

# **Esiopetusikäisten lasten käsityksiä menneestä ajasta**

Sari-Katja Niiles

Pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2024  
Historian ja etnologian laitos  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Niiles, Sari-Katja. 2024. Esiopetusikäisten lasten käsityksiä menneestä ajasta. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Historian ja etnologian laitos. Opettajankoulutuslaitos. 47 sivua.**

Tässä tutkimuksessa on tutkittu esiopetusikäisten lasten käsityksiä historiasta eli menneestä ajasta. Tutkimukseni on kvalitatiivinen tutkimus, jonka lähestymistavaksi valitsin fenomenografian. Fenomenografia tutkii, miten ympäröivä maailma ilmenee ja rakentuu juuri yksilön, eli tässä tutkimuksessa esiopetusikäisten lasten, tietoisuudessa. Tavoitteenani on löytää ja tuoda esille erilaisia tutkittavaan ilmiöön sanoitettuja ajattelutapoja. Historiakulttuuri on tässä tutkimuksessa informaatioaines, jonka pohjalta lapset rakentavat omaa käsitystään menneestä ajasta.

Aineisto on kerätty kantahämäläisestä esiopetusryhmästä keväällä 2017. Puolistrukturoidut teemahaastattelut on toteutettu yksilöhaastatteluina esiopetusryhmässä. Saadusta aineistosta nousseet ilmaukset on ryhmitelty merkityksiköiksi ja käsityksiksi. Analyysin viimeisessä vaiheessa kategorioita on yhdistelty vielä laajemmiksi ja abstrakteimmiksi ylätasoinen kuvauskategorioiksi. Tässä tutkimuksessa niitä muodostui viisi.

Esiopetusikäisten lasten käsitykset menneestä ajasta näkyvät vertailuna eroavaisuuksien ja yhtäläisyyksien kautta nykyaikaan, suvun historiana, tunteina, tiedonkeruuna sekä kulttuurin tuotteina. Historiakulttuuri kulkeutuu lasten elämään kuultuna, nähtynä ja koettuna. Keskeiseksi tekijäksi nousee myös yhdessä tekeminen sekä kokeminen.

Asiasanat: esiopetus, käsitykset, historiakulttuuri, fenomenografia

## SISÄLTÖ

<b>TIIVISTELMÄ.....</b>	<b>2</b>
<b>SISÄLTÖ .....</b>	<b>3</b>
<b>1 JOHDANTO.....</b>	<b>4</b>
<b>2 TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT .....</b>	<b>7</b>
2.1 Historiakulttuuri .....	7
2.2 Historiatietoisuus.....	9
2.3 Bronfenbrennerin ekologinen teoria .....	10
2.4 Oppimiseen liittyviä teorioita .....	13
2.5 Opetusta ohjaavat asiakirjat .....	14
<b>3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....</b>	<b>17</b>
<b>4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....</b>	<b>18</b>
4.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa.....	18
4.2 Aineistonkeruu.....	20
4.3 Aineiston analyysi .....	23
4.4 Luotettavuus.....	25
<b>5 EETTISET RATKAISUT .....</b>	<b>27</b>
<b>6 TULOKSET.....</b>	<b>33</b>
<b>7 POHDINTA.....</b>	<b>40</b>
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>43</b>
<b>LIITTEET.....</b>	<b>46</b>

# 1 JOHDANTO

Esiopetuksen opetussuunnitelmassa<sup>1</sup> ei puhuta historiatietoisuudesta, mutta ohjataan vahvistamaan lasten osallisuutta ja toimijuutta heidän laajenevassa elinpiirissään myös historiallisesta näkökulmasta. Minua kiinnosti, millainen on esiopetuksikäisten lasten käsitys historiasta, menneestä ajasta. Aihetta ei oltu esiopetusikäisten parissa Suomessa tuolloin<sup>2</sup> tutkittu, joten saadakseni vastauksia, oli minun kysyttävä niitä itse. Mietin myös mistä ja miten historiakulttuuri tai historiatietoisuus muodostuu? Onko esiopetusikäisillä vielä muodostunut historiatietoisuutta, ja voiko sitä vielä tutkia? Tutkimuksia jo historiaa opiskelevien tai opiskelleiden historiatietoisuudesta ja -kulttuurista on tehty, samoin alaluokilla koulua käyvien oppilaiden näkökulmasta<sup>3</sup>.

