



Turunen Sanna

Historiatietoisuuden ja historiallisen ajattelun kehittäminen

varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa

Kandidaatin tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Varhaiskasvatus
27.8.2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Historiatietoisuuden ja historiallisen ajattelun kehittäminen varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa (Sanna Turunen)

Kandidaatin tutkielma, 40 sivua

Elokuu 2021

Tutkielma käsittelee historiatietoisuuden ja historiallisen ajattelun kehittämistä varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Aihetta on Suomessa ja kansainvälisesti tutkittu vähän. Kuitenkin varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa historia kuuluu oppimisen alueisiin. Tutkielmassa aihetta käsitellään historian opetuksen didaktiikassa vaikuttavien historiallisen ajattelun ja historiatietoisuuden kautta. Historiallinen ajattelu liittyy taitopohjaiseen historianopetukseen, jossa opetellaan niitä taitoja, joita historiantutkijatkin käyttävät. Historiatietoisuus on ihmisen tapa hahmottaa itsensä menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden näkökulmista käsin. Historiatietoisuus on myös yksilön ja yhteisöjen identiteettityötä, jota rakennetaan tarinoiden kautta. Historiatietoisuuteen kuuluu myös taju itsestä historiallisena toimijana.

Aiemmin pieniä lapsia pidettiin kykenemättöminä oppimaan historiaa, koska he eivät hahmota kellonaikoja tai kalendaarista aikaa. Näitä tutkimustuloksia on kyseenalaistettu ja lapsia pidetään kykenevinä oppimaan historiaa viidennestä ikävuodesta lähtien, jos käytetään väljiä aikakategorioita, kuten ”kauan aikaa sitten” ja otetaan huomioon subjektiivinen ja kulttuurista riippuvainen aikakäsitys, joka on sidoksissa lapsen elämään, lähiympäristöön ja läheisiin ihmisiin. Lapset alkavat hahmottaa aikaa esimerkiksi oman elämänsä tapahtumien kautta. Oppimisen apuna käytetään myös visuaalisia apukeinoja ja lapsia lähellä olevia aiheita. Lapset kohtaavat vapaa-ajallaan viihteellistä historiakulttuuria jo kauan ennen koulun historianopetuksen aloittamista, kirjojen, tv-sarjojen, elokuvien ja pelien välityksellä. Historiakulttuuri on kokijalleen läsnä olevaa historiaa.

Varhaiskasvatuksessa lähtökohtana historiaan tutustumiseen on lapsen oma henkilöhistoria, josta näkökulma laajenee lähiyhteisön jäsenten ja lähiyhteisön menneisyyteen. Erilaisia keinoja tutustua historiaan ja kokea sitä ovat kerrotut tarinat, kirjallisuus, esineet, kuvat, ympäristöt ja leikki. Lisäksi käytetään draamaa, musiikkia ja tutkitaan historiaa juhlapäivien kautta. Visuaalinen aikajana on tärkeä apukeino ajalliseen hahmottamiseen. Tärkeänä yhteistyökumppanina ovat lähiyhteisön jäsenet, yleensä lasten vanhemmat ja isovanhemmat, sekä museot. Tutkielmassa totean, että historiallisen ajattelun ja historiatietoisuuden kehittäminen varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa on mahdollista, jos se sovitetaan ikäryhmälle sopivaksi ja lasten mielenkiinnonkohteet sekä ennakkotiedot aiheesta otetaan huomioon.

Avainsanat: varhaiskasvatus, historia, historiallinen ajattelu, historiatietoisuus, historiakulttuuri, henkilöhistoria, lähiyhteisö

Sisältö

1. Johdanto.....	4
2. Tutkimuksen toteutus ja lähtökohdat	6
3. Tutkimuksen käsitteet	9
3.1 Historiallinen ajattelu.....	9
3.2 Historiatietoisuus	10
4. Historia varhaiskasvatussuunnitelman- ja esiopetussuunnitelman perusteissa sekä teorioiden vaikutus	11
5. Lapset historian oppijoina ja käyttäjinä	14
5.1 Lasten historiakäsitykset ja historiakulttuuri	15
6. Kuinka historiatietoisuutta ja historiallista ajattelua kehitetään	17
6.1 Lapsen oma henkilöhistoria	17
6.2 Lähiyhteisön jäsenet	19
6.3 Lähiyhteisön menneisyys.....	19
6.4 Museot	20
6.5 Kerrotut tarinat.....	21
6.6 Kirjallisuus.....	23
6.7 Historia näkyy - kuvat	25
6.8 Histoia tuntuu - esineet	27
6.9 Aikajana.....	29
6.10 Ympäristöt	29
6.11 Leikki.....	31
6.12 Muita keinoja menneisyyteen tutustumiseen	32
7. Johtopäätökset ja pohdinta	33
Lähteet	37

1. Johdanto

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, miten varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa voidaan kehittää historiatietoisuutta ja historiallista ajattelua. Tavoitteena on tuottaa aiheesta yleiskatsaus kirjallisuuskatsauksen menetelmin. Aiheen vähäisestä käsittelystä johtuen tulen myös käsittelemään yleisesti varhaiskasvatusikäisten historian oppimista ja sen mahdollisuuksia, koska se antaa tärkeää taustatietoa aiheelleni.

Varhaiskasvatuksen kontekstissa ei voida opettaa historiaa sellaisena oppiaineena, kuten peruskoulussa, sillä esimerkiksi täysipainoinen lähdetyöskentely edellyttää sujuvaa lukutaitoa (Veijola, 2016). Varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa historia oppimisen alueena kuitenkin löytyy, vaikkakin laveammin määriteltynä kuin perusopetuksessa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa käytetään ilmaisua menneisyys (Opetushallitus, 2018), ja esiopetuksen opetussuunnitelmassa ”historiallinen näkökulma” ja ”historiallisia tapahtumia” (Opetushallitus, 2014).

Aiheeseeni liittyy toisiaan lähellä olevia ja sisäkkäisiä käsitteitä. Siksi haluan johdannossa perustella, miksi käytän käsitettä historia. Historia on menneisyyden tutkimista, jossa menneisyyden tapahtumista pyritään saamaan mahdollisimman totuudenmukainen kuva historiantutkimuksen metodien avulla (Marti, Norppa & Taivalantti, 2020). Menneisyys on käsitteenä laajempi, eli kaikki se mitä on joskus ollut ja josta historiantutkijat yrittävät saada tietoa. Menneisyys sisältää myös ne käsitykset historiasta, jotka eivät ole kouluopetuksen tai historian tutkimuksen välittämiä (Virta, 2015). Päädyin käyttämään käsitettä historia sen selkeyden ja ymmärrettävyyden vuoksi. Menneisyys olisi ollut käsitteenä liian laaja, mutta asiayhteydestä riippuen käytän menneisyyttä, jos se on ilmiötä paremmin kuvaava termi.

Valitsin tämän aiheen, koska sitä on tutkittu Suomessa erittäin vähän. Historian käsittelystä varhaiskasvatuksessa on olemassa niukasti tutkimusta myös kansainvälisesti (Skjæveland, 2017). Haluan, että aiheeseen kiinnitettäisiin enemmän huomiota. Lisäksi oma taustani historian- ja yhteiskuntaopinopettajana sai minut kiinnostumaan aiheesta. Koen aiheen käsittelyn perustelluksi myös siksi, että se mainitaan varhaiskasvatusta ja esiopetusta ohjaavissa asiakirjoissa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa menneisyyden käsittelylle on oma kappaleensa (OPH, 2018) ja esiopetuksen opetussuunnitelmassa sille on omat yksityiskohtaiset tavoitteensa (OPH, 2014). Koska molemmat asiakirjat ovat kasvattajia velvoittavia, lapsille olisi tarjottava oppimisen sisältöä myös tältä alueelta (OPH, 2018).

Varhaiskasvatuksessa toiminnan on lähdettävä lasten mielenkiinnon kohteista (OPH, 2018). Jos mielenkiinnon kohteeksi nousevat historialliset asiat, on opettajan oltava valmis tähän vastaamaan. Siksi olisi hyvä selvittää, millaisia mahdollisuuksia historian käsittelyyn varhaiskasvatuksen kontekstissa on olemassa. Esimerkiksi samankaltaisia oppaita kuin ympäristö- tai katsomuskasvatuksesta on, ei historian kohdalta ole Suomessa tehty. Koska valmista materiaalia ei ole, voisi olettaa aiheen käsittelyn jäävän varhaiskasvatuksessa vähäiselle huomiolle. Myöskään koulutuksessamme aihetta ei ole käsitelty. Suomalaisen lähdekirjallisuuden ja opetusoppaiden puutteesta huolimatta ei voida vetää suoraa johtopäätöstä siitä, etteikö historia-aihetta varhaiskasvatuksen piirissä käsiteltäisi, esimerkiksi museovierailuilla tai lukemalla historiaan liittyvää lastenkirjallisuutta.

Tutkimuskysymykseni on: kuinka varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa voidaan kehittää historiatietoisuutta ja historiallista ajattelua? Haluan selvittää tieteellisen kirjallisuuden ja artikkelien avulla, millaisia mahdollisuuksia lasten historiatietoisuuden ja historiallisen ajattelun kehittämiseen on varhaiskasvatuksessa käytännön pedagogisella tasolla. Tutkimukseni tavoitteena on tuottaa aiheesta yleiskatsaus kirjallisuuskatsauksen menetelmin, joka vastaa esitettyyn tutkimuskysymykseen.

2. Tutkimuksen toteutus ja lähtökohdat

Tutkimukseni on laadullista tutkimusta, jota esimerkiksi Kiviniemi (2018) kuvaa prosessiksi, jossa tutkijan ymmärrys aiheesta kehittyy jatkuvasti. Prosessiin kuuluu tutkimuksen eläminen, eli aihe tarkentuu ja voi jopa muuttua tutkimuksen kuluessa (Kiviniemi, 2018).

Käytän tutkimusmenetelmänä kuvailevaa kirjallisuuskatsausta, joka on yleiskatsaus aiheeseen ilman tiukkoja sääntöjä (Salminen, 2011). Kirjallisuuskatsaus on menetelmä, jolla pyritään kattavaan yleiskuvaukseen aiheesta aiemmin tehtyjen tutkimusten perusteella (Salminen, 2011). Menetelmä soveltuu aiheeseeni, sillä kattavaa yleiskuvausta mitä historian käsittely varhaiskasvatuksessa on, ei ole suomeksi tehty.

Kuvailevassa kirjallisuuskatsauksessa on suuntauksia, joista käytän narratiivista kirjallisuuskatsausta (Salminen, 2011). Se jäsentää narratiivisella otteella tutkimustietoa, joka voi olla epäyhtenäistä, helppolukuisemmaksi, jatkuvaksi tapahtumaksi (Salminen, 2011). Koska aiheestani on niukasti tutkimusta, olen lähestynyt aihetta laajasta näkökulmasta. Narratiivinen kirjallisuuskatsaus on käyttökelpoinen menetelmä tällaisen aineiston jäsentämiseen. Peilaan käsittelemääni kirjallisuutta myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin, koska nämä asiakirjat määrittävät väljästi millaista historian pedagogiikka varhaiskasvatuksessa voi olla ja artikkelit sekä muu kirjallisuus avaavat laajempaa näkökulmaa asiaan.

Tutkimusprosessi alkoi aiheen valinnalla ja siihen tutustumisella lähteiden, eli tutkimuskirjallisuuden ja artikkelien avulla. Kun syvennyin tutkimuskirjallisuuteen, sieltä nousivat esiin historiatietoisuuden ja historiallisen ajattelun käsitteet, joita voin käyttää aineiston käsittelyyn. Kirjoittamisprosessin aikana palasin aineiston läpikäymiseen ja etsin uusia lähteitä tarvittaessa. Tutkimusongelmani täsmentyi aineistoa läpi käydessä. Tällainen tutkimusprosessin vaiheiden järjestyksen vaihtuvuus ja päällekkäisyys on tyypillistä laadulliselle tutkimukselle (Kiviniemi, 2018). Kirjoitusprosessin tuloksena on tämä kandidaatintutkielma.

Käytin aineistonani tieteellisiä artikkeleja, tutkimuskirjallisuutta ja opetusoppaita, joita käytetään Isossa-Britanniassa ja USA:ssa (Barton & Levstik, 2004; Cooper, 2002). Olen rajannut aineistoni tieteelliseen tutkimukseen pohjautuvaan kirjallisuuteen, ja olen siksi jättänyt pois esimerkiksi historia-aihetta käsittelevän lastenkirjallisuuden. Rajasin aiheeni koskemaan varhaiskasvatusta ja esiopetusta, sillä arvelin ettei aiheestani ole paljoa tutkimustietoa. Ajallisesti

rajasin käyttämäni lähteet kahdenkymmen vuoden sisälle, koska aiheestani on vähän tutkimusta ja suppeampi aikarajaus olisi jättänyt monet tärkeät lähteet tutkimukseni ulkopuolelle.

Käyttämäni suomalainen aineisto on suurimmaksi osaksi tehty perusopetuksen kontekstiin. Olenkin tutkinut aihetta kansainvälisten tutkimusten avulla. Suurin osa kansainvälisistä artikkeleista ja tutkimuskirjallisuudesta on myös tehty perusopetuksen ensimmäisten luokkien näkökulmasta, sillä kouluopetuksen piiriin tullaan monissa maissa Suomea varhaisemmassa vaiheessa, esimerkiksi Isossa-Britanniassa ja Alankomaissa 5-vuotiaana (Tilastokeskus, 2007). Perusopetuksen kontekstiin sijoittuminen tulee huomioida, sillä silloin oppimiselle asetetut tavoitteet ovat erilaisia.

Suomalaista tutkimusta varhaiskasvatuksesta ja historiasta on vähän. Aiheesta on tehty yksi pro gradu -työ, Laura Schutskoffin (2016) *Museolaukku luukkuna menneeseen aikaan: lastentarhanopettajan ja esikoululaisten kokemuksia museolaukun käytöstä*. Yleensä historiallisen ajattelun ja historiatietoisuuden tutkimus on keskittynyt nuoriin ja aikuisiin (Rantala, 2012). Peruskoulun alaluokkia koskevaa tutkimusta on myös vähän (Rantala, 2012). Virta (2015) on selvittänyt artikkelissaan 8–13-vuotiaiden historiallisen kuvan kuvanlukutaitoja (Virta, 2015) ja Rantala (2012) on tehnyt tutkimuksen *Lapset historiakulttuurin kuluttajina 7–10-vuotiaita koskien* (Rantala, 2012).

