunsa opettajille. Kuitenkin aineiston jäädessä vähäiseksi, tutkittavia haettiin myös sosiaalisen median palvelun, Facebookin kautta. Tällöin haasteeksi nousee juurikin otannan luotettavuus. Tutkija ei voi olla varma, kuka tutkimukseen lopulta osallistui.

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston riittävyys on myös luotettavuuden mittari. Tässä tutkimuksessa aineistona toimi 33 luokanopettajan vastaukset, ja kirjallisessa muodossa ne olivat yhteensä 42 sivua. Aineisto koettiin riittäväksi, sillä vastaukset alkoivat toisaa itseään.

Tämän tutkimuksen tavoitteena ei ole tuottaa yleistävää tietoa opettajien näkemyksistä historian opetuksen merkityksestä tai käytetyistä työtavoista. Tutkimuksen tavoitteena oli hahmotella sitä, millaisena historian opetus näyttäytyy vuoden 2014 opetussuunnitelman myötä. Tutkimus antaa viitteitä siitä, että uusi opetussuunnitelma ei ainakaan näiden luokanopettajien kuvailujen puitteissa ole merkittävästi muuttanut historian opetuksen työtapoja tai muuttanut historian oppimista kohti historiallista ajattelua kehittäväksi oppiaineeksi. Tämä tutkimus voi toimia herättelijänä jatkotutkimuksille, joissa tarkastellaan syitä siihen, miksi oppiaineen muutos jo 40 vuoden takaa, ei ole siirtynyt osaksi koulutyötä.

Tässä tutkimuksessa tutkittiin luokanopettajien näkemyksiä historian opettamisesta, mutta tutkimuksessa ei kuitenkaan huomioitu opettajien taustoja. Opettajien omilla kokemuksilla oppiaineesta tai mielenkiinnosta sitä kohtaan, on vaikutusta siihen millaisena he pitävät oppiainetta tai opettavat sitä. Turnet-Bisetin (2001) mukaan ei ole kovinkaan epätavallista, että luokanopettajat pitävät

historiaa tylsänä oppiaineena. Tutkimalla luokanopettajien asennetta historiaa kohtaan, voidaan tarkastella sen vaikutusta opettajien näkemyksiin ja saada kenties uutta tietoa siihen, millä tavoin esimerkiksi luokanopettajien koulutusta historian kohdalla kannattaisi kehittää.

Tähän tutkimukseen osallistuneista 91 % vastaajista kertoi omaavansa työkokemusta yli 15 vuotta ja 9 % 10–15 vuotta. Tutkimukseen osallistuneet ovat siis toimineet opettajina ainakin kahden opetussuunnitelman aikana. Tutkimukseen osallistuneet ovat saaneet koulutuksensa kenties aikaisemman sisältöihin painotettavien metodien mukaisesti, mikä voi viestiä tämän tutkimuksen tuloksiin. Tutkimukseen olisi voinut tuoda vertailua tutkimalla vuoden 2014 opetussuunnitelman mukaista koulutusta saaneita luokanopettajia. Näin tutkimuksen tulokset antaisivat laajemman kuvan historian opetuksen nykytilasta.

Kansasen (2004, 93) mukaan opettajat kuvailevat usein itse toimintaa ja sisältöjä, toiminnan perustelemisen sijaan. Tässä tutkimuksessa myös oli havaittavissa luokanopettajien pintapuolinen kuvailu opetuksestaan ja opetustavoistaan. Opettajat eivät kovinkaan paljon perustelleet vastauksiaan. Tähän voi vaikuttaa kyselylomakkeen hyödyntäminen aineistonkeruumenetelmänä. Tutkimuksen aineistoa olisi voinut rikastuttaa haastatteluilla ja käytäntöjen havainnoinneilla, jotta tuloksissa näkyisi myös se, mitä opettajat eivät ole vastauksissaan kirjoittaneet.

Historian oppiaineen muutos on puhuttanut jo neljän vuosikymmenen ajan, mutta käytännön tasolla muutos on ollut hidasta ja hyvin vähäistä. Historia on merkityksellinen oppiaine, jonka kautta oppilas harjoittelee paljon nyky-yhteiskunnassa tarvittavia taitoja. On tärkeää tutkia, millä keinoin taidollinen ja historialliseen ajatteluun pohjaava opetus saadaan juurrutettua kouluun, joka muuttuu yhtä hitaasti kuin historia yleensäkin.