Ilmiöt, joista ja joihin liittyvistä käsityksistä ei ole aiempaa tietoa, ovat otollisia fenomenografiselle tarkastelulle. Käsitysten tutkiminen itsessään ei automaattisesti tee tutkimuksesta fenomenografista tutkimusta. Tutkimuksen fenomenografinen luonne määrittyy sen myötä, miten ilmiöön liittyvät käsitykset tutkimuksen tuloksina ymmärretään ja kuinka niitä lähestytään.<sup>4</sup>

Lasten kanssa tehtävää tutkimusta voidaan toteuttaa monella tavalla. Se voi olla perinteistä mallia, jossa aikuiset tutkivat lapsia ja lapsuutta (on/about children) ja jossa tutkija toimii kysymyksiä esittävänä asiantuntijana. Toinen vaihtoehto on, että lapsilla on oma tutkimuskohteensa (by children) ja aikuiset tutkivat lasten tutkimista. Jälkimmäinen olisi ollut sangen herkullinen asetelma, mutta toistaiseksi se sai jäädä odottamaan mahdollisia tulevia projekteja. Näiden tutkimusotteiden väliltä löytyy vielä malli, jossa lapset ja aikuiset yhdessä (with children) tasaveroisina osallistujina, tutkivat ja rakentavat ymmärrystä ja vastausta yhdessä valitusta ilmiöstä.<sup>5</sup>

---

<sup>1</sup> Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 34.

<sup>2</sup> Sittemmin esim. Turunen, S. 2021.

<sup>3</sup> Rantala 2012; Laurila 2023; Marttinen 2016.

<sup>4</sup> Huusko & Paloniemi 2006, 171–172.

<sup>5</sup> Jipson & Jipson, 2005. 35–43.

Tutkimukseni aiheen valintaa ohjasi kaksoisgradun luonne. Aiheen piti liittyä olennaisesti niin historian kuin kasvatustieteen maailmaan. Luokanopettajaksi valmistuvana minun oli luontevaa suunnata tutkimustani koulun ja opetuksen kentälle.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa historian yhdeksi tehtäväksi vuosiluokilla 4–6 on kirjattu historiatietoisuuden ja kulttuurien tuntemuksen kehittäminen.<sup>6</sup> Menneisyyttä koskevan tiedon kautta oppilaita ohjataan näkemään nykyisyyteen johtanutta kehitystä ja samalla pohtimaan tulevaisuuden mahdollisuuksia ja valintoja. Opiskellessani opettajankoulutuslaitoksella huomasi taito-oppimisen nousseen merkityksellisemmäksi kuin mitä se on ollut omina kouluvuosinani. Tavoitteiksi historian opetukselle on nyt perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa asetettu yläotsikot *Historian ilmiöiden ymmärtäminen, Tiedon hankkiminen menneisyydestä, Historiallisen tiedon käyttäminen sekä Merkitys, arvot ja asenteet*.

Historian opiskelun aloittaminen tapahtuu tutustumalla historian tiedon luonteeseen oppilaalle tuttujen ja merkityksellisten lähiyhteisöjen ja niiden menneisyyksien avulla. Oma perhe ja suku sekä oma kotipaikka ovat mielekkään kiinnittymisen ja oppimisen kannalta hyviä lähtökohtia.

Työskentelin tutkimustyötä aloittaessani esikoululaisten opettajana. Esiopetuksen opetussuunnitelmassa<sup>7</sup> kaikille yhteisen opetuksen tavoitteet on jaettu viiteen kokonaisuuteen. Osioissa *Minä ja meidän yhteisömme* ei puhuta historiatietoisuudesta tai historiakulttuurista, mutta ohjataan vahvistamaan lasten osallisuutta ja toimijuutta heidän laajenevassa elinpiirissään myös historiallisesta näkökulmasta. Lähiyhteisön menneisyyttä tutkimalla ja pohtimalla suunnataan lasten mielenkiintoa yhteisiin asioihin ja kulttuuriseen moninaisuuteen. Lapsille luodaan mahdollisuuksia eläytyä menneisyyden tapoihin ja tapahtumiin lähiympäristön kautta. Tiedon lähteinä voidaan käyttää paikkoja, esineitä ja lähipiirin henkilöitä. Näin olen työssäni tehnyt.