Historian opettamisen didaktiikan alueelta löytyy teoreettista keskustelua tutkimukseni tueksi, vaikka se ei suoraan käsittelekään varhaiskasvatusta. Esimerkiksi Pihlainen (2011) ja Veijola (2016) ovat artikkeleissaan käsitelleet historiatietoisuuden käsitettä suomeksi (Pihlainen, 2011; Veijola, 2016) ja Martin, Norpan ja Taivalantin (2020) artikkeli käsittelee näiden käsitteiden vaikutusta nykyiseen peruskoulun historian opetussuunnitelmaan (Marti, Norppa, & Taivalanti, 2020).

Kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa varhaiskasvatuseräisiä käsittelee eniten Hilary Cooperin *History in the Early Years* (2002). Opetusopas on seikkaperäinen kuvaus siitä, miten historiaa voi opettaa ennen kouluikää ja alkuopetuksessa. Kirja on tehty Ison-Britannian silloisen varhaiskasvatussuunnitelman tueksi ja on lähes 20 vuotta vanha (Cooper, 2002), mutta teokseen on tehty viittauksia useissa muissa tutkimuksissa ja monet sen pedagogista keinoista ovat toteutettavissa suomalaisessakin kontekstissa. Yngve Skjævelandin (2017) artikkeli *Learning history in early childhood: Teaching methods and children's understanding* on käsittelee 1–6-vuotiaiden historian oppimista norjalaisen varhaiskasvatuksen piirissä (Skjæveland, 2017). Skjævelandin tutkimuksen heikkous on sen pieni otos, kahdeksan varhaiskasvatuksen opettajan

haastattelu, joka artikkelissa myönnetään ja toivotaan lisätutkimuksia aiheesta (Skjæveland, 2017).

Keith C. Barton ja Linda S. Levstik ovat tehneet merkittävää tutkimusta todistaakseen pienten lasten kykyä oppia ja hahmottaa historiaa (Cooper, 2002; de Groot-Reuvekamp, & Ros & van Boxtel, 2018). Heidän tutkimuksiinsa viitataan usein lasten historian ymmärrystä käsiteltäessä, joten olen ottanut mukaan heidän teoksensa *Teaching History for the Common Good* (2004), joka keskittyy perusopetuksen kontekstiin, mutta tarjoaa myös tutkimustuloksia ja käytäntöjä varhaiskasvatukseen sovellettavaksi.

Osa tutkijoista pitää kykyä ymmärtää historiallista aikaa historian oppimisen kannalta tärkeänä (Alleman & Brophy, 2003; de Groot-Reuvekamp ym., 2018). Nämä tutkimukset keskittyvät visuaalisen aikajanan käyttöön ja määrällistä tutkimusta on tehty erityisesti Alankomaissa (de Groot-Reuvekamp ym., 2018; de Groot-Reuvekamp, Ros & van Boxtel & Oort, 2017).

Koska tutkimusmenetelmäni on kuvaileva kirjallisuuskatsaus, on tutkimukseni eettisyys pitkälti lähdekirjallisuuden tekijöiden käsissä. Mielestäni lähdekirjallisuudessa raportoidut haastattelut ja havainnoinnit on tehty eettisesti, sillä esimerkiksi lasten henkilöllisyyttä ei voi tunnistaa.

Luotettavuuden kannalta on hyvä tiedostaa, että tutkijan esitiedot ja ymmärrys vaikuttavat havainnointiin tutkittavasta ilmiöstä (Vilka, 2015). Omalla kohdalla se tarkoittaa sitä, että minulla on paljon esitietoa historiasta ja sen opettamisesta. Se on vahvuus, mutta myös haaste, sillä silloin asiaan kriittisesti suhtautuvat näkökulmat voivat jäädä huomiomatta. Olen tavoitellut objektiivisuutta asian suhteen ja pyrkinyt huomiomaan kriittisetkin näkökulmat, jos ne ovat perusteltuja.

Arvioisin tutkimuksessani käyttämäni lähteet luotettaviksi, sillä olen käyttänyt tieteellistä aineistoa, joka on vertaisarvioitua. Olen hakenut aineistoni tieteellisistä elektronisista tietokannoista, kuten Oula-Finna, Ebsco ja ProQuest. Koska tutkimukseni aiheesta on kansainvälisestikin vähän tutkimusta, hyvin monet lähteet tekevät viittauksia keskenään, esimerkiksi Cooperin ja Bartonin sekä Levstikin teoksiin on runsaasti viittauksia monissa artikkeleissa, mikä nostaa niiden luotettavuutta.

3. Tutkimuksen käsitteet

Teoriat ja teoreettiset käsitteet ohjaavat havaintojen tekemistä tutkimusaineistosta ja se mitä havainnoista saamme tietoomme, asetetaan suhteeseen käsitteiden ja teorian kanssa. Teorian avulla havainnot asettuvat suhteessa tutkittuun todellisuuteen (Vilkkä, 2015). Apunani aineiston jäsentämisessä käytän historian didaktiikkaan viime vuosikymmeninä vaikuttaneita historiallisen ajattelun ja historiatietoisuuden käsitettä (Marti, Norppa, & Taivalantti, 2020). Nämä käsitteet määrittävät ne päämäärät, joihin historian opetuksella pyritään (Veijola, 2016).

Peruskoulun historianopetukselle on asetettu päämääräksi myös historialliset tekstitaidot (Veijola, 2016), mutta tämän käsitteen olen jättänyt ulkopuolelle, koska sen vaikutus ei näy varhaiskasvatuksen asiakirjoissa. Varhaiskasvatuksessa käytetään tutkivaa oppimista ilmiöihin tutustumiseen ja se keskittyy välittömästi havaittaviin ilmiöihin (Lipponen, 2017). Halusin käyttää historiandidaktiikasta peräisin olevia käsitteitä, koska ne ovat lähtöisin historian tiedonalasta (Marti, Norppa, & Taivalantti, 2020), ja ottavat huomioon tiedonalan erityispiirteet, kuten historian välittymisen kielen (Cooper, 2002) ja tekstien kautta (Veijola, 2016).

3.1 Historiallinen ajattelu

Historian opetus on siirtynyt menneisyyden tiedon välittämisestä ja kansakunnan tarinan kertomisesta kohti taitopohjaista opetusta, jossa keskeistä on niiden historiataitojen oppiminen, joita tutkijatkin käyttävät, eli historian opetuksessa opetellaan historiallisen ajattelun taitoja (Veijola, 2016, 7). Historiallisen ajattelun osa-alueita ovat lähteisiin tutustuminen ja niiden tulkinta (joka sisältää lähdekritiikin), ajassa tapahtuvan muutoksen ja jatkuvuuden arviointi, tapahtumien syiden ja seurausten arvioiminen lähteiden avulla ja historiallinen empatia, joka tarkoittaa sen ymmärtämistä miksi menneisyyden ihmiset ovat tietyissä olosuhteissa toimineet tietyllä tavalla (Rantala & Ahonen, 2015).

Historiallisen ajattelun opettamisen juuret ovat 1970- ja 1980-luvun Isossa-Britanniassa, josta se levisi Eurooppaan ja Yhdysvaltoihin. Suomessa taitopohjainen historianopetus alkoi ensimmäisenä lukioissa 1980-luvulla (Veijola, 2016). Myös historian sisältötiedoilla on edelleen paikkansa opetuksessa: perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) on erikseen taitotavoitteet ja niihin liittyvät sisällöt (OPH, 2014) ja historiallista ajattelua on vaikeaa opettaa mielekkäästi ilman sisältötietoa (Veijola, 2016).

3.2 Historiatietoisuus

Historiatietoisuus on monitahoinen käsite ja jossakin määrin teoria (Clark & Peck, 2018). Se on filosofinen lähestymistapa, jonka juuret ovat 1970-luvulla sosiologian alalla vaikuttaneessa Frankfurtin koulukunnassa, jonka oppilas Jörn Rüsen kehitti historiallista tietoisuutta kasvatuksellisten mahdollisuuksien pohjalta (Rantala & Ahonen, 2015). Rüsenin työllä on ollut suuri vaikutus nykyiseen historian opettamisen didaktiikkaan (Rüsen, 2018) ja historiatietoisuus näkyy useiden maiden historianopetuksen opetussuunnitelmissa (Clark & Peck, 2018).

Historiatietoisuutta voi kuvata ihmisen kykynä tai taipumuksena hahmottaa itsensä menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden näkökulmista käsin (Veijola, 2015). Perusopetuksen opetussuunnitelmassa historiatietoisuus näkyy ajallisessa ulottuvuudessa (Veijola, 2016), esimerkiksi siinä kuinka: ”Menneisyyttä koskevan tiedon avulla oppilaita ohjataan ymmärtämään nykyisyyteen johtanutta kehitystä, henkisen ja aineellisen työn arvoa sekä pohtimaan tulevaisuuden valintoja” (OPH, 2014, s. 285).

Historiatietoisuudessa olennaista on suhteemme menneisyyden käyttöön, eli käsityksemme menneisyydestä ja näiden tulkintojen merkitys (Veijola, 2016). Historiatietoisuus käsittääkin myös populaarikulttuurin tuottaman historiaviihteen (Pihlainen, 2011). Meillä kaikilla on luontainen kyky historiatietoisuuteen, eli arvioida omassa ja yhteisön elämässä tapahtuneita ajallisia muutoksia eteenpäin ja taaksepäin, mutta toiset tekevät sen rationaalisemmin kuin toiset, eli tätä taitoa voi kehittää (Rantala & Ahonen, 2015). Historiatietoisuus ei rajoitu yksilöön, vaan käsittää myös yhteisöjen tavan suhtautua menneisyyteen (Veijola, 2016).

Historiatietoisuuteen liitetään Rüsenin kehittämä käsite narratiivinen kompetenssi (Rantala & Ahonen, 2015), jota voi kuvata ihmisen kyvyksi rakentaa ajallisista ilmiöistä kertomus (Rüsen, 2005). Narratiivit eivät kuvaa menneisyyttä niin kuin se on tapahtunut, vaan siihen sisältyy myös nykyisyyden ja tulevaisuuden ulottuvuudet, eli odotuksia tulevasta rakennetaan menneisyyden perusteella (Marti, Norppa, & Taivalanti, 2020). Näitä kertomuksia rakentavat myös yhteisöt ja historiatietoisuus korostaakin ajattelumallina enemmän yksilön ja yhteisö identiteettiä, kuin historiallinen ajattelu (Veijola, 2016).

Historiatietoisuuteen kuuluu lisäksi ihmisen taju itsestä historiallisena toimijana, eli se kannustaa ihmistä aktiiviseen kansalaisuuteen (Rantala & Ahonen, 2015). Historia on yhteiskunnallinen aine, jonka yksi tärkeimmistä tavoitteista on tehdä ihmisistä aktiivisia kansalaisia, sillä historia auttaa orientoitumaan yhteiskuntaan (Rantala & Ahonen, 2015).

4. Historia varhaiskasvatussuunnitelman- ja esiopetussuunnitelman perusteissa sekä teorioiden vaikutus

Varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa ei ole erikseen opetettavia aineita, vaan oppimisen alueita, jotka kuvaavat pedagogisen toiminnan tavoitteita ja sisältöjä. (OPH, 2018; OPH, 2014). Edellisessä varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) oppiminen oli jaoteltu orientaatioiksi (Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö, 2005). Historiallis-yhteiskunnallinen orientaatio oli kuvan rakentamista menneisyydestä ja nykyisyydestä, jossa apuna käytettiin esineitä ja dokumentteja (STM, 2005). Orientaatiossa kehoitettiin luomaan aikaulottuvuuksia ja merkityksiä lähiympäristön kohteisiin, joissa siltaa menneisyyteen rakensivat vanhemmat ihmiset, lasten vanhemmat ja lapsi itse (STM, 2005).

Varhaiskasvatuksessa oppisisällöt ovat integroituneina toisiinsa ja oppimisen alueita voi yhdistellä vapaasti ja soveltaa lasten mielenkiinnon sekä osaamisen mukaisesti (OPH, 2018). Historiaa käsitellään alueessa ”Minä ja meidän yhteisömme” johon kuuluvat lisäksi eettinen ajattelu, katsomuskasvatus sekä mediankasvatus. Sen tavoitteena on: ”kehittää lasten valmiuksia ymmärtää lähiyhteisön monimuotoisuutta ja harjoitella siinä toimimista.” (s. 44–45). Oppimisen alueet tukevat koko koulutuspolun läpäisevää laaja-alaista osaamista (OPH, 2018). ”Minä ja meidän yhteisömme” tukee erityisesti kulttuuriseen osaamiseen, vuorovaikutukseen ja ilmaisuun sekä ajatteluun ja oppimiseen liittyvää osaamista (OPH, 2018).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden historiakäsitys tuntuu heijastavan historiatietoisuuden teoriaa: ”Lähiyhteisön menneisyyttä, nykyisyyttä ja tulevaisuutta pohtimalla suunnataan lasten mielenkiintoa historiallisiin asioihin sekä hyvän tulevaisuuden rakentamiseen. Lisäksi tarkastellaan lasten kasvuympäristöjen moninaisuutta.” (s. 45). Tässä tulee esille ajallinen ulottuvuus, jossa ihmisen hahmottaa itsensä menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden näkökulmista käsin (Veijola, 2016). Varhaiskasvatuksessa historia ei ole vain mennyttä aikaa, vaan liikkumista ajallisessa jatkumossa. Historiatietoisuuden käsite näyttää tältä osin soveltuvaksi varhaiskasvatukseen. Edellinen varhaiskasvatuksen suunnitelma vuodelta 2005 ei maininnut tulevaisuuden ulottuvuutta (STM, 2005).

Varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteet asettaa menneisyyden tarkastelun näkökulmaksi lähiyhteisön (OPH, 2018). Yksi tärkeä osa historiatietoisuutta on yksilön ja yhteisön identiteettityö, jossa historia tarjoaa tavan kiinnittyä yhteiseen menneisyyteen, mutta myös luoda ja määrittää identiteettiä (Veijola, 2016). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet esittelee yhden

kappaleen verran esimerkkejä, kuinka lähiyhteisön menneisyyttä, voidaan käsitellä käytännön pedagogisessa toiminnassa (OPH, 2018). Tiedonlähteinä historiaan ovat lapsi itse ja hänen henkilöhistoriansa sekä lähiyhteisön jäsenet. Lasten huoltajien asiantuntemusta omasta kulttuuri-perinnöstään kannustetaan hyödyntämään (OPH, 2018). Esineitä ja ympäristöjä kehoitetaan käyttämään historiaan tutustumiseen sekä isovanhempien lapsuuden leikkejä ja musiikkia tuomaan menneisyyttä eläväksi lapsille (OPH, 2018). Nämä esimerkit ovat heijastavat varhaiskasvatuksen työtapoja, jossa lapset saavat tutkia maailmaa aisteillaan ja kehollaan (OPH, 2018).