LÄHTEET

- Alasuutari, P. 2012. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Alkula, T., Pönttinen, S. & Ylöstalo, P. 1994. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. Helsinki: WSOY.
- Anttila, P. 2005. Ilmaisuu, teos, tekeminen ja tutkiva toiminta. Artefakta 16. Hamina: AKATIIMI Oy.
- Arola, P. 2002. Maailma muuttui - muuttuiko opetus? Suomalaisen historian ja yhteiskuntaopin vaiheita. Teoksessa J. Löfström (toim.) Kohti tulevaa menneisyyttä. Historiallis-yhteiskunnallinen kasvatus uudella vuositu-hannella. Jyväskylä: PS-kustannus, 10–34.
- Arola, P. 1992. Kulttuurituotteet ja menneisyyden kuva. Teoksessa M. J. Castrén, S. Ahonen, P. Arola, K. Elio & A. Pilli. Historia koulussa. Hel-sinki: Yliopistopaino, 163–181.
- Baltic Sea Region history: Awareness among youth, national syllabi, and educa-tion. 2013. Unitas Foundation. Osoitteessa <http://bridgingthebal-tic.org/wpcontent/uploads/2013/12/BTB-Research-doc-Unitas-Founda-tion.pdf>
- Denzin, N.K. & Lincoln Y.S. 2011. Introduction: The discipline and practice of qualitative research. Teoksessa N.K. Denzin & Y.S. Lincoln. (toim.) The SAGE Handbook of qualitative research. 4. painos. California: SAGE Pub-lication, 1–19.
- Castrén, M. J. 1992. Historian opetus muuttuvassa yhteiskunnassa. Teoksessa M. J. Castrén, S. Ahonen, P. Arola, K. Elio & A. Pilli. Historia koulussa. Helsinki: Yliopistopaino, 11–46.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2013. Research methods in education. 7.painos. Abingdon: Routledge.
- Counsell, C. 2002. Historical knowledge and historical skills. A distracting di-chotomy. Teoksessa J. Arthur & R. Phillips. 2002. Issues in history teach-ing. London: Routledge, 54–71.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

- Gurău, C. 2007. The ethics of online surveys. Teoksessa R.A. Reynolds, R. Woods & J.D. Baker. (toim.) Handbook of research on electronic surveys and measurements. Hershey: Idea Group Reference, 112–119.
- Harris, R. & Burn, K. 2016. English history teachers' views on what substantive content young people should be taught. *Journal of Curriculum Studies*, 48:4, 518–546.
- Husbands, C. 2011. What do history teachers (need to) know. A framework for understanding and developing practice. Teoksessa I. Davies (toim.) *Debates in History Teaching*. New York: Routledge, 84–95.
- Husbands, C., Kitson, A. & Pendry, A. 2003. *Understanding history teaching. Teaching and learning about the past in secondary schools*. Philadelphia: Open University Press.
- Jansen, K.J., Corley, K.G. & Jansen, B.J. 2007. E-survey methodology. Teoksessa R.A. Reynolds, R. Woods & J.D. Baker (toim.) Handbook of research on electronic surveys and measurements. Hershey: Idea Group Reference, 1–8.
- Korpisaari, H. 2004. Behaviorismista konstruktivismiin - historian kouluopetuksen teoriapohja Suomessa 1952–2002. *Kasvatus* 35 (2), 206–221.
- Kuula, A. 2015. *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Lee, P. & Ashby, R. 2000. Progression in historical understanding among students age 7-14. Teoksessa Stearns, Peter N., Seixas, Peter & Wineburg, Sam (toim.): *Knowing, Teaching & Learning History*. New York University Press, New York 2000, 199–222.
- McCrum, E. 2012. History teachers' thinking about the nature of their subject. *Teaching and Teacher Education* 35. 2013, 73–80.
- Miettinen, J. & Vehkalahti, K. 2013. Verkkokyselyn otoksen valinta. Teoksessa S-M. Laaksonen, J. Matikainen & M. Tikka (toim.). *Otteita verkosta. Verkon ja sosiaalisen median tutkimusmenetelmät*. Jyväskylä: Vastapaino, 84–104.
- Noboa, J. 2012. Teaching history on the border: teachers voice their views. *Students' Experiences, Curriculum, and Culture*. 3/2013, 324–345.
- Quakrim-Savio, N. & Kuusela, A. 2012. Historian ja yhteiskuntaopin oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2011. *Koulutuksen seurantaraportit* 2012:3. Helsinki: Opetushallitus.

- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Pekkinen, H. 2014. *Ei vain koulussa opittua. Opettajien käsityksiä historiasta ja sen opettamisesta sekä arviointi kouluopetuksen roolista historiatietoisuuden kehittymisessä. Pro gradu -tutkielma*. Helsingin yliopisto.
- Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. Oppiaineiden opetussuunnitelmat. Komiteamietintö 1970: A 5. Helsinki 1970.
- Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit - arvosanan hyvä (8) kriteerit yhteisissä oppiaineissa. 1999. Opetushallitus. Yliopistopaino Oy. Helsinki 1999.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus. Edita oy. Helsinki 1996.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus.
- Pilli, A. 1992. Historian oppiminen ja ymmärtäminen. Teoksessa: Castrén, M., Ahonen, S., Arola, P., Elio, K., Pilli, A. *Historia koulussa*. Helsinki: Yliopistopaino, 122-162.
- Ragland, R. G. 2007. Changing secondary teachers' view of teaching American History. *The History Teacher* 40 (2), 219-246.
- Rantala, J. 2002. Alakoululaisen historian opetus. Teoksessa J. Löfström (toim.) *Kohti tulevaa menneisyyttä. Historiallis-yhteiskunnallinen kasvatus uudella vuosituhannella*. Jyväskylä: PS-kustannus, 134-148.
- Rantala, J. 2009. Peruskoulun alaluokkalaisten historiatietoisuus - lähtökohtia tutkimushankkeelle. *Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 40 (2009): 1, 28-35.
- Rantala, J. 2012. Miten historian taitoja opetetaan? Teoksessa Najat Ouakrim-Soivio & Jorma Kuusela (toim.) *Historian ja yhteiskuntaopin oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2011. Koulutuksen seurantaraportit 2012:3*. Opetushallitus 2012, 141-146.
- Rantala, J. 2017. Historian oppikirjoja sadan vuoden ajalta - luonteenkasvatuksesta kriittisyyteen. Teoksessa P. Hiidenmaa, M. Löytönen & H. Ruuska. *Oppikirja Suomea rakentamassa*. Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry.
- Rantala, J. & Ahonen, S. 2015. *Ajan merkit: Historian käyttö ja opetus*. Helsinki: Gaudeamus.

- Rantala, J. & Khawaja, A. 2016. Historian tekstitaitojen arvioiminen peruskoulun kuudesluokkalaisilla. Teoksessa Pakula, H-M., Kouki, E., Silfverberg, H. & Yli-Panula, E. (toim.). Uudistuva ja uusiutuva ainedidaktiikka. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura ry, s. 77–93.
- Rauste-von Wright, M., Wright, J. v. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.
- Rautiainen, M. 2012. Pysähtyneisyyden aika – Aineenopettajakoulutuksen akateeminen taival. *Kasvatus & Aika*, 6(2). Osoitteessa <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68323>
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2009. Menetelmäopetuksen tietovaranto. KvaliMOTV. Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto: Tampereen yliopisto.
- Salo, U.-M. 2015. Simalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa Aaltonen, S. & Högbacka, R. (toim.), *Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. Tampere: Tampere University Press, 166–190.
- Schereier, M. 2012. *Qualitative content analysis in practice*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Shemilt, D. 2000. The Caliph's Coin: The currency of narrative frameworks in history teaching. Teoksessa Stearns, Peter N., Seixas, Peter & Wineburg, Sam (toim.): *Knowing, Teaching & Learning History*. New York University Press, New York 2000, 83–101.
- Stearns, P. N., Seixas, P. & Wineburg, S. 2001. *Knowing, Teaching & Learning History*. New York University Press, New York 2000.
- Timmins, G., Vernon, K. & Kinealy, C. (2005). *Teaching and learning history*. London; Thousand Oaks, Calif.: SAGE.
- Tuomi, J. Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Turner-Bisset, R. 2001. Learning to love history: Preparation of non-specialist primary teachers to teach history. *Teaching History*. 2001, Issue 102.
- Valli, R. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) 2001. *Ik-kunoita tutkimusmetodeihin I: metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 100–112.