---

<sup>6</sup> Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 257.

<sup>7</sup> Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 34.

Tutkimuksen tuloksista on hyötyä minulle sekä työni suunnittelussa että toteuttamisessa. Toivon tulosten hyödyttävän ja antavan työkaluja myös muille tämän ikäluokan kanssa työskenteleville. Valtakunnallisia opetussuunnitelmia seuraavat kuntakohtaiset ja paikallisen tason opetusta ohjaavat asiakirjojen tuleviin suunnitelmiin ja päivityksiin tutkimukseni voisi tuoda lisää syvyyttä historian näkökulman osalta.

## 2 TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT

### 2.1 Historiakulttuuri

Rantalan<sup>8</sup> mukaan historiakulttuuri ja sen käsite on selkeästi määriteltävissä, eikä tutkijoiden keskuudessa vallitse suuria tulkinnallisia erimielisyyksiä. Laajimmillaan ymmärrettynä historiakulttuuri on kulttuurin osa-alue, missä ollaan tekemisissä menneisyyden kanssa. Karkea kahtiajako historiakulttuurin rakentumiskategoriin näyttäisi olevan virallinen ja epävirallinen tieto.

Käsitteenä historiakulttuuri on noussut kiinnostuksen kohteeksi Länsi-Saksassa 1980-luvulla. Käsite piti sisällään kaikki ne erilaiset tavat, joiden kautta tuotetaan menneisyyttä koskevia mielikuvia ja käsityksiä. Jo silloin havaittiin, että historia-aines ei kulkeudu ihmisille pelkästään virallisia kanavia pitkin, eivätkä käsitykset muodostu vain tutkijoiden tuottaman tieteellisen tutkimustiedon pohjalta.<sup>9</sup> 1990-luvulla Rüsen jatkoi arjen historiakulttuurin määrittelyä erottelemalla historiakulttuurin ”tuotteiden” tiedollisen ulottuvuuden lisäksi myös poliittisen sekä esteettisen ulottuvuuden<sup>10</sup>.

Van den Berg kuvaa historiakulttuurin käsitettä informaatioaineksena, jonka pohjalta ihmiset rakentavat omaa käsitystään menneestä ajasta. Kuvaavaa on, että saadun informaation lähteen nimeäminen ja erottaminen tieteellisen tiedon ja epävirallisen tiedon välillä on paikoitellen haastavaa. Nykymedian moninainen tarjonta on entisestään lisännyt yksilöiden kosketusta menneisyyteen.<sup>11</sup>

Virtuaalisen käänteen käsitettä on syytetty teennäiseksi, mutta uusien medioiden myötä välittäjäkanavat ovat lisääntyneet ja muuttuneet<sup>12</sup>. Uusien medioiden, esimerkiksi tietokone- ja roolipelien ja tosi-tv:n<sup>13</sup>, myötä on saatettu tuottaa historiasta toisenlaista, ei niin autenttista ja faktapohjaista, kuvaa.

---

<sup>8</sup> Rantala 2012.

<sup>9</sup> van der Berg 2007, 43.

<sup>10</sup> Ahonen 1998, 15.

<sup>11</sup> van den Berg 2001, 43–47.

<sup>12</sup> Rantala 2012, 16–17.

<sup>13</sup> kts myös Ahonen 1998, 17.