Oppimisen aluetta “Minä ja meidän yhteisömme” kehoitetaan lähestymään monipuolisin keinoja käyttäen, kuten taiteen eri muotoja, vierailuja, vierailijoita ja tapahtumia hyödyntäen. (OPH, 2018). Nämä esimerkit laajentavat keinoja historian käsittelyyn varhaiskasvatuksessa. Historian käsittelyyn ei ole olemassa oppaita, kuten esimerkiksi katsomuskasvatukseen tai ympäristökasvatukseen. Samoin varhaiskasvatusta käsittelevä kasvatustieteen kirjallisuus ei käsittele aihetta juuri ollenkaan. Tämän tiedon perusteella kasvattajat ovat siis historian käsittelyn osalta varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden varassa.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa näkyy selvästi historiatietoisuuden vaikutus. Historiallinen ajattelu on haasteellisemmin sovitettavissa varhaiskasvatukseen, sillä se korostaa taitoja, joissa tarvitaan sujuvaa tekstien hallintaa ja käsittelyä (Rantala & Ahonen, 2015). Tosin varhaiskasvatuksessa on mahdollisuus käyttää suullisia lähteitä, kuten isovanhempia ja esineitä sekä ympäristöjä (OPH, 2018), mutta lähteistä ei suoraan kehoiteta tekemään tulkintoja tai vertailuja, kuten historiallisen ajattelun toimintaan kuuluu (Rantala & Ahonen, 2015).

Esiopetuksen opetus muodostuu oppimiskokonaisuuksista, jossa lasten kiinnostuksen kohteet sekä opetukselle asetetut yhteiset tavoitteet ovat oppimiskokonaisuuksien toteuttamisen lähtökohtana (OPH, 2014). Yhteisiä tavoitteita on viisi ja ne on muodostettu tavoitteista, jotka nousevat taidon- ja tiedonaloista (esimerkiksi tässä tarkastelussa olevasta historian tiedonalasta), sekä laaja-alaisen osaamisen tavoitteista, joita voidaan myös yhdistellä vapaasti tarpeen mukaan (OPH, 2014).

Esiopetuksessa historia kuuluu “Minä ja meidän yhteisömme” yhteiseen tavoitteeseen. Kokonaisuus pitää sisällään historiallisen, yhteiskunnallisen, eettisen sekä katsomukselliset näkökulmat (OPH, 2014). Erona varhaiskasvatussuunnitelmaan on historian selkeä liittäminen yhteiskuntaoppiin, sillä opetussuunnitelmassa kehoitetaan lähiyhteisön menneisyyden ja ajankohtaisten asioiden kautta suuntaamaan mielenkiintoa yhteiskunnallisiin asioihin ja yleisissä tavoitteissa painotetaan lasten mielenkiinnon herättämistä yhteiskunnalliseen toimintaan ja heidän

osallisuuden tukemiseensa (OPH, 2014). Kokonaisuuden yksityiskohtaisemmissa tavoitteissa historiallinen näkökulma ja yhteiskunnallinen näkökulma erotetaan omaksi kappaleekseen (OPH, 2014). Esiopetus heijastaa selkeämmin yleisiä historianopetuksen tavoitteita, sillä historia on yhteiskunnallinen aine, jonka yksi tärkeimmistä tavoitteista on tehdä ihmisistä aktiivisia kansalaisia (Rantala & Ahonen, 2015). Aktiivinen kansalaisuus liittyy myös historiatietoisuuteen, sillä siihen kuuluu taju itsestä historiallisena toimijana (Rantala & Ahonen, 2015).

”Minä ja meidän yhteisömme” kokonaisuuden yleisissä tavoitteissa ajallinen ulottuvuus liikkuu menneisyyden ja nykyisyyden välillä, sillä lapsia halutaan ohjata havainnoimaan nykyhetkeä ja tarjota mahdollisuuksia eläytyä menneisyyteen (OPH, 2014). Historiatietoisuuteen kuuluva tulevaisuuden ulottuvuus jää esiopetuksen opetussuunnitelmasta puuttumaan. Lähteet historiaan tutustumiseen ovat samat, kuin varhaiskasvatussuunnitelmassa, mutta lapsen henkilöhistoriaa ei mainita tiedonlähteenä (OPH, 2014). Lähestymistapa historialliseen näkökulmaan on myös samanlainen kuin varhaiskasvatuksessa, mutta esiopetuksessa historian tarkastelua ei rajata lähiympäristöön, sillä käsittelyyn voidaan ottaa myös muita historiallisia tapahtumia ja henkilöitä lasten mielenkiinnonkohteiden mukaan (OPH, 2014).

Historiatietoisuuden käsite näkyy esiopetuksen opetussuunnitelmassa hieman vajaana ajallisen ulottuvuuden osalta, koska tulevaisuutta ei kehoiteta pohtimaan (Veijola, 2016). Identiteettityö on näkyvissä lähiyhteisön menneisyyden korostamisessa ja narratiivisuus voidaan liittää kertomusten käyttöön tiedonlähteinä (Veijola, 2016). Historiallinen ajattelu näkyy kehotuksessa käyttää lähteitä, eli lähiyhteisön jäseniä ja esineitä, mutta lähteistä ei ohjeisteta tekemään tulkintoja tai vertailuja (Rantala & Ahonen, 2015). Yhteiskunnallisessa ulottuvuudessa näkyy historiallinen toimijuus (Rantala & Ahonen 2015).

Molemmissa varhaiskasvatuksen asiakirjoissa historia liitetään kulttuuriseen osaamiseen (OPH, 2018; OPH, 2014), mikä on huomionarvoinen näkökulma moninaisessa varhaiskasvatuksessa. Käytännön tasolla tämä näkyy molemmissa asiakirjoissa kehotuksessa käyttää lasten huoltajien asiantuntemusta kulttuuriperinnöstään (OPH, 2018; OPH 2014). Valitettavasti joudun rajaamaan tämän näkökulman pois tutkimuksestani, mutta toivottavasti tätä näkökulmaa tutkittaisiin jatkossa.

5. Lapset historian oppijoina ja käyttäjinä

Aiemmin pienten lasten uskottiin olevan kykenemättömiä oppimaan historiaa, koska he eivät ymmärrä kalendaarista aikaa tai kellonaikoja (esimerkiksi Cooper 2002; de Groot-Reuvekamp ym., 2018; Skjæveland, 2017). Tämän arvellaan johtuvan 1900-luvun puolella välissä Piagetin johdolla tehdyistä psykologisista tutkimuksista, joiden mukaan historiallista aikaa ei voi ymmärtää ennen 11 vuotta (de Groot-Reuvekamp ym., 2018). Tuloksia alettiin kyseenalaistaa useiden tutkijoiden toimesta 1980-luvulta lähtien (de Groot-Reuvekamp ym., 2017).

Yksi eniten viitatuista tutkimuksista on ollut Bartonin ja Levstikin 1996 julkaisema tutkimus, jonka mukaan 5–7-vuotiaat pystyvät käyttämään väljiä aikakategorioita, kuten ”kauan aikaa sitten” ja ”lähellä nykyaikaa” (5–6-vuotiaat) sekä tarkempia ”vanhempi”, ”uudempi” ja ”niiden väliltä” (7-vuotiaat), kun lapset lajittelivat historia-aiheisia kuvia aikajärjestykseen (de Groot-Reuvekamp ym., 2017). Cooper (2002) nostaa esille subjektiivisen ja kulttuurista riippuvaisen aikakäsityksen, joka on sidoksissa lapsen henkilökohtaiseen elämään ja lähiympäristöön sekä läheisiin ihmisiin. Lapset alkavat hahmottaa aikaa esimerkiksi oman elämänsä tapahtumien kautta (Cooper, 2002).

Useat brittiläiset ja amerikkalaiset tutkimukset ovat osoittaneet, että viidennestä vuodesta lähtien lapsilla on kehittynyt jonkinlainen käsitys historiallisesta ajasta ja he kykenevät hahmottamaan ajallista muutosta kuvien ja tarinoiden avulla sekä sen, että tämä orastava käsitys historiallisesta ajasta on kehitettävissä opetuksen avulla (de Groot-Reuvekamp ym., 2018). Tärkeintä on kuitenkin lasten osoittama kiinnostus menneeseen aikaan (Cooper, 2002).

Kysymys historiallisen ajan ymmärtämisestä tuntuu jakavan tutkijoita, sillä kaikki eivät pidä kronologisen ymmärryksen puutteita esteenä historian oppimiselle (Cooper, 2002; Fertig, 2007; Skjæveland, 2017). Perusteena käytetään Bartonin ja Levstikin 1996 tekemää tutkimusta, jossa todetaan, ettei ole empiirisiä todisteita siitä, että kellonaikojen ja kalendaarisen ajan osaaminen olisi edellytys oppia historiaa (Fertig, 2007; Skjæveland, 2017). Alankomaalaiset tutkijat de Groot-Reuvekamp ja kollegat pitävät historiallisen ajan ymmärtämistä tärkeänä osana historian oppimista (de Groot-Reuvekamp ym., 2018), tosin he tekevät tutkimusta Alankomaiden peruskoulun kontekstissa.

Lasten väärinkäsitysten historiasta arvellaan johtuvat siitä, ettei heillä yksinkertaisesti ole tarpeeksi tietämystä asiasta iästä johtuen, sillä keskusteluissa lasten kanssa käy ilmi, että he tekevät päätelmiä sen tiedon valossa, mitä heillä on menneisyydestä, vaikka se tieto olisi

rajoittunutta ja johtaisi “väärin” päätelmiin (Cooper, 2002). Jos lapsilla olisi enemmän tietoa menneisyydestä, heidän historiallisen ajattelun taidot kehittyisivät uudelle tasolle (Cooper, 2002).

Jos historiallisia taitoja ajatellaan tiukasti historiadidaktiikan ihanteiden mukaisesti, varhaiskasvatusikäiset eivät kykene täydelliseen historialliseen ajatteluun tai historiatietoisuuteen. Havaintojen mukaan lapsilla on vaikeaa yhdistää menneisyyden kokemuksia tulevaisuuden odotuksiin (Skjæveland, 2017) ja historialliseen ajatteluun kuuluva lähdetyöskentely edellyttäisi sujuvaa lukutaitoa (Veijola, 2016). Kuitenkin heidän historiallisen ajattelunsa ja historiatietoisuuden taitonsa ovat selvästi kehittymässä ja sitä voidaan kehittää opetuksen avulla (Cooper, 2002; Skjæveland, 2017).

5.1 Lasten historiakäsitykset ja historiakulttuuri

Kansainvälisesti varhaiskasvatusikäisten historiakäsityksiä on tutkittu vähän, mutta esimerkiksi 2000 tehdyssä tutkimuksessa viidestä eri Euroopan maista olleilta alle kouluikäisiltä lapsilta oli kysytty, mitä he tiesivät menneisyydestä? (Cooper, 2002). Vastauksissa korostuivat dinosau-rukset, *Kiviset ja Soraset*, sekä Raamatun luomiskertomus (Cooper, 2002). Eri maissa nousi esille maan historiaan liittyviä tapahtumia, kuten Englannissa, Kreikassa ja Alankomaissa “maailmansodat” ja esimerkiksi Kreikassa “Itsenäisyysota”, joista lapset olivat kuulleet perheenjäseniltään (Cooper, 2002).

Yleistettäviä käsityksiä lapsen historiasuhteesta on kehittänyt esimerkiksi Egan (1997), jonka käsitteistö koskee laajemminkin kielellisen ymmärryksen vaiheita, mutta on sovellettavissa myös historiaan (esim. Virta, 2015) (Egan, 1997). 2–8-vuotiaat ovat historiasuhteessaan mytologisen ymmärryksen vaiheessa, jolle tyypillistä ovat narratiivisuus, fantasia, eli suhde menneisyyteen muistuttaa suhdetta satuihin ja asioiden ymmärtäminen vastakohtien kautta, eli binaarisuus (Egan, 1997), mutta esimerkiksi Virran (2015) tutkimusten perusteella asia ei ole niin yksivivainen (Virta, 2015).

Suomalaisten varhaiskasvatusikäisten lasten käsityksistä historiasta ei ole toistaiseksi tutkittu (Rantala, 2012). Tällä hetkellä suuntaa antavin tutkimus suomalaisten lasten tavasta käsitellä historiaa on Jukka Rantalan 2012 julkaistu tutkimus *Lapset historiakulttuurin kuluttajina*, jossa selviteltiin miten 7–10-vuotiaat rakentavat historiakuvaansa. Tutkimus pohjautuu 174 henkilön haastatteluun, jotka tehtiin vuosien 2008–2010 aikana (Rantala, 2012).

Tutkimuksen mukaan 7–10-vuotiaat rakentavat historiakuvaansa aktiivisesti jo ennen varsinaisen historianopetuksen alkamista koulussa (Rantala, 2012). Menneisyys näkyi vahvasti lasten arjessa, sillä he katselivat historia-aiheisia televisio-ohjelmia, lukivat historiaan liittyviä kirjoja, keskustelivat vanhempiensa kanssa suvun menneisyydestä ja keräilivät muistoesineitä (Rantala, 2012). Lapset myös käsittelivät omaehtoisesti historia-aihetta leikeissään ja ottivat itse selvää heitä kiinnostavista aiheista (Rantala, 2012). Suosikkiaiheeksi historiasta nousi suomalaisillakin lapsilla dinosaurukset (Rantala, 2012). Erikoinen huomio oli, että tytöt hahmottivat ajan muutosta hius- ja pukeutumismuodin perusteella ja pojat autoissa ja tekniikassa tapahtuneiden muutosten perusteella (Rantala, 2012). Tämä vahvistaa kansainvälisissä tutkimuksissa tehtyjä huomioita siitä, että lapset hahmottavat ajassa tapahtuvia muutoksia materian perusteella (Barton & Levstik, 2004).