- Van den Berg, Marko: Yksi historia monimutkaistuvassa maailmassa. Historian olemus ja historian suuret kertomukset luokanopettajaopiskelijoiden historiatietoisuudessa. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia, Helsinki 2007.
- VanSledright, B. A. 2004. What does it mean to think historically ... and how do you teach it? *Social Education* 68(3), 230–237.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vehkalahti, K. 2014. Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät. *Finn Lectura*.
- Vehkalahti, K. 2016. Historian opetuksen muuttuva merkitys. *Kasvatus & Aika* 10(2) 2016, 3–5.
- Veijola, A. 2013. Pedagogisen ajattelun kehittyminen aineenopettajakoulutuksessa. Tutkimus suoravalituista historian opettajaopiskelijoista. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 478. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Veijola, A. 2016. Historiatietoisuus, historiallinen ajattelu ja historian tekstitaidot: Uuden opetussuunnitelman moninaiset lähtökohdat. *Kasvatus & Aika* 10(2) 2016, 6–18.
- Veijola, A., Rautiainen, M. & Mikkonen, S. 2016. Muutos ja merkitykset historian oppimisessa ja opetuksessa. *Historiallinen aikakauskirja*, 114(3), 251–253.
- Virta, A. 1999. Opettajaksi opiskelevan käsitys historiasta. Teoksessa: Virta, Arja (toim.): Kohtaamisia opettajankoulutuksessa. Näkökulmia opiskelijan ajatteluun ja koulutuksen kehittämiseen. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta Julkaisusarja B: 63, 97–120.
- Virta, A. 2002. Kohti aktiivista ja tutkivaa historian ja yhteiskuntatiedon oppimista. Teoksessa Löfström, J. (toim.) Kohti tulevaa menneisyyttä. Historiallis-yhteiskunnallinen kasvatustieteiden tutkimus uudella vuosikymmenellä. Jyväskylä: PS-kustannus, 35–65.
- von Borries, B. 2000. Methods and aims of teaching history in Europe. Teoksessa Stearns, Peter N., Seixas, Peter & Wineburg, Sam (toim.): *Knowing, Teaching & Learning History*. New York University Press, New York 2000, 246–261.
- Vänttinen, J. 2009. Saako historiasta selvää? Monikulttuuriset yläkoululaiset historian lähteillä. Historian taidot motiivien, seurauksien, historian tulkintojen ja lähteiden luotettavuuden arvioinneissa. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C. Turku: Painosalama.

Warren, W. J. 2007. Closing the distance between authentic history pedagogy and everyday classroom practice. *History Teacher*, 40(2), 249-255.

Yilmaz, K. 2008. A vision of history teaching and learning: Thoughts on history education in secondary schools. *The High School Journal* 92, 37-46.

LIITTEET

Liite 1. Kyselylomake

Historian opettaminen alaluokilla

Lomake sisältää kahdeksan avointa kysymystä, joihin voit vastata omiin kokemuksiisi pohjaten.

1. Työkokemus

- alle 1 vuosi
- 1-5 vuotta
- 5 - 10 vuotta
- 10 - 15 vuotta
- yli 15 vuotta

2. Mikä on mielestäsi historian opetuksen tehtävä? Miksi historiaa pitäisi opettaa?

3. Millaisia tavoitteita asetat historian oppimiselle?

4. Mitä opetat historiassa? Mitkä tekijät vaikuttavat valitsemiisi asioihin?

5. Millaisia työtapoja hyödynnät historian opetuksessasi?

6. Mitkä tekijät vaikuttavat valitsemiisi työtapoihin?

7. Millaisia haasteita koet historian opettamisessa olevan?

8. Kuvaile tavallista pitämäsi historian oppituntia.

9. Millaisen merkityksen annat historian oppimiselle? Koetko historian oppimisen merkityksellisenä osaamisen alueena? Miksi? Miksi et?

Liite 2. Tutkimuspyyntö

Hei juuri sinä historiaa alakoulussa opettava luokanopettaja!

Lähestyn sinua Pro gradu -tutkielmaani liittyen. Tutkimuksessani tarkastelen historian opetusta luokanopettajan näkökulmasta käsin. Tavoitteeni on kartoittaa luokanopettajien näkemyksiä historian opetuksen tavoitteista, työtavoista ja merkityksellisyydestä.

Näen tutkimusaiheen merkityksellisenä, sillä juuri teidän luokanopettajien näkemyksillä on vaikutusta siihen, millaisena oppiaineena historia mielletään.

Vastaamiseen ei kulu kuin hetki, mutta on sitä merkityksellisempi minulle.

Linkki kyselyyn löytyy alta.

<https://link.webpolsurveys.com/S/7001FBD7876297B0>

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Tutkimuksessa vastaajan anonymiteetti säilyy eikä tutkimuksen aineistoa käsittele kuin tutkija itse.

Vastauksianne innolla odotellen Silja Heikkinen

silja.k.heikkinen@student.jyu.fi