Elokuvaohjaajat, kirjailijat sekä pelien ja toimintapuistojen suunnittelijat ammentavat kyllä historiasta, mutta heitä ei velvoita tieteentekemisen vaatimukset. Historian merkitys yksilölle voi olla ennemminkin viihdearvoinen kuin historiallisen ymmärryksen kasvattaja<sup>14</sup>. Toisaalta epävirallisesta historiakulttuurista voidaan oppia ikään kuin vähän varkein ja tiedostamatta opillista näkökulmaa. Virta mainitseekin viihtymisen ja oppimisen rajan olevan paikoin häilyvä.<sup>15</sup> Van den Berg kuvaa historian käyttöä myös arkisena ilmiönä laajemman yhteiskunnallisen ulottuvuuden ohella<sup>16</sup>

Ihmiset kohtaavat historiaa sen eri muodoissa päivittäin. Vanhat rakennukset tai muistolaatat, uutistoimittajan tai poliitikon viittaukset historiallisiin tapahtumiin, toisten ihmisten muistelot sekä television ja kirjallisuuden tarjonta ympäröivät meitä. Nämä kohtaamiset mahdollistavat ja auttavat yksilön oman historiallisen identiteetin muodostumista. Merkitykselliset kokemukset nivotaan omaan elämään ja omaan tarinaan sopiviksi.<sup>17</sup> Virta tutki alakouluikäisten lasten kanssa kuvien kautta suhtautumista menneeseen ja kykyä arvioida totuudenmukaisuutta<sup>18</sup>. Kaikissa haastatteluissa ilmeni, että oppilaat kykenivät näkemään eroja, mutta myös yhtäläisyyksiä menneen ja nykyisen elämän välillä.

Ahosen tutkimuksessa Historiaton sukupolvi<sup>19</sup> esille nousee suullisen perimätiedon suosio Suomessa. Perheiden muistot sulautuvat ja sekoittuvat median tarjontaan. Ahosen mukaan näin voi käydä niin kertojille kuin vastaanottajille. Historiakulttuurin yksi tehtävä, tai ennemminkin seuraus, on välittää edellisten sukupolvien kokemuksia jälkipolville. Historiallinen identiteetti voi olla yksilön oma tai laajemman yhteisön yhteinen. Yhteisön kokema historia välittyy eteenpäin julkisen historiakulttuurin ja sukupolvien yhteisen vuorovaikutuksen myötä. Ihmisellä on taipumus rakentaa itselleen tarina, historia.

---

<sup>14</sup> Rantala 2012, 18; Veijola & Mikkonen 2016.

<sup>15</sup> Virta 2015.

<sup>16</sup> van den Berg 2001, 46.

<sup>17</sup> Ahonen 1998, 15.

<sup>18</sup> Virta 2015.

<sup>19</sup> Ahonen 1998.



Historiakulttuurin muodostumisessa ja olemuksessa kollektiivisella muistilla on suuri rooli ja se korostui etenkin suurten kertomusten aikana. Oletettavasti suuri, ellei jopa suurin, osa lasten menneisyyttä koskevasta tiedosta tulee lähipiiriin kertomana. Perimätieto ja perinteet ovat osa edellisten sukupolvien muistoja.

## 2.2 Historiatietoisuus

Vaikkei historiatietoisuus ole tutkimukseni kohteena eikä ilmene kysymyksenasettelussa, käsite on keskeinen ja sidoksissa historiakulttuurin olemassaoloon. Ilmiönä historiatietoisuus on laaja ja rajaamaton. Se sisältää niin yksilön kuin yhteisöllisen suhtautumisen menneeseen aikaan samalla mahdollistaen arvojen ja ajattelutapojen toisintamista tai uusintamista.<sup>20</sup>

Van den Berg määrittelee historiatietoisuuden tavaksi ymmärtää menneisyyttä, mutta myös tavaksi ajatella ja muodostaa kuvaa ympäröivästä todellisuudesta<sup>21</sup>. Historiatietoisuus on myös sitä, miten yksilö näkee nykyisyyden ja miten hän suuntautuu tulevaisuuteen<sup>22</sup>. Historiatietoisuuteen sekä käsityksemme historiasta vaikuttavat myös tunteet, mielikuvat ja arvot<sup>23</sup>. Perinteisesti historiatietoisuus on tukeutunut suuriin kertomuksiin. Niiden murtuessa tai menettäessä merkitystään, tietoisuutta muovaavat uudet tahot ja uudet kertomukset. Tämä tutkimus tarkastelee osaltaan myös tätä kehityskulkua.