Varhaiskasvatuksessa painotetaan historian käsittelyssä lähiyhteisön menneisyyttä. Tutkimusten perusteella lähiyhteisö on tärkeä lähde menneeseen, mutta esille nousee myös historiakulttuurin rooli (Rantala, 2012). Historiakulttuuri on käsite, joka pitää sisällään erilaisia tapoja käsitellä ja tuottaa historiaa, kuten museot, muistomerkit, merkkipäivät, kirjat, pelit tai muistelmat (Rantala & Ahonen, 2015). Historiakulttuuri on koko ajan läsnä ympäristössämme (Rantala & Ahonen, 2015). Epävirallinen historiakulttuuri voi olla jopa vaikuttavampaa, kuin historian kouluopetus tai tutkimus (Virta, 2015) ja lapsella on yleensä aineksia molemmista (Rantala & Ahonen, 2015).

Lapset kohtaavat historiaa vapaa-ajallaan jo ennen varsinaisen historianopetuksen alkua (Virta, 2015). Voisi olettaa, että lapsille suunnatussa mediakulttuurissa ja leikeissä esiintyvä historia ei aina ole lähiyhteisön menneisyyttä. Tämä on ehkä ristiriidassa varhaiskasvatuksen lähestymistavan kanssa (OPH 2018; OPH 2014), tosin asiakirjat painottavat myös lasten mielenkiinnonkohteiden huomioimista toiminnan suunnittelussa (OPH 2018; OPH 2014). Historia on jakamaton ilmiö: kaikki historiakulttuurin piirteet, kirjat, elokuvat, pelit ja lelut ovat kokijalleen läsnä olevaa historiaa (Rantala & Ahonen, 2015).

6. Kuinka historiatietoisuutta ja historiallista ajattelua kehitetään

Tarkastelen lähteiden kautta, millaisia keinoja lasten historiatietoisuuden ja historiallisen ajattelun kehittämiseen on. Koska suurin osa lähteistä ei käsittele suomalaista varhaiskasvatusta, on otettava huomioon niiden sijoittuminen koulumaisempaan varhaiskasvatukseen tai suoraan kouluopetuksen kontekstiin, sillä useissa maissa perusopetus aloitetaan varhaisemmassa iässä, esimerkiksi Isossa-Britanniassa ja Alankomaissa 5 -vuotiaana (Tilastokeskus, 2007).

Olen tarkastellut lähteitä varhaiskasvatussuunnitelman- ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden näkökulmasta käsin. Perustana on oppimisen alue ”Minä ja meidän yhteisömme” (OPH, 2018; OPH, 2014), sekä molempien asiakirjojen oppimiskäsitys (OPH, 2018; OPH, 2014). Varhaiskasvatuksen oppimiskäsityksen mukaan kokonaisvaltaista oppimista tapahtuu kaikkialla: ”Siinä yhdistyvät tiedot, taidot, toiminta, tunteet ja aistihavainnot, keholliset kokemukset, kieli ja ajattelu” (OPH, 2018, s. 22). Menneisyyteen tutustumisen kannalta tämä tarkoittaa mahdollisuuksia eläytyä menneisyyteen, sen tapahtumiin ja tilanteisiin, joita kasvattaja voi tarjota (OPH, 2018).

Lasten oppimista pidetään aktiivisena toimintana, joka tapahtuu havaintojen, tarkkailun ja jäljittelyn kautta ja leikin roolia lapsen oppimisessa korostetaan (OPH, 2018). Lasten oppimiseen kuuluu myös liikkuminen, tutkiminen, tehtävien teko, itseilmaisu ja taiteen monet keinot (OPH, 2018). Historiatietoisuuden ja historiallisen ajattelun kehittymistä pitää tarkastella näitten oppimiskäsitysten kautta. Esiopetuksen oppimiskäsitys on pääasiassa sama, mutta siinä korostetaan lapsen aiempien kokemusten merkitystä ja osaamista, sekä uusien opittavien taitojen yhteyttä arkeen ja kokemusmaailmaan (OPH, 2014). Tavoitteena on myös herättää oppimisen halu uusia tietoja ja taitoja kohtaan (OPH, 2014).

6.1 Lapsen oma henkilöhistoria

Lähtökohtana ja lähteenä menneisyyteen tutustumiselle varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa on lapsen oma henkilöhistoria (OPH, 2018), kun taas esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tätä lähtökohtaa ei mainita (OPH, 2014). Ihmiset rakentavat tulevaisuuden odotuksia pohtimalla menneisyyttä ja muistelut ovat tärkeä osa historiatietoisuuden rakentamista eli oman itsensä hahmottamista suhteessa menneisyyteen ja tulevaan (Rantala & Ahonen, 2015). Oma henkilöhistoria on luonnollinen lähtökohta aloittaa menneisyyteen tutustuminen.

Lähdekirjallisuudessaakin oma henkilöhistoria nostetaan lähtöpisteeksi, sillä ajallisen hahmottamisen harjoittelu on hyvä aloittaa omaan elämään liittyvistä tapahtumista ja kehittää aikaan liittyvää sanastoa (Barton & Levstik, 2004; Cooper, 2002). Tämä liittyy vahvasti subjektiiviseen ja kulttuuriseen aikakäsitykseen, jossa ajallinen hahmottaminen tapahtuu esimerkiksi omien ja perheen elämäntapahtumien kautta (Cooper, 2002). Lapset myös kokevat henkilökohtaiseen menneisyyteen tutustumisen mielekkääksi ja mielenkiintoiseksi (Barton & Levstik, 2004). Henkilöhistoriaan tutustuminen on lisäksi osa identiteettityötä (Barton & Levstik, 2004), joka taas liittyy historiatietoisuuteen (Veijola, 2016).

Aikajanaa voi käyttää apuvälineenä tärkeiden hetkien muisteluun (Barton & Levstik, 2004). Lasten tekemiä aikajanoja voidaan tarkastella yhdessä ja silloin lapset oppivat, että meillä kaikilla on omat menneisyytemme ja omat tulkintamme siitä (Fertig, 2007). Tällainen erilaisten tulkintojen tarkastelu kuuluu historiallisen ajattelun taitoihin (Rantala & Ahonen, 2015), kun huomataan miten erilaisia menneisyyksiä meillä voi olla. Erilaisten aikajanojen tarkastelu voi kehittää myös valmiuksia ymmärtää lähiyhteisön monimuotoisuutta (OPH, 2018).

Valokuvat ovat tärkeitä henkilöhistorian lähteitä (Rantala, 2012). Kuvat tarvitsevat kuitenkin selityksen, jotta niillä olisi yhteys menneisyyden tapahtumiin (varsinkin varhaislapsuuteen) ja siksi kuvien katselu ja niistä kertominen vanhempien tai muiden lähisukulaisten kanssa on tärkeää (Rantala, 2012). Lapset rakentavat suhdettaan menneisyyteen myös muistoesineiden kautta, kuten säilyttämällä vauva-ajan tavaroita tai muita vanhoja leluja (Rantala, 2012). Tämä osoittaa, että pienetkin lapset haluavat mahdollisuuden henkilökohtaisille menneisyysmuistoille esineiden kautta (Rantala, 2012). Tästä voisi jopa vetää johtopäätöksen, että lapset kehittävät historiatietoisuutta myös omaehtoisesti, tosin tiedostamatta asiaa.

Lähteissä konkreettisina esimerkkeinä lapsen oman historian käsittelyyn olivat visuaalinen aikajana, esineet, valokuvat, ja kuviin liittyvä muistelu. Olen nähnyt esikouluikäisten tekevän aikajanoja ja niihin oli kirjoitettu lapselle tärkeitä tapahtumia sekä liitetty valokuvia ja lapsen piirroksia. Lasten muistoesineet olivat yllättävin löytö, sillä vanhaa vilttiä tai nallea ei tulle ajatelleeksi historiallisena esineenä. Nämä kaikki liittyvät myös varhaiskasvatuksen oppimiskäsitykseen, sillä aikajanoissa, valokuvissa ja esineissä ovat mukana lapsen omat tiedot, toiminta (varsinkin jos aikajanan tekee itse), tunteet (jotka kuuluvat muistoihin), sekä aistihavainnot ja kieli sekä ajattelu muistelutyön myötä (OPH, 2018).

6.2 Lähiyhteisön jäsenet

Varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa suositellaan lapsen lähiyhteisön jäseniä tiedonlähteinä menneisyyteen. (OPH, 2018; OPH, 2014). Tämä liittyy myös huoltajien kanssa tehtävään yhteistyöhön oppimisympäristöjä rakennettaessa (OPH, 2018). Isovanhempien päivä on monissa päiväkodeissa pidetty käytäntö, jota lapset ja isovanhemmat odottavat. En tosin tiedä, kuinka paljon päivään liitetään pedagogista merkitystä, mutta se olisi yksi keino aloittaa historiaan tutustuminen, varsinkin jos päivä liitetään laajempaan menneisyysteeman käsittelyyn.

Lähiyhteisön jäsenet nousevat esille myös lähdekirjallisuudessa. Perheen ja suvun merkitys oli suuri historian välittäjänä 7–10-vuotiailla, erityisesti vanhempien ja isovanhempien kertomukset suvun historiasta (Rantala, 2012). Vanhempien ja isovanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön lähdekirjallisuus nostaa vierailut päiväkodeissa ja tarinoiden kerronnan menneestä, jota voidaan elävöittää eisneillä, vanhoilla vaatteilla ja musiikilla (Cooper, 2002).

Lähdekirjallisuudessa tuli esille myös päiväkodin henkilökunnan kertomukset omasta lapsuudesta, jotka voivat myös olla merkityksellisiä lapsille ja lapset osoittivat mielenkiintoaan kyselemällä ja uudelleen kertomalla näitä tarinoita (Skjæveland, 2017). Päiväkodin tuttu aikuinen voi olla lapsille hyvä keskustelukumppani, joka asiantuntijana kertoo omasta historiastaan. Kertoakseen historiasta ei tarvitse olla ”historioitsija”, vaan omat kokemukset riittävät.

Kertomukset suvun historiasta liittyvät läheisesti historiatietoisuuteen, varsinkin narratiiviseen kompetenssiin (Rantala & Ahonen, 2015) ja identiteettityöhön, sillä suvun tarinat liittävät yksilön suuremman kokonaisuuteen ja kertomukseen (Veijola, 2016). Varhaiskasvatuksen oppimiskäsityksessä suvun tarinat liittyvät kokonaisvaltaiseen oppimiseen, sillä se liittyy ajatteluun, kieleen ja tunteisiin (OPH, 2018).

6.3 Lähiyhteisön menneisyys

Tässä kappaleessa käsittelem lasten lähipiirin ulkopuolella olevaa laajempaa yhteisöä, jonka voi käsittää asuinalueeksi, kunnaksi tai kaupungiksi. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet antavat väljät raamit suunnitella, kuinka lähiyhteisön historiaa tehdään tutuksi ja apuna siinä voi käyttää vierailijoita, vierailuja sekä lähiympäristön tapahtumia (OPH, 2018; OPH, 2014). Erilaisten yhteistyökumppaneiden kanssa toiminta voi vaihdella kunta- ja päiväkotikohtaisesti.

Lähdekirjallisuudessa lähiyhteisön historiaan kannustetaan tutustumaan historiallisilla paikoilla ja muistomerkeillä vierailamalla. Vierailujen jälkeen lapset voivat työstää kokemuksiaan esimerkiksi piirtämällä tai muovailemalla (Cooper, 2002). Lähdekirjallisuudessa oli havaintoja, että vierailut saivat lapset keskustelemaan kokemuksistaan, tekemään omia tulkintoja ja käyttämään ajallisia ilmaisuja, kuten ”kauan aikaa sitten” (Cooper, 2002). Voisi sanoa, että lapset innostuivat kokemuksen kautta tekemään omia tulkintoja menneisyydestä, joka on historiallisen ajattelun tunnuspiirteitä (Rantala & Ahonen, 2015).

Suullisten tarinoiden kuuleminen lähiyhteisön menneisyydestä, jossa kertojina toimivat päiväkodin henkilöstö tai vanhemmat ihmiset ovat tärkeitä lapsille (Skjæveland, 2017). Skjævelandin tutkimukseen osallistuneissa päiväkodeissa vieraili vanhempia ihmisiä ja yksi päiväkotiteki säännöllistä yhteistyötä vanhustenhoitokodin kanssa (Skjæveland, 2017). Kohtaamiset tarjosivat lapsille mahdollisuuden oppia lähiyhteisön historiasta, sekä vahvistaa yhteisöön kuulumisen tunnetta (Skjæveland, 2017). Opettajien mukaan tarinoiden kuuntelu kehitti myös lasten ymmärrystä menneisyydestä (Skjæveland, 2017).

Yhteisön tarinoiden kuuleminen ja yhteisöön kuulumisen tunne on identiteettityötä, joka kuuluu historiatietoisuuden kehittämiseen (Veijola, 2016). Historian opettamisen tärkeimpiä päämääriä on demokratiakasvatus, jotta lapsista kasvaa osallistuvia kansalaisia ja tällainen identiteettityö on merkityksellistä, sillä tunne yhteisöön kuulumisesta motivoi sen puolesta toimimiseen (Barton & Levstik, 2004). Tämä ei kuitenkaan ole identiteettityötä, joka nostaa jonkin identiteetin toista paremmaksi (Barton & Levstik, 2004). Myös varhaiskasvatuksen asiakirjoissa mainitaan, että lähiyhteisön menneisyyteen tutustuminen ohjaa osallistuvaksi kansalaiseksi kasvamista (OPH, 2018).

6.4 Museot

Museoiden tehtävä on paitsi säilyttää tietoa menneisyydestä, myös välttää sitä ja erityisesti lapsille museot ovat tärkeä paikka kohdata historiaa (Schutskoff, 2016). Varhaiskasvatuussuunnitelman perusteet mainitsevat museot oppimisympäristöjä käsittelevässä luvussa, jossa kerrotaan yhteistyöstä muiden toimijoiden kanssa (OPH, 2018). Museoilla on tosin rajoitteensa, sillä kaikissa kunnissa tai päiväkodeissa ei ole mahdollisuuksia käyttää museoiden palveluja. Museokäynnit voivat olla myös kertaluontoisia, vaikka varmasti tärkeitä sellaisia.

Schutskoffin (2016) opinnäytetyö museolaukusta oli esimerkki siitä, millaista yhteistyötä museoiden kanssa voi tehdä ja kuinka menneisyyden elämyksiä voidaan tuoda lasten luo, eli aina ei tarvitse lähteä museoon kokemaan historiaa, sillä museolaukku sisälsi esineitä, tarinoita ja tehtäviä erilaisten teemakokonaisuuksien toteuttamiseen ja laukku oli samalla valmennusta varsinaiseen museokäyntiin (Schutskoff, 2016).