Veijolan mukaan historiatietoisuudesta tehdyille tutkimukselle on ollut ominaista se, että sitä on tutkittu tietyn tyyppisen tai ikäisen joukon mukaan. Riskinä hän näkee tässä historiatietoisuuden kaventumisen staattisiksi ryhmäkohtaisiksi listauksiksi.<sup>24</sup>

---

<sup>20</sup> Veijola 2016.

<sup>21</sup> van den Berg 2007, 33.

<sup>22</sup> Rantala 2012, 24; Veijola & Mikkonen 2016.

<sup>23</sup> Veijola & Mikkonen 2016.

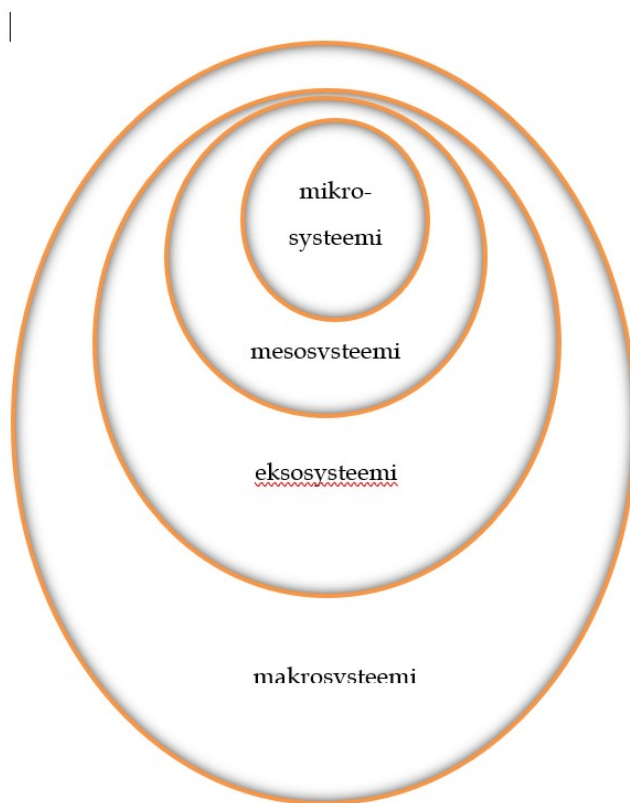
<sup>24</sup> Veijola 2016.

## 2.3 Bronfenbrennerin ekologinen teoria

Tässä luvussa kuvaan lyhyesti Bronfenbrennerin ekologista teoriaa (*ecological systems theory, 1979*)<sup>25</sup> suhteessa omaan tutkimukseeni. Ekologinen teoria käsittää sisäkkäisten rakenteiden, systeemien, sarjan sekä niiden suhteet toisiinsa (kuvio 1). Hirsto puhuu systeemiteoreettisesta ajattelusta, jossa yksilön (tässä: lapsen) kehitystä ohjaavat ja säätelevät eritasoiset systeemit eli oppimisympäristöt<sup>26</sup>

### Kuvio 1

Bronfenbrennerin ekologinen teoria



Lapsi on aina yhteisöjensä jäsen, ja hän rakentaa minä- ja maailmankuvaansa vuorovaikutuksessa eri yhteisöjen ja kasvuympäristöjen kanssa. Sama kenttä toimii myös yksilön kasvun, kehityksen ja oppimisen mahdollistajana, myös

<sup>25</sup> Bronfenbrenner 1979.

<sup>26</sup> Hirsto 2001, 27.

lapsuuden jälkeen.<sup>27</sup> Bronfenbrennerin ekologisessa teoriassa korostuu ajattelun ja oppimisen sisällöt ja niiden kehittyminen nimenomaan vuorovaikutuksen kautta<sup>28</sup>. Vuorovaikutus nähdään molemminpuolisena yksilön ja ympäristön välillä, ja se on mahdollista kaikilla neljällä tasolla<sup>29</sup>.

Bronfenbrennerin mallissa pienin systeemeistä on nimensä mukaisesti mikrosysteemi. Lapsen ensimmäinen mikrosysteemi on hänen lähin yhteisönsä ja elinpiirinsä eli oma perhe. Maailma laajenee suvun ja naapuruston myötä. Päiväkotia ja koulu, sisältäen esiopetuksen, sekä harrastustoiminta laajentavat verkostoa entisestään. Kukin taho näistä edellä mainituista voi muodostaa oman mikrosysteeminsä.<sup>30</sup> Näitä rakennetekonaisuuksia voidaan kutsua välittömäksi ympäristöksi, ja lapsi on niissä mukana aktiivisena jäsenenä<sup>31</sup>

Toinen systeemeistä, mesosysteemi, on kyseessä silloin, kun lapsi kohtaa uuden oman mikrosysteemin. Bronfenbrenner esittelee erilaisia tapoja, joilla yksilö voi olla osallisena uudessa mikrosysteemissä<sup>32</sup>. Tässä tutkimuksessa keskeisin nk. ekologinen siirtymä lienee siirtyminen päivähoidosta tai kotoa esiopetukseen. Silloin yksilö on fyysisesti läsnä molemmissa toimintaympäristöissä. Muita muotoja kokea ja olla osallisena uudessa mikrosysteemissä ovat toisen henkilön muodostama yhteys mikrosysteemien välillä, jopa teknologiavälitteisesti. NykYTEknologia ja media mahdollistaa pääsyn uuteen mikrosysteemiin, ja mielestäni media voidaan nähdä jopa omana mikrosysteeminään.

Ympäristö tai ne ympäristöt, joissa lapsi itse ei ole aktiivisena osallistujana mukana, on nimeltään eksosysteemi. Bronfenbrenner täsmentää kuitenkin, että tälläkin systeemillä ja sen tapahtumilla voi olla välillisesti vaikutusta lapsen elämään ja toisaalta myös päinvastoin.<sup>33</sup> Esimerkkinä eksosysteemistä voidaan mainita vaikkapa vanhempien työt.

---

<sup>27</sup> Puroila & Karila 2001, 204–207.

<sup>28</sup> Puroila & Karila 2001, 206–207.

<sup>29</sup> Hirsto 2001, 29; Puroila & Karila 2001, 207, 219.

<sup>30</sup> Puroila & Karila 2001, 208–209.

<sup>31</sup> Hirsto 2001, 27.

<sup>32</sup> Bronfenbrenner 1979, 209–210.

<sup>33</sup> Bronfenbrenner 1979, 237.

Neljäs taso on nimeltään makrosysteemi, joka kattaa myös kaikki aiemmat tasot ja niiden väliset suhteet. Se pitää sisällään laajemmat yhteiskunnalliset arvot, uskomukset, tavat ja toiminnot. Yhteiskunnan sisällä on kuitenkin erilaisia kulttuureja, alakulttuureja ja paikallisia tyyppillisyyksiä, jotka heijastavat omia erityispiirteitään. Polarisoituminen ja eriytyminen voivat niin ikään vaikuttaa yksilön kehityskulkuun.<sup>34</sup> Opetuksen ja varhaiskasvatuksen tehtävänä on ollut tasoittaa myös eroja ja tarjota kaikille tasavertaiset mahdollisuudet kasvaa ja kehittyä.

Ekologisen teorian systeemien merkitys näyttäytyy kahdenlaisena. Jokainen taso on ympäristö, jossa kehitystä ja oppimista tapahtuu ja toisaalta niiden nähdään myös muodostavan kehitysprosessin luonnollisen jatkumon. Aluksi aktiivinen toimiminen ja oppiminen tapahtuu mikrosysteemeissä.<sup>35</sup> Lapsen osallisuuden ja aktiivisuuden mahdollistaminen muokkaa käsiteltäviä sisältöjä mielenkiinnon kohteiden mukaan. Kehityksen myötä yksilö kykenee käsittelemään tilanteita ja tapahtumia myös välittömän ympäristön ulkopuolella, matkaten mikrosysteemeistä kohti makrosysteemiä<sup>36</sup>.