Lähdekirjallisuudessa museot nostettiin tärkeiksi ympäristöiksi historiaan eläytymisessä (Cooper, 2002; Skjæveland, 2017). Jos museoitte tarjoomaa asiantuntemusta on mahdollista hyödyntää, ne tarjoavat moniaistisia kokemuksia, jotka ovat tärkeitä lasten oppimiselle. Esimerkiksi ulkoilmamuseoissa voi tuntea, millaiselta vanha talo tuoksuu, käydä ladossa ja koskea vanhoja esineitä (Skjæveland, 2017).

Museoita voidaan käyttää historiallisen ajattelun taitojen kehittämiseen, esimerkiksi havaintojen tekoon menneen ja nykyisyyden eroista, sekä muutoksesta, sillä museot tarjoavat lähteitä, kuten esineitä, maalauksia ja kuvia, joita tutkia (Cooper, 2002). Lähdekirjallisuuden mukaan jo 3–5-vuotiaat voivat tehdä tulkintoja museoiden historiallisista lähteistä, varsinkin jos ne ovat konkreettisia esineitä arkielämästä joita voi katsoa, kuunnella, koskettaa ja haistaa (Cooper, 2002).

Museopedagogiikan alalta julkaistaan kansainvälisesti tutkimusta varhaiskasvatusikäisten kanssa tehtävästä työstä, mutta olen yhtä tutkimusta lukuun ottamatta rajannut ne tutkimukseni ulkopuolelle, sillä museot toteuttavat omaa tehtäväänsä tiedon säilyttäjänä ja välittäjänä. Monia museossa toteutettavia tapoja välittää historiaa ei voida sellaisenaan tuoda varhaiskasvatuksen oppimisympäristöihin, mutta hyviä vinkkejä museopedagogiikan alalta voi saada.

6.5 Kerrotut tarinat

Tarinoiden suullinen kertominen, kuunteleminen sekä uudelleenkertominen nousee esiin lähdekirjallisuudesta ja on sanottu, että kieli on avain historiaan (Cooper, 2002). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ei historian käsittelyn kohdalla mainitse tarinoita, mutta ne kuuluvat oppimisen alueissa “Kielten rikas maailma” -kohtaan (OPH, 2018). Esiopetuksen opetussuunnitelma mainitsee kertomusten hyödyntämisen historiallisen näkökulman opetuksessa (OPH, 2014).

Tarinat ja kertomukset ovat olennainen osa historiatietoisuuden käsitettä ja liittyvät narratiiviseen kompetenssiin, eli jokaisen ihmisen pätevyyttä muodostaa ajallisista ilmiöistä ja eri

toimijoiden suhteista kertomus (Rantala & Ahonen, 2015). Tarinallisuus tai kerronnallisuus kuuluu historiaan, sillä se on olennainen osa myös akateemista historiankirjoitusta, mutta historioitsija haluaa saada tutkimansa ilmiöt syy- ja seuraussuhteisiin keskenään, ei niinkään viihdyttävän kertomuksen muotoon (Barton & Levstik, 2004).

Tarinat muistetaan helpommin, koska olemme sisäistäneet kerronnallisuuden muodon jo varhain esimerkiksi saduista ja televisiosarjoista (Barton & Levstik, 2004). Kun lapsi muodostaa käsitystä menneisyydestä, hän vastaanottaa tietoa eri lähteistä, kuten sukulaisilta, kirjoista, tai elokuvista ja järkevin tapa järjestää tietoa on muodostaa tarinoita, narratiiveja (Barton & Levstik, 2004). Tarinallisuus on voimakkain kulttuurinen työkalu historiallisen tiedon välittämisessä (Barton & Levstik, 2004). Lapset luottavat tarinoihin, varsinkin jos kertoja on heille läheinen: Rantalan (2012) tutkimuksen mukaan lapset luottivat eniten vanhempien ja isovanhempien kertomuksiin historiasta ja toisella sijalla olivat opettajat (Rantala, 2012).

Lähdekirjallisuudessa tarinoiden kertomista pidetään yhtenä tärkeimmistä keinoista kehittää lasten historiallista tietoisuutta (Cooper, 2002; Skjæveland, 2017). Pienet lapset ovat tottuneita tarinoiden kuuntelijoita, jotka laajentavat kokemustaan ja tietouttaan tarinoiden avulla (Cooper, 2002). Tarinoilla voi myös valmentaa lapsia muihin historiakokemuksiin, esimerkiksi päiväkodin henkilökunta kertoo aiheeseen liittyviä tarinoita lapsille ennen historialliseen paikkaan tutustumista tai menneisyyteen liittyvän projektin alkua (Skjæveland, 2017).

Suullisten tarinoiden kuunteleminen edistää lasten tarinankerrontataitoja ja lapset voivat rakentaa myös omaa historiatietoisuuttaan kertomalla kuulemiaan tarinoita uudelleen (Skjæveland, 2017). Tarinoiden uudelleen kertominen voi ilmetä myös leikin kautta (Cooper, 2002). Uudelleen kerronta ei aina jää lasten väliseksi, esimerkiksi Skjævelandin (2017) tutkimuksessa mukana olleissa päiväkodeissa lapset kertoivat menneisyyden tarinoita kotona vanhemmilleen ja sisaruksilleen ja olivat ylpeitä voidessaan toimia asiantuntijoina paikallishistoriassa, sillä kotona monet vanhemmat eivät olleet kuulleet tarinoita aiemmin (Skjæveland, 2017).

Tarinoiden avulla voi oppia erilaisia näkökulmia, varsinkin jos samaa tarinaa kerrotaan eri henkilöiden kautta ja samasta tarinasta erilaisia versioita (Cooper, 2002). Tämä on lähellä historioitsijoiden työtappaa, eli liittyy historialliseen ajatteluun. Lisäksi jos lapset oppivat, että menneisyyttä voi esittää monin eri tavoin, he voivat myöhemmin tunnistaa historian väärinkäytön (Cooper, 2002).

Suullisia kertomuksia käytettiin lähdekirjallisuudessa harvoin ainoana keinona tutustua menneisyyteen, vaan yleensä se yhdistettiin muihin tapoihin opettaa menneisyyttä. Esimerkiksi visuaalisen aikajanan käyttöön liitettiin usein kuvia, esineitä ja tarinankerrontaa (Alleman & Brophy, 2003). Alleman ja Brophy (2003) kuvaavat amerikkalaisten ensimmäisen ja toisen vuoden oppilaiden historiaprojektia, jossa liikenteen kehitystä kuvattiin aikajamalla. Oppilaat ja opettaja loivat yhdessä kertomuksen aikajanan ympärille ja se tapahtui keskustelujen, kysymysten ja pohdintojen kautta, joita aiheesta käytiin (Alleman & Brophy, 2003). Esimerkki on koulumaiseen oppimisympäristöön tehty, mutta esimerkki siitä, ettei tarinoita vain kuunnella, vaan luodaan yhdessä. Kuvatuissa esimerkeissä yhdistyvät menneisyyden ja ajallisen hahmottamisen lisäksi esimerkiksi vuorovaikutustaidot ja kielellisen tietoisuuden kehittäminen, jotka kuuluvat oppimisen alueissa ”Kielten rikkaaseen maailmaan” (OPH, 2018).

Tarinat auttavat oppimaan monia asioita, mutta tarinallisuutta kohtaan kannattaa olla myös kriittinen: rakennetut tarinat väistämättä yksinkertaistavat tapahtumia ja ne kerrotaan yleensä enemmistön näkökulmasta, jolloin vähemmistön tarinat voivat jäädä piiloon (Barton & Levstik, 2004). Tarina ei aina ole edes välttämätön oppimisen kannalta, esimerkiksi lapsille suunnatuissa tietokirjoissa tai museoiden näyttelyissä ei aina ole juonellisia tarinoita, ja silti lapset oppivat niistä monia asioita (Barton & Levstik, 2004). Historian tapahtumat eivät myöskään aina asetu luonnostaan narratiivin muotoon (Marti, Norppa, & Taivalantti, 2020).

6.6 Kirjallisuus

Lastenkirjallisuus tarjoaa menneisyyden käsittelyyn varhaiskasvatuksessa paljon materiaalia ja kirjallisuus on monin tavoin esillä myös kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa. Rantalan (2012) tutkimuksen ajankohtana 7–10-vuotiaiden lukemiskulttuuri näyttäytyi vahvana ja 174 haastatellusta vain kuusi ei pohtinut menneisyyteen liittyviä lukukokemuksia (Rantala, 2012).

Varhaiskasvatuksessa lastenkirjallisuus on monin tavoin keskeisessä asemassa, tosin meillä ei ole tietoa siitä, kuinka paljon menneisyyteen liittyviä lukukokemuksia lapsille tarjotaan. Rantalan tutkimuksessa lapset arvioivat myös historiallisten lähteiden luotettavuutta ja siinä lapsille suunnatut tietokirjat eivät pärjänneet kovin hyvin (Rantala, 2012). Esimerkiksi piirroskuviutus oli lasten mielestä uskottavuutta heikentävä asia (Rantala, 2012). Tutkimustuloksia ei voi suoraan yleistää varhaiskasvatukseen, mutta se antaa viitteitä siitä, että lapset ovat kriittisiä lukijoita.

Historiaa käsittelevästä kotimaisesta lastenkirjallisuudesta nousee esille yksi nimi, Mauri Kunnas. Rantalan tutkimuksessa Kunnaksen kirjat nousivat eniten luetuiksi historiaa käsitteleviksi kirjoiksi, sillä 119 haastateltavaa kertoi niitä lukeneensa (Rantala, 2012). Olen myös itse nähnyt päiväkotityössä Kunnaksen kirjojen käyttöä, ja ne ovat herättäneet kiinnostusta sekä keskustelua lasten kanssa. Erityisesti nykypäivän ja kirjan käsittelemän ajan vertaaminen toisiinsa kiinnosti heitä sekä se että kirjoissa esiintyvät henkilöt ovat jo kuolleet.

Kunnaksen lastenkirjoista mainittiin erityisesti *Koiramäki*-sarja, jota lapset olivat lukeneet (Rantala, 2012). Kunnaksen kirjoista on tehty myös tutkimusta, esimerkiksi Virran (2015) artikkeli *Historiaa Koiramäen kautta: Miten lapset tulkitsevat mennyttä kuvakirjasta*. Artikkeleissa tarkasteltiin 8–13-vuotiaiden tulkintoja kirjan kuvituksesta, eli lasten tapaa arvioida ja perustella kuvituksen totuudenmukaisuutta, sekä selvittää lasten historiallisen ajattelun piirteitä (Virta, 2015). Tutkimus suoritettiin ryhmäkeskustelujen avulla ja Rantalan (2012) tutkimustuloksista poiketen, lapset pitivät kirjojen kuvitusta totena tai mennyttä todellisuutta kuvaavana (Virta, 2015). Koska tutkimuksessa keskityttiin kuvanlukutaitoon, käsittelen Virran tutkimusta lisää seuraavassa luvussa.

Kirjallisuutta voi käyttää monin tavoin lasten historiallisen ajattelun taitojen kehittämiseen, sillä valitsemalla aihetta käsittelevää kirjallisuutta voidaan opetella ajan käsitteitä ja kirjat stimuloivat mielikuvitusta, sekä tunteita (Cooper, 2002). Kirjallisuuden kautta voidaan tutkia myös eroja ja samankaltaisuuksia nykyisyyden ja menneisyyden välillä, sekä tekstin että kuvituksen avulla (Cooper, 2002). Varsinkin 5–7-vuotiaita kannattaa rohkaista tarkastelemaan tarinoita eri henkilöhahmojen näkökulmasta ja uudelleen kertomaan tarinaa eri tavoin. Yhdessä lukeminen ja uudelleenkerronta auttaa heitä ymmärtämään erilaisia mielipiteitä ja näkökulmia (Cooper, 2002).

Yhden tutkimuksen mukaan lapsille voidaan opettaa historiaa kirjallisuuden avulla, jos opetus keskittyy tulkintoihin ja kyselyyn (Lunn & Bishop, 2006). Tarinoiden kautta lapset voivat tulkita henkilöhahmojen käytöstä, motiiveja ja aikomuksia (Lunn & Bishop, 2006). Lapset pystyivät myös perustelemaan tulkintojaan, eli todistamaan, joka on olennainen taito historiassa (Lunn & Bishop, 2006). Lapset opettelivat näitä taitoja ensin tutun sadun kautta, joka oli esimerkissä *Iso-Paha Susi ja kolme pientä porsasta*, jossa lapset saivat tulkita satua mm. suden näkökulmasta (Lunn & Bishop, 2006). Seuraava vaihe oli opetella samoja taitoja esimerkiksi lähisukulaisten tarinoiden tai lapsille tarkoitetun historiakirjan välityksellä (Lunn & Bishop, 2006).

6.7 Historia näkyy - kuvat

Lähdekirjallisuudessa mainittiin usein visuaaliset keinot historian konkretisoimiseen, yleensä kuvien muodossa. On tärkeä huomioida, että lasten kokema historiakulttuuri on suurimmaksi osaksi visuaalista (Virta, 2015), eli he ovat tottuneet ottamaan vastaan tietoa historiasta tässä muodossa. Käsittelen kuvia ja kirjojen kuvitusta omassa luvussa myös siksi, että Virta (2015) vetoaa artikkelissaan Fasulon, Girardetin ja Pontecorvon (1998) tutkimuksiin, jonka mukaan kuvan ja tekstin lukeminen ovat erilaisia prosesseja, koska kuvien esittämistapa ei ole niin lineaarinen ja tiivis kuin tekstissä (Virta, 2015).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet eivät mainitse erikseen kuvia menneisyyteen tutustumisen lähteenä (OPH, 2018). ”Ilmaisun monet muodot” ja menneisyyden välittäminen kuvien muodossa ovat yhdistettävissä, sillä varhaiskasvatussuunnitelman ja esiopetuksen opetussuunnitelman kuvalliseen ilmaisuun kuuluu kuvallinen ajattelu, kuvien havainnointi ja tulkinta, sekä esitysyhteyden tarkastelu (OPH, 2018; OPH, 2014) mitkä taitoina ovat hyvin lähellä historiallisen ajattelun taitoja, jotka liittyvät lähteiden tulkintaan (Rantala & Ahonen, 2015).

Virran (2015) tutkimuksen mukaan lapset erottivat *Koiramäki* -kirjojen kuvituksesta omasta mielestään sadun ja toden, sillä lasten mielestä ihmisten tavoin toimivat koirahahmot olivat satua ja kaikki muu kirjoissa oli totta (Virta, 2015). 8–13-vuotiaat lapset osaavat tulkita kuvia kriittisesti ja lähdekritiikki on yksi historialliseen ajatteluun kuuluva taito, joka liittyy lähteiden tulkintaan (Rantala & Ahonen, 2015). Olisi mielenkiintoista tietää miten asia on varhaiskasvatustietämisessä kohdalla.

Virta tutki myös, kuinka lapset vertasivat nykyistä ja mennyttä elämäntapaa, mikä on kytköksissä historiallisen muutoksen ymmärtämiseen (Virta, 2015) joka on yksi historiallisen ajattelun taitoja (Rantala & Ahonen, 2015). Tutkimuksessa ilmeni, että lapset pystyivät tekemään vertailuja menneen ja nykyisyyden välillä kirjan kuvituksen avulla, sekä näkemään yhtäläisyyksiä eri aikojen välillä (Virta, 2015). Lapset tekivät päätelmiä konkreettisten seikkojen avulla, kuten materiaalisessa kulttuurissa tapahtuneita muutoksia havainnoimalla (Virta, 2015).

Tutkimuksessa ilmeni binaarista ajattelua, sillä lapset kiinnittivät huomiota vastakohtapareihin, kuten rikkaiden ja köyhien pukeutumiseen (Virta, 2015). Lapset ilmaisivat myös edistysuskoa, sillä varsinkin sähkön puuttumista pidettiin ikävänä asiana, ja siksi asiat ovat nyt paremmin, mutta toisaalta lapset pohtivat sitä, ettei kaikki se mitä meillä nyt on, ei ole niin tarpeellista. (Virta, 2015). Puhelimien ja tietokoneiden puuttumisen huomioiminen heijastaa lasten

näkökulmaa tarkastella asioita omasta elämänpiiristä käsin (Virta, 215). Tutkimus antaa suuntaa siitä, millaisia asioita kannattaa huomioida, kun historiaa käsittelee lasten kanssa kuvakirjojen avulla. Lapset tekevät vertailuja ja huomioivat erityisesti materiaalisen kulttuurin sekä sen muutokset.

Lähdekirjallisuudessa mainitut kuvat ovat yleensä historia-aiheisten kirjojen kuvitusta tai kuvia historia-aiheista, mutta lisäksi voidaan hyödyntää postikortteja, vanhoja mainoksia, sarjakuvia, ja maalauksia (Cooper, 2002). Valokuvat ovat osoittautuneet lasten menneisyyskuvan rakentamisen avainesineiksi, joita katsellaan erityisesti vanhempien ja isovanhempien kanssa (Rantala, 2012). Juuri tämä seikka tekee valokuvista merkityksellisiä, eli pelkkä kuva yksinään ei ole lapselle niin tärkeä portti historiaa, vaan niihin täytyy liittää tarina (Rantala, 2012).

Valokuvilla on lapselle henkilökohtainen merkitys: ne kertoivat omasta, perheen ja suvun menneisyydestä, ei niinkään kansakunnan historiasta (Rantala, 2012). Valokuvien avulla tullaan myös tietoisiksi erilaisista traditioista, kuten joulun vietosta, ylioppilas- ja rippijuhlista (Rantala, 2012). Lapset havainnoivat valokuvista muutoksia ja jatkuvuutta: he kiinnittävät huomiota ulkoiseen ja materiaaliseen kulttuuriin liittyviin muutoksiin, kuten vanhempien ulkonäön muuttumiseen ja kuvaustekniikassa tapahtuneisiin muutoksiin (Rantala, 2012). Erityisesti mustavalkoiset valokuvat olivat lapsille vanhoja ja menneisyyteen liittyviä (Rantala, 2012). Nykyisin on mahdollista hyödyntää museoiden kaikille avoimia digitaalisia kuvakokoelmia, jotka tarjoavat monipuolisia mahdollisuuksia historiaan tutustumiseen (Rantala & Ahonen, 2015).

Valokuvat ovat lähteitä historiaan ja tähän kuuluvat kaikki valokuvat: henkilökohtaiset kuvat, kirjojen sisältämät valokuvat, sanomalehtien- ja postikorttien valokuvat (Cooper, 2002). Valokuvia kannattaa lajitella teemojen mukaan, kun niitä käytetään opetuksessa, erityisesti jos halutaan vertailla asioita silloin ja nyt tai kuinka saman aikakauden valokuvat voivat antaa erilaisen kuvan ajastaan (Cooper, 2002). Huomiota kannattaa kiinnittää vanhojen valokuvien ”toiseuteen” lapsikatsojille, varsinkin mitä vanhemmista valokuvista on kyse (Cooper, 2002).

Varhaiskasvatuksen asiakirjoissa elokuvat ja videot, sekä liikkuva kuva kuuluu mediasisältöihin, joita voi käyttää ”Minä ja meidän yhteisömmä” alueen käsittelyssä (OPH, 2018). Elokuvat ja videot saavat vähän huomiota lähdekirjallisuudessa. Täytyy tosin huomioida käyttämäni lähdekirjallisuuden ikä, joten se voi selittää videoiden puuttumisen menneisyyden lähteenä. Ainoastaan de Groot-Reuvekamp ja kollegat (2018) mainitsevat tutkimuksessaan videoklippien käytön osana aikajanan käyttöä (de Groot-Reuvekamp ym., 2018).

Elokuvilla ja tv-sarjoilla on ollut Rantalan (2012) tutkimuksen tekemisen aikoihin merkittävä rooli: lähes kaikki haastatteluun osallistuneista olivat niitä katselleet ja mainintoja saivat elokuvat, fiktiiviset televisio-ohjelmat ja dokumentit (Rantala, 2012). Tosin lapset pitivät elokuvia vähiten luotettavana historian lähteenä (Rantala, 2012). Lapset ymmärsivät niiden olevan fiktiivisiä, mutta pitivät aikuisten elokuvia luotettavampina (Rantala, 2012).

6.8 Histoia tuntuu - esineet

Molemmissa varhaiskasvatuksen asiakirjoissa konkretiaa lähiyhteisön menneisyyteen kannustetaan tuomaan esineiden kautta (OPH, 2018; OPH, 2014). Myös lähdekirjallisuudessa esineet nostettiin tärkeään rooliin historian välittäjinä. Esineiden kautta historiaan voidaan tutustua moniaistisesti (näkö, tuntoaisti, kuulo ja haju), mikä on varhaiskasvatuksessa tärkeä tapa oppia (OPH, 2018) ja ne tuovat konkretiaa tarina ja kuvapainotteisuuteen. Lapsille meidän lapsuutemme ja isovanhempien lapsuuden esineet ovat historiaa.

Oulun päiväkodeilla käytössä ollut museolaukku on esimerkki esineiden käyttämisestä menneisyyteen tutustumisen välineinä (Schutskoff, 2016). Laukku oli suunnattu 3–7-vuotiaille lapsille ja se sisälsi viisi teemapäiväideaa ja materiaalit toteutukseen (Schutskoff, 2016). Museot ja arkistot ovat tehneet perusopetuksen käyttöön vastaavanlaisia laukkuja myös muualla Suomessa (Rantala & Ahonen, 2015). Museolaukusta löytyneet menneisyyden esineet olivat vanhoja työkaluja, vanhoja leluja (ritsat ja hyrrät) ja vanhoja valokuvia (Schutskoff, 2016). Laukku sisälsi myös muita materiaaleja, jotka eivät olleet “vanhoja”, teemojen toteutukseen, kuten esimerkiksi käsinuken ja värityskirjan (Schutskoff, 2016).

Kun lapsia haastateltiin kokemuksista laukun käytöstä, eniten vanhoista esineistä kiinnostivat lelut, jotka ovat lähinnä lasten kokemusmaailmaa ja oli myös tärkeää, että he saivat kokeilla leluja ja leikkiä niillä (Schutskoff, 2016). Pelkkä kuuntelu ja katselu oli yhden lapsen mielestä tylsää (Schutskoff, 2016). Myös esineet, jotka olivat outoja, kuten karsta ja värttinä, kiinnostivat (Schutskoff, 2016), eli lasten arkeen liittyvien asioiden lisäksi uusi ja outo voi myös herättää kiinnostusta. Lapset (ja vanhemmat) oli osallistettu toimintaan ja he olivat tuoneet kotoa vanhoja esineitä, kuten markan kolikon, säästölippaan tai helmitaulun, joita yhdessä tarkasteltiin (Schutskoff, 2016).

Haastattelussa lasten kanssa keskusteltiin esineiden käyttötarkoituksesta ja siitä voiko niitä käyttää nykyisin (Schutskoff, 2016). Lapset tiesivät yleensä mihin esineitä oli käytetty tai he

keksivät omat tulkinnat niiden käytöstä ja merkille pantavaa oli, että lapset mieltivät esineiden käyttötarkoitusta oman elämänsä kannalta (tuohikorissa voi pitää leluja) (Schutskoff, 2016). Tällainen oman kokemuksen kautta asioiden peilaaminen sopii yhteen olettamuksen kanssa, että lapsi tekee johtopäätöksiä niitten tietojen pohjalta, joita hänellä on (Coper, 2002).

Havainnoissaan lapset keskittyivät esineiden ulkoihin seikkoihin (värit, materiaali jne.), eli lapset hahmottavat muutoksia materian perusteella (Barton & Levstik, 2004). Myös olettamus siitä, etteivät lapset ymmärrä mitattua aikaa (de Groot-Reuvekamp ym., 2018) tuli haastattelussa ilmi, sillä kukaan lapsista ei muistanut kuinka vanhoja esineet olivat. Haastatteliija pohti yhdessä lasten kanssa esineiden ikää ja vei sen lähelle heidän kokemusmaailmaansa pohtimalla, olivatko hänen vanhempansa tai isovanhempansa eläneet silloin (Schutskoff, 2016). Lapset myös ilmaisivat omaa tapaa hahmottaa aikaa, esimerkiksi yksi lapsi käytti ajan mittaamiseen kotitalonsa ikää ja vertasi sitä tutkittavaan esineeseen (Schutskoff, 2016). Tämä huomio tukee subjektiivista ja kulttuurista ajan käsitystä, joka lapsilla on menneestä ajasta, vaikka mitattua aikaa he eivät vielä tarkkaan hahmotakaan (Cooper, 2002).

Lapset saivat myös keskustella eroista nykypäivän ja menneisyyden välillä vertailemalla esineitä nyt ja silloin (Schutskoff, 2016). Tämä on lasten tasoista lähde-työskentelyä, jossa asioita vertaillaan ennen ja nyt on, eli kehitetään historiallisen ajattelun taitoja (Cooper, 2002). Schutskoff ei tosin katso tutkimuksessaan asioita tästä näkökulmasta, vaan hänen tutkimuksensa on museopedagogiikasta ja silloisesta varhaiskasvatussuunnitelmasta lähtevä.

Myös muissa lähteissä vanhojen esineiden koskettaminen mainittiin tärkeäksi tavaksi eläytyä menneisyyden maailmaan (Skjæveland, 2017). Lapsia kiinnosti erityisesti se, millaisia esineitä ennen oli käytössä ja mitä ei (Skjæveland, 2017). Näin he saivat oivaltaa, että menneisyydessä asiat olivat toisin kuin nykyisin (Skjæveland, 2017). Lapset tarvitsevat konkreettista ja elävää lähestymistapaa historiaan ja esineet tarjoavat monenlaisia aistikokemuksia, jos niitä voi koskettaa, kokeilla ja jopa haistaa (Skjæveland, 2017). Esineiden kautta voidaan harjoitella lähde-työskentelyä, koska esineet tarjoavat suoran yhteyden menneisyyteen ja erityisesti lapsille läheiset lelut ovat heitä kiinnostava aihe vertailla mennyttä ja nykyistä aikaa eli näin kehittää historiallisen ajattelun taitoja. (Cooper, 2002).

6.9 Aikajana

Aikajana mainitaan lähdekirjallisuudessa usein käytäntönä kehittää ajallista hahmottamista (Alleman & Brophy, 2003; Cooper, 2002; Skjæveland, 2017). De Groot-Reuvekamp ja kollegat (2017 ja 2018) ovat tutkineet aikajanan käyttöä määrällisissä tutkimuksissaan 6–12-vuotiailla lapsilla. Tutkijat ovat vakuuttuneita siitä, että historiallisen ajan opettaminen on olennainen osa historiaa alkuopetuksessa (De Groot-Reuvekamp ym., 2018) ja heidän tutkimustuloksiaan aikajanan käytöstä voi lukea soveltaen varhaiskasvatuksen kontekstiin.

6–9-vuotiaille ajanilmaukset “hyvin kauan aikaa sitten”, “kauan aikaa sitten”, “ei niin kauan aikaa sitten” ja “nyt” olivat käyttökelpoisia aikajanassa johon lapset laittoivat historiallisia henkilöitä, esineitä ja tapahtumia esittäviä kuvia aikajärjestykseen (de Groot-Reuvekamp ym., 2017). Tutkimuksessa huomatiin, että 6–7-vuotiaat lapset ovat maltillisesti kehitymässä kohti historiallisen ajan ymmärtämistä ja he havaitsivat visuaalisesti esitetyssä muodossa ajallisia muutoksia (de Groot-Reuvekamp ym., 2017). Huomattavaa on, että lapset eivät olleet aiemmin saaneet opetusta historiasta (de Groot-Reuvekamp ym., 2017).

Tutkijoiden mielestä aikajanan avulla voidaan parhaiten tulkita mennyttä, nykyisyyttä ja tulevaa (de Groot-Reuvekamp ym., 2018). Aikajanaan on hyvä yhdistetään historiallisia kuvia, videoklippejä sekä tarinoita kirjallisuudesta ja 7–8 -vuotiailla aikajanassa käytetään ajanilmausja “hyvin kauan aikaa sitten”, “kauan aikaa sitten”, “ei niin kauan aikaa sitten” ja “meidän aikaamme” (De Groot-Reuvekamp ym., 2018). Tutkijat päätyivät tulokseen jonka mukaan historian opettaminen olisi hyvä aloittaa jo 7–8 -vuotiaille (De Groot-Reuvekamp ym., 2018).

Aikajana voi olla myös toiminnallinen, esimerkiksi lattiaan tehdyllä aikajanalla lapset voivat hypätä vuosien tai vuosikymmenten mukaan, esimerkiksi kuusi vuotta on kuusi hyppyä aikajanalla (Leftwich & Haywood, 2016). Aikajanan käyttö antaa mahdollisuuden käyttää luovuutta menneen ajan hahmottamisessa, kunhan se tehdään lapsille helposti lähestyttäväksi, esimerkiksi käyttämällä lapsille sopivia ajanilmauksia (De Groot-Reuvekamp ym., 2018), lisäämällä mukaan kuvia, liikkuvaa kuvaa, tarinoita ja liikunnallisuutta.

6.10 Ympäristöt

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa kehoitetaan luomaan lapsille mahdollisuuksia eläytyä menneisyyteen ympäristön kautta (OPH, 2018) ja esiopetuksessa tutustumaan lähiympäristöön historiallisesta näkökulmasta (OPH, 2014). Ajallisen perspektiivin lisäksi, historia auttaa myös

paikkaan orientoitumisessa (Rantala & Ahonen, 2015). Erityisen tärkeää tämä on silloin kun toimitaan ympäristössä, joka on vasta rakennettu ja asukkaat ovat muuttaneet sinne muualta (Rantala & Ahonen, 2015).

Raittila (2017) painottaa rakennetun ympäristön ja kulttuuriympäristöjen merkitystä oppimisen kohteena ja oppimisen paikkana: rakennettua ympäristöä havainnoidaan ja siinä toimitaan (Raittila, 2017). Varsinkin ihmisen toiminnan jättämiä jälkiä voidaan tarkastella lasten kanssa yhdessä: millaisia rakennuksia on tehty, miksi ja milloin (Raittila 2017). Historia on läsnä myös modernilta näyttävässä asuinympäristössä (Rantala & Ahonen, 2015). Uusien kerrostalojen paikalla on voinut olla joskus puutaloja tai peltoa. Ympäristön muutoksia tarkasteltaessa tulee ilmi se, että historia on liikettä, ihmisen ja yhteisöiden aikaan saamaa muutosta (Rantala & Ahonen, 2015).

Ympäristön havainnoin avulla voidaan kehittää historiallista ajattelua tarkastelemalla muutoksia, niiden syitä ja seurauksia ja historiatietoisuutta pohtimalla alueen menneisyyttä, nykyisyyttä ja tulevaisuutta. Maiseman havainnoinnin apuna voidaan käyttää esimerkiksi valokuvia: museoiden digitaaliset kuvakokoelmat ovat nykyisin vapaasti saatavilla, joten sieltä voi löytää kuvia siitä, miltä jokin paikka näytti menneisyydessä (Rantala & Ahonen, 2015).

Kulttuurisesti merkittäviin paikkoihin tai rakennuksiin voi tutustua ulkoilun yhteydessä, tämä tuo vaihtelevuutta ja mielenkiintoa historian oppimiseen sekä tukee erilaisia tapoja oppia (Skjæveland, 2017). Liikkuminen ja keholliset kokemukset ovat lapsia innostavia tapoja ymmärtää historiaa, joita he saavat esimerkiksi vieraillessaan vanhassa talossa tai ladossa ja museot ovat tärkeä paikka tällaisten ympäristöjen tarjoajana (Skjæveland, 2017). Tämä käy yhteen varhaiskasvatussuunnitelman oppimiskäsityksen kanssa, jonka mukaan oppimista tapahtuu kaikkialla ja se on kokonaisvaltaista ja tunteet, toiminta, aistihavainnot sekä keholliset kokemukset ovat tärkeitä (OPH, 2018). Jos mahdollista, samaan paikkaan kannattaa käydä tutustumassa säännöllisesti ja paikkaan liittyviä tarinoita kertoa uudelleen, sillä tutkimuksissa on huomattu lasten historiatietoisuuden kasvavan näin vuosi vuodelta (Skjæveland, 2017).

Historialliset paikat, museot ja muistomerkit voivat saada lapset kyselemään, ihmettelemään ja tekemään omia johtopäätöksiä sekä tulkintoja menneestä (Cooper, 2002). Ympäristössä koettua voidaan myös työstää jälkepäin lasten kanssa, esimerkiksi piirtämällä, muovailemalla tai askartelemalla (Cooper, 2002). Sisätiloihin voi myös luoda historiallisia ympäristöjä, esimerkiksi leikkiympäristöjen luominen historiallisten teemojen ympärille (vanha keittiö, viktoriaaninen poliisiasema), jossa aikuinen voi toimia leikin rikastuttajana (Cooper, 2002).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet on laadittu perustuen oppimiskäsitykseen, jonka mukaan lapset kasvavat, kehittyvät sekä oppivat vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja lähiympäristön kanssa (OPH, 2018). Menneisyyden tutkiminen ja kokeminen ympäristöjen kautta muiden lasten ja aikuisten kanssa tukee tätä oppimiskäsitystä. Varhaiskasvatusikäisten kanssa historia täytyy kokea ja erilaiset lähiympäristöt tarjoavat mahdollisuuksia moniaistisiin ja keuhollisiin kokemuksiin.

6.11 Leikki

Leikki on lapsen tapa oppia (OPH, 2018) ja historiaa voi lähestyä leikin kautta. Hakkarainen ja Bredikyte (2013) ovat kirjoittaneet lasten ja aikuisten yhteisen juonellisen leikin tärkeydestä, jossa aikuinen on leikkikaveri, joka auttaa ja mahdollistaa leikin (Hakkarainen & Bredikyte, 2013). Hakkaraisen ja Bredikyten teoksessa kuvattiin historiateemainen linnaleikki, johon kuului linna ja keskiaikaisia rooliasuja. Tämä teema oli lasten ideoima, jonka kasvattajat mahdollistivat (Hakkarainen & Bredikyte, 2013). Hakkarainen ja Bredikyte eivät tosin käsitelleet leikkiä historiaan eläytymisen näkökulmasta, mutta esimerkki tarjoaisi tähänkin mahdollisuudet.

Kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa leikki mainitaan historiaan tutustumisen keinona yllättävän harvoin. Tämä voi ehkä johtua useiden tutkimusten sijoittumisesta koulun kontekstiin. Poikkeuksen tekee Cooper (2002) joka kirjoittaa seikkaperäisesti leikin hyödyistä lasten oppimisessa. Leikkiä voidaan käyttää omien tulkintojen tekemiseen menneisyydestä, eli kehittää yhtä historiallisen ajattelun taitoa (Cooper, 2002). Leikki voi olla “kuvitellaan että” leikkiä, jossa tehdään omia tulkintoja menneisyydestä, jotka perustuvat kuultuihin tarinoihin, vierailuihin tai historiallisiin kuviin (Cooper, 2002). Kasvattaja voi rakentaa lapsille menneisyyteen sijoittuvat ympäristön, jossa lapset voivat kuvitella mennyttä ja olla jonkun toisen roolissa, joka on elänyt toisessa ajassa (Cooper, 2002).

Hakkarainen ja Bredikyte (2013) ovat kirjoittaneet leikkimaailman käsitteestä, jossa leikin perustana toimii jokin moniulotteinen teksti, jonka pohjalta lapset voivat luoda omia tulkintojaan aikuisten ja lasten yhdessä luomassa leikkimaailmassa, jossa aikuiset ovat myös osallisina (Hakkarainen & Bredikyte, 2013). Leikki on lapsen kertomus (Hakkarainen & Bredikyte, 2013), joten historialliseen kontekstiin sijoittuva leikki voisi olla varhaiskasvatusikäisten narratiivista kompetenssia (Rüsen, 2005).

Lapsi voi leikissään eläytyä menneisyyden ihmisiin ja yrittää ymmärtää heitä, sillä lasten vahvuus on kuvitella itsensä maailmoihin, joista heillä ei ole kokemusta (Cooper, 2002). Eläytyminen lähestyy historiallisen empatian käsitettä, jossa historiateemaisen leikin kautta otetaan haltuun historiallinen konteksti (Rantala & Ahonen, 2015). Historiallinen empatia on yksi historiallisen ajattelun taito, jossa halutaan ymmärtämistä miksi menneisyyden ihmiset ovat tietyissä olosuhteissa toimineet tietyllä tavalla (Rantala & Ahonen, 2015).

6.12 Muita keinoja menneisyyteen tutustumiseen

Kasvattaja voi draaman avulla tarjota mahdollisuuksia eläytyä menneisyyteen, sen tapahtumiin ja tilanteisiin (OPH, 2018). Eläytymisessä auttavat pienetkin asiat: varsinkin rooliasut voivat olla lapsille tärkeitä tekijöitä erojen havaitsemiseen nykyisen ja menneen välillä. Paljain jaloin kävely ja sen ymmärtäminen, että lapsilla ei välttämättä ollut omia kenkiä menneisyydessä voi tehdä suuren vaikutuksen (Skjæveland, 2017). Lapset ymmärtävät draaman kautta, että lasten elämä menneisyydessä oli erilaista kuin nyt, (Skjæveland, 2017) eli he lähestyvät historiallisen empatian käsitettä. Draama tarjoaa myös varhaiskasvatuksen oppimiskäsityksen mukaista kokonaisvaltaista oppimista, jossa on mukana toimintaa, tunteita, aistihavaintoja ja kehollista kokemusta (OPH, 2018)

Lähdekirjallisuudessa musiikki saa joitakin mainintoja, esimerkiksi museolaukussa oli CD-levyllä vanhoja lastenlauluja (Schutskoff, 2016). Muita keinoja tutustua menneeseen musiikkiin ovat nuotti- ja lauluvihkot, levyt, soittimet, soittimet ja maalaukset, jotka liittyvät musiikkiin (Cooper 2002). Musiikki on yksi keino tarjota lapsille mahdollisuuksia eläytyä historiaan, sillä lapset voivat kuunnella ja osallistua musiikkiin laulamalla ja tanssimalla (Cooper, 2002). Musiikin kautta voi tuoda menneisyyteen tutustumiseen toimintaa ja kehollisia kokemuksia (OPH, 2018), yhdistettynä muihin menetelmiin

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet nostavat juhlaperinteet tiedonlähteiksi historiasta. (OPH, 2014), mutta varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa ne liittyvät enemmän katsomuskasvatukseen ja kulttuuriperintöön tutustumiseen (OPH, 2018). Itsenäisyyspäivä ja Kalevalanpäivä ovat Suomen historiaan tiiviimmin liittyviä juhlapäiviä, samoin merkkihenkilöiden päivät. Merkkipäivät ovat näkyviä historiakulttuurin ilmentyminä, joille jokainen sukupolvi antaa uusia merkityksiä, (Rantala & Ahonen, 2015). Kansainvälisessä lähdekirjallisuudessa juhlapäiviä tai juhlaperinteitä ei juurikaan mainita historiaan tutustumisen keinoina, eikä sieltä siis löydy käytännön esimerkkejä niiden hyödyntämisestä.

7. Johtopäätökset ja pohdinta

Tutkimuksessani tein kuvailevan kirjallisuuskatsauksen aiheesta, kuinka varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa voidaan kehittää lasten historiallista ajattelua ja historiatietoisuutta. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet sisältävät molemmat oppimisen alueen kuvaukset, jossa historiaa käsitellään, eli lapsille olisi tarjottava sisältöä myös tältä oppimisen alueelta.

Käytin tarkastelussa apuna historiandidaktiikasta nousseita käsitteitä historiallinen ajattelu ja historiatietoisuus. Otin käsitteet mukaan tutkimukseeni, sillä ne ovat vaikuttaneet perusopetuksen historian opetukseen ja heijastuvat myös varhaiskasvatussuunnitelmaan sekä esiopetuksen opetussuunnitelmaan. Nämä käsitteet ovat läsnä myös lähdekirjallisuudessa. Mielestäni nämä käsitteet sopivat varhaiskasvatuksen kontekstiin, vaikka niiden opetukselle asettamia tavoitteita ei sellaisenaan voikaan varhaiskasvatuksessa toteuttaa.

Kirjallisuuskatsauksen tuloksena voi todeta, että historiallisen ajattelun ja historiatietoisuuden kehittäminen varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa on mahdollista, jos se sovitetaan ikäryhmälle sopivaksi ja lasten mielenkiinnonkohteet sekä ennakkotiedot aiheesta otetaan huomioon. Varhaiskasvatuksen oppimiskäsitys ja lähdekirjallisuudessa esitellyt keinot lasten historian oppimiseen olivat lähellä toisiaan, kun vain otti huomioon koulutuskulttuurien erot.

Millaisia keinoja lähdekirjallisuudesta nousi esille? Useissa lähteissä ja varhaiskasvatuksen asiakirjoissa kehoitetaan aloittamaan mahdollisimman läheltä, eli lapsesta itsestään ja hänen henkilöhistoriastaan. Muistelujen ja kerronnan rooli on tässä olennaista ja apuna lähteissä neuvottiin käyttämään visuaalisia aikajanoja, kuvia ja henkilökohtaisia esineitä.

Seuraavaksi piiriä voi laajentaa oman lähipiirin menneisyyteen ja lähiyhteisön menneisyyteen. Tärkeimpänä lähteenä ja yhteistyökumppanina ovat omat vanhemmat ja isovanhemmat. Lähiyhteisön historian välittäjäksi nousivat museot, muistomerkit ja ympäristöt. Lähipiirin ja lähiyhteisön historiaan tutustumisen apuna toimivat suulliset tarinat, valokuvat ja esineet. Oma henkilöhistoria, lähipiirin ja yhteisön historiaan tutustuminen liittyi vahvasti historiatietoisuuden taidoista identiteettityöhön ja narratiiviseen kompetenssiin. Lasta lähellä olevista asioista on helppoa muodostaa ajallisesti jäsentynyt kertomus.

Historia välittyy suullisesti ja kirjallisesti, siksi ei ole ihme, että lähdekirjallisuudessa tarinat ja kirjallisuus nousivat keskeiseen asemaan. Kerrottujen tarinoiden todistusvoima oli sitä

vahvempi, mitä läheisempi ihminen sen kertoi (Rantala, 2012). Kirjallisuuden asema historia-tiedon välittäjänä on vahva ja kotimaisessa kontekstissa esiin nousivat erityisesti Mauri Kun-naksen kirjat (Rantala, 2012).

Lasten kohtaama viihteellinen historiakulttuuri on pääosin visuaalista ja siksi historian esittäminen kuvallisessa muodossa tekee siitä helpommin lähestyttävää ja hahmotettavaa (Virta, 2015). Kuvien avulla erityisesti vertailu menneen ja nykyisyyden välillä tulee konkreettiseksi. Lähdekirjallisuudessa esitetyt tutkimukset käyttivät myös yleensä kuvia lasten historiallisten taitojen selvittämiseen. Lapset myös osaavat lähdekirjallisuuden mukaan tulkita historiallisia kuvia ja ne herättävät kiinnostusta sekä keskustelua. Liikkuvan kuvan merkitys historiaan tutustumisena jäi lähdekirjallisuudessa vähäiseksi, mutta valokuvat nousivat merkittäviksi avainesineiksi menneisyyteen (Rantala, 2012). Aikajana nousi eniten esille yksittäisenä visuaalisena apuvälineenä ajalliseen hahmottamiseen.

Esineet tuovat konkretiaa historiaan tutustumiseen, varsinkin jos lapset voivat kosketella ja leikkiä niillä. Erityisesti lapsia lähellä olevat vanhat lelut olivat heitä kiinnostavia, mutta myös uudet ja oudot esineet herättivät kiinnostusta (Schutskoff, 2016). Esineet auttavat kuvien tavoin ajallista hahmottamista, vertailua ja herättävät pohdintoja.

Ympäristöt tarjosivat monipuolisia aisti- ja kehollisia kokemuksia historiaan tutustumiseen (Skjæveland, 2017). Lähdekirjallisuudessa ympäristöt olivat museoita, muistomerkkejä, ympärillämme olevia rakennuksia tai päiväkotiin rakennettuja menneisyyden ympäristöjä (Cooper, 2002).

Leikin osuus jäi lähdekirjallisuudessa yllättävän vähälle Cooperin teosta lukuun ottamatta. Tämä voi johtua kansainvälisen tutkimuksen sijoittumisen pääosin koulun kontekstiin. Hakkaraisen ja Bredikytten (2013) kirjoitus juonellisesta leikistä, jossa lapset ja aikuiset leikkivät yhteistä leikkiä, jonka aikuinen on mahdollistanut, voi soveltaa historian tutustumiseen.

Näitä lähdekirjallisuudesta esiin nousseita keinoja käytettiin usein yhdistettyinä toisiinsa, tai jokin menetelmä valmensi toiseen, esimerkiksi tarinoiden kerronnalla valmisteltiin museokäyntiä tai vierailua historiallisella paikalla (Skjæveland, 2017). Moniaistiset kokemukset, elämyksellisyys ja kehollisuus otettiin huomioon suurimmassa osassa lähdekirjallisuutta. Lapselle läheinen kokemusmaailma ja läheiset ihmiset historian tutustumisen avaimena oli myös suuressa roolissa lähdekirjallisuudessa. Vain leikin vähäinen käsittely oli yllättävää, kun on kyse varhaiskasvatusikäisille ominaisesta toimintamuodosta.

Lähdekirjallisuuden mukaan vertailu nykyisen ja menneen maailman välillä kiinnosti lapsia, kun se tehtiin konkreettisin esimerkein kuvilla tai esineillä. Lapsia tuntui ihmetyttävän ja kiinnostavan menneen maailman erilaisuus ja se mitä silloin ei ollut, kuten sähkö (Virta, 2015). Tällainen ihmettely on hyvä lähtökohta historiatietoisuuden kehittämiseen. Erityisesti ulkoisissa ja materiaalisissa seikoissa tapahtuneet muutokset olivat asioita, joihin lapset kiinnittivät huomiota ja tämä tuli esiin usein lähdekirjallisuudessa ja sitä myös hyödynnettiin tutkimuksissa. Lähdekirjallisuudessa myös arvostettiin lasten omia tulkintoja historiasta ja keskustelua aiheesta.

Työni vahvuus oli varhaiskasvatuksen kontekstissa harvoin käsitellyn aiheen kattava tarkastelu. Koin tämän erittäin tärkeäksi tehtäväksi. Kaikkia pedagogisia menetelmiä ja lähestymistapoja en pystynyt käsittelemään, mutta pyrin kattavuuteen, jossa huomioidaan varhaiskasvatuksen omaleimaisuus. Pystyin myös hyödyntämään omaa taustaani historian opettajana ja uutta osaamistani varhaiskasvatuksen alalta. Työn vahvuuksia oli myös kansainvälisten lähteiden laaja hyödyntäminen, ilman niitä en olisi pystynyt tätä työtä tekemään.

Aihe oli vaativa ja jouduin taustoittamaan sitä tavallista enemmän, mutta koin sen tarpeelliseksi koska historian käsittely varhaiskasvatuksen kontekstissa on Suomessa vähän tunnettu ja tutkittu aihe. Myös kahden eri käsitteen käyttäminen, historiallinen ajattelu ja historiatietoisuus oli vaativaa, mutta koin sen oikeaksi ratkaisuksi, sillä se toi aiheen käsittelyyn tarvittavaa syvyyttä ja auttoi jäsentämisessä. Käsitteiden kanssa oli pidettävä mielessä niiden soveltaminen varhaiskasvatuksen kontekstiin, mutta pidän niiden soveltamista tämän työn vahvuutena.

Työn heikkouksia oli aiheen kattavan tarkastelun kääntöpuolena asian käsittelyn pinnallisuus. Monia näkökulmia jäi käsittelemättä, mutta se olisi tiennyt sivumäärien tupalaantumista. Useiden käytänteiden listaaminen johti myös samojen asioiden toistumiseen ja luettelomaisuuteen. Toisinaan ongelmia tuotti lähdekirjallisuuden sijoittuminen koulun ympäristöön ja tämä voi heijastua aiheen käsittelyn koulumaisuutena. Lasten osallisuuden näkökulmaa olisi myös voinut tuoda enemmän esiin.

Merkittävä huomio lähdekirjallisuudesta oli se, että lapset kohtaavat viihteellistä historiakulttuuria jo kauan ennen historian opetuksen alkamista 4–6-luokalla. He pohtivat omaa henkilöhistoriaansa ja kuulevat tarinoita lähipiirin historiasta. Heille on kehittynyt ennen historian opettamisen alkamista jo oma historiatietoisuus, tiedostettu tai tiedostamaton. Siksi on erikoista, jos varhaiskasvatuksessa voidaan käsitellä historia-aihetta, mutta 1–4-luokalla sitä ei ole opetussuunnitelmassa. Jatkumon rakentamisessa perusopetukseen tulee useiden vuosien aukko.

Olisiko aika herättää keskustelua historian opettamisen aikaistamisesta? Lähdekirjallisuuden tutkimustulosten perusteella tähän ei olisi mitään estettä. Perustuuko historian opettamisen aloitus 10–11-vuotiaana vanhentuneisiin tai väärin tulkittuihin tutkimustuloksiin?

Jatkotutkimuksen aiheita nousi tästä tutkielmasta useita: meillä ei ole esimerkiksi tutkittua tietoa siitä, millaista työtä historiaa tai menneisyyttä koskien varhaiskasvatuksessa tehdään, tai mikä on opettajien näkökulma aiheesta. Sen selvittäminen vaatisi kyselyjen ja haastattelujen tekoa, mikä ei tämän kandityön kohdalla ole valitettavasti mahdollista.

Suomalaisten varhaiskasvatusikäisten lasten käsitykset historiasta odottavat myös selvittäjää. Rantalan (2012) tutkimus on tehty yli kymmenen vuoden takaisen materiaalin pohjalta. Olisi mielenkiintoista tietää, millaisia muutoksia on mahdollisesti tapahtunut: millainen rooli lähisukulaisten tarinoilla historiasta on nyt ja mikä on internetin sekä digitaalisen viihteen rooli. Olisi myös mielenkiintoista tietää, miten lapset arvioisivat internetistä löytyvien videoiden luotettavuutta ja millä perusteilla. Toivottavasti tähän aiheeseen tartuttaisiin varhaiskasvatuksen puolella ja myös historian tutkimuksen puolella.

Monesta oppimisen alueeseen liittyvästä aiheesta on olemassa opetusoppaita. Tällaisen oppaan kirjoittaminen historian tai menneisyyden pedagogiikasta olisi hyvä täydennys varhaiskasvatuksen alalle. Varhaiskasvatuksessa ei ole ”menneisyyskasvatusta”, mutta olisiko sellaiselle tarvetta moninaisessa ja globaalissa maailmassa? Lapsiryhmiin tulee yhä enemmän lapsia erilaisista kulttuuritaustoista, joilla on omat käsityksensä historiasta. Omista historioista voi myös löytyä yhteisiä piirteitä.

Lähteet

- Alleman, J & Brophy, J. (2003). History Is Alive: Teaching Young Children about Changes over Time. *The Social Studies*, 94 (3), 107–110. <https://doi.org/10.1080/0037799030960019>
- Clark, A & Peck, C. L. (2018). Introduction. Historical Consciousness - Theory and Practice. Teoksessa Clark, A & Peck, C. (toim.) *Contemplating Historical Consciousness: Notes From the Field*, 1–15. New York: Berghahn Books. <https://doi.org/10.2307/j.ctvw04bhk>
- Cooper, H. (2002). *History in the Early Years*. Second edition. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315015019>
- Barton, K.C. & Levstik, L. S. (2004). Teaching History for the Common Good. Mahwah: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410610508>
- Egan, K. (1997). *The Educated Mind: How Cognitive Tools Shape Our Understanding*. Chicago: University of Chicago Press. Haettu osoitteesta <https://web-b-ebscohost.com.pc124152 oulu.fi:9443/ehost/ebookviewer/ebook/ZTAwMHh3d19fMzUxOT-BfX0FO0?sid=bf8de432-35da-4f00-b873-37d333a9095b@sessionmgr101&vid=0&format=EB&rid=1>
- Fertig, G. (2007). Teaching history and social studies to young children. Teoksessa Saracho, O. N. & Spodek, B. (toim.) (2007) *Contemporary Perspectives on Social Learning in Early Childhood Education*, 199–215. Charlotte: Information Age Publishing. Haettu osoitteesta <https://web-a-ebscohost.com.pc124152 oulu.fi:9443/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzQ2OTgyM19fQU41?sid=31ad5b30-f602-46c5-a2da-d71dae757bdc@sessionmgr4008&vid=3&format=EB&rid=1>
- Hakkarainen, P. & Beridkyte, M. (2013). *Kehittävän leikkipedagogiikan perusteet*. Majavesi: Kogni Oy.
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreetisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. [E-Bub-versio]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/oy/978-952-451-875-8>
- de Groot-Reuvekamp, M., Ros, A. & van Boxtel, C. (2018). Improving Elementary School Students' Understanding of Historical Time: Effects of Teaching With "Timewise". *Theory and research in social education*, 46 (1), 35–67. <https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1357058>

- de Groot-Reuvekamp, M., Ros, A., van Boxtel, C. & Oort, F. (2017). Primary school pupils' performances in understanding historical time. *Education 3-13*, 45 (2), 227–242. <https://doi.org/10.1080/03004279.2015.1075053>
- Leftwich, M. & Haywood, C. (2016) The Littlest Historians: Early Years Programming in History Museums. *Journal of museum education*, 41(3), 152–164. <https://doi.org/10.1080/10598650.2016.1198132>
- Lipponen, L. (2017). Tutkiva oppiminen varhaispedagogiikassa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (4. uud. p., luku 8). [E-Bub-versio]. Haettu osoitteesta: <https://www.elliblibrary.com/reader/9789524517638>
- Lunn, P. & Bishop, A. (2006). Teaching history through the use of story: working with early years practitioners who do not have qualified teacher status, in settings other than schools. *International journal of research & method in education*, 28(1), 55–65. <https://doi.org/10.1080/01406720500036752>
- Marti, A, Norppa, J. & Taivalanti, T. (2020). Läntinen identiteetti, tiedonalakohtaiset taidot vai historian käytön ymmärtäminen? Opetussuunnitelmat historianopetuksen orientaatioiden ristipaineessa. *Kasvatus & Aika* 14 (2), 75–98. <https://doi.org/10.33350/ka.87835>
- OPH. (2014). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- OPH. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/perusopetus/419550/sisallot/466345>
- OPH. (2018). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf
- Pihlainen, K. (2011). Historia, historiatietoisuus ja menneisyyden käyttö. *Kasvatus & Aika* 5 (3), 5–17. <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68403/29522>
- Rantala, J. (2012) *Lapset historiakulttuurin kuluttajina*. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus tutkimuksia 12. Helsinki. Haettu osoitteesta: <https://blogs.helsinki.fi/historiallis-yhteiskunnallinen-kasvatus/files/2012/01/Lapset-historiakulttuurin-kuluttajina.pdf>
- Rantala J. & Ahonen S. (2015). *Ajan merkit – Historian käyttö ja opetus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Raittila, R. (2017). Ympäristökasvatus on lasten toimintaa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (4. uud. p., luku 8). [E-Bub-versio]. Haettu osoitteesta: <https://www.elliblibrary.com/reader/9789524517638>
- Rüsen, J. (2018). Looking back – a pensive balance. *Rethinking history*, 22(4), 490–499. <https://doi.org/10.1080/13642529.2018.1506545>

- Rüsen, J. (2008). *History: Narration, Interpretation, Orientation*. New York: Berghahn Books.
<https://doi.org/10.2307/j.ctt1x76fc2>
- Salminen, A. (2011). *Mitä on kirjallisuuskatsaus: Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Haettu osoitteesta http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf
- Skjæveland, Y. (2017). Learning history in early childhood: Teaching methods and children's understanding. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 18(1) 8–22. <https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/1463949117692262>
- Schutzskoff, L. (2016). *Museolaukku luukkuna menneeseen aikaan: lastentarhanopettajan ja esikoululaisten kokemuksia museolaukun käytöstä*. (Pro gradu, Oulun yliopisto). Haettu osoitteesta <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201606042289.pdf>
- Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö. (2005). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005*.
<https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/77129/Varhaiskasvatussuunnitelmanperusteet.pdf>
- Tilastokeskus. (12.4.2007). *Esi- ja perusopetukseen osallistuminen kansainvälisessä vertailussa*. https://www.stat.fi/artikkelit/2007/art_2007-04-12_001.html?s=4
- Turja L. (2017). Tiedekasvatus ja lapsen tutkiva toiminta. Teoksessa Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (4. uud. p., luku 13). Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789524517638>
- Veijola, A. (2016). Historiatietoisuus, historiallinen ajattelu ja historian tekstitaidot: Uuden opetussuunnitelman moninaiset lähtökohdat. *Kasvatus & Aika* 10(2) 2016, 6–18. Haettu osoitteesta <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68610/29936>
- Vilka, H. (2015). Havainnot ja havainnointimenetelmät tutkimuksessa. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I: Metodien valinta ja aineistonkeruu, virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/oy/978-952-451-516-0>
- Virta, A. (2015). Historiaa Koiramäen kautta: Miten lapset tulkitsevat mennyttä kuvakirjasta. *Kasvatus & Aika* 9(4) 2015, 24–39. Haettu osoitteesta <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68552/29820>