Bronfenbrenner on myöhemmin lisännyt teoriansa mikrotasoon ympäristön lisäksi myös yksilön henkilökohtaiset valmiudet, piirteet ja ominaisuudet sosiaaliseen ryhmään kuulumisen lisäksi. Mielenkiintoinen huomio on, että tämä on vaikuttanut juuri makrotasoon, muun muassa opetussuunnitelmien tavoitteiden asettamiseen ja määrittelyyn.<sup>37</sup> Hirsto nostaa esiin Bronfenbrennerin jatkokehittämän bioekologisen mallin, jossa yksilö nähdään kehityksen tuloksen lisäksi myös kehityksen tuottajana ja tietyssä kontekstissa. Hän korostaa tilanteen sekä yksilön ja ympäristön välistä vuorovaikutusta.<sup>38</sup>

---

<sup>34</sup> Bronfenbrenner 1979, 258; Puroila & Karila 2001, 209.

<sup>35</sup> Puroila & Karila 2001, 214.

<sup>36</sup> Puroila & Karila 2001, 214–215.

<sup>37</sup> Bronfenbrenner 2016, 263–267.

<sup>38</sup> Hirsto 2001, 27–28.

## 2.4 Oppimiseen liittyviä teorioita

Koska oppijan, eli tässä tutkimuksessa lapsen, aikaisemmat tiedot ja kokemukset ohjaavat hänen havaintojaan ja niiden tulkintaa, esittelen seuraavaksi lyhyesti tähän pohjautuvia oppimiskäsityksiä. Konstruktivistinen oppimiskäsitys näkee lapsen aktiivisena toimijana ja tiedon muodostajana. Yksilön aikaisemmat tiedot ohjaavat hänen havainnointiaan ja tulkintojen tekemistä. Tieto rakentuu siis jo opitun päälle, omasta tulkintakehyksestä käsin. Sosiokonstruktivismi lisää edellä mainittuun näkemykseen vuorovaikutuksen ja oppimisen sen avulla. Ihminen toimii jatkuvasti vuorovaikutuksessa toisten ihmisten sekä ympäristön kanssa, ja oppiminen nähdään yhteisöllisenä prosessina<sup>39</sup>. Oppilas rakentaa tietoa yhdessä muiden kanssa -kokeilemalla, kokemalla ja keskustelemalla. Opettajan rooli voidaan nähdä mahdollistajana, eräänlaisena mentorina.<sup>40</sup>

Perinteisessä kehityspsykologiassa lasten kasvu ja kehitys nähdään tapahtuvan ennalta ja ikään määrättyjen vaiheiden<sup>41</sup> kautta. Kehityspsykologinen näkökulma ohjaa meitä tarkastelemaan lasten kehitysvaihetta ja sen tarjoamia mahdollisuuksia ja toisaalta rajoituksia<sup>42</sup>. Piaget'n kognitiivisen kehityksen vaiheteorian mukaan lapsen kasvussa ja kehityksessä on erotettavissa neljä vaihetta: *Sensomotorinen kausi*, *Esioperationaalinen kausi*, *Konkreettiset operaatiot sekä Formaality operaatiot*. Esiopetusikäiset lapset sijoittuvat ikänsä puolesta Esioperationaalisen kauden ja Konkreettisten operaatioiden rajamaille. Piaget'n mukaan erot näiden kahden vaiheen välillä ovat kielen ja käsitteiden kehittymisessä. Lapsi ei ole enää välittömien aistihavaintojensa varassa, mutta ei vielä kykenevä abstraktiin ajatteluun. Teoriaa kohtaan on esitetty kritiikkiä, jossa todetaan, että kehitys etenee yksilöllisesti ja että lapset ovat taitavampia kuin annetaan ymmärtää.<sup>43</sup>

Haastajaksi kehityspsykologisille vaiheteorioille nousee sosiologinen lapsitutkimus<sup>44</sup>. Lapsi nähdään osaavana, oman elämänsä toimijana, joka yhdessä

---

<sup>39</sup> Laitinen 2023.

<sup>40</sup> Kauppila 2007.

<sup>41</sup> esim. Piaget

<sup>42</sup> Jipson&Jipson 2005, 37.

<sup>43</sup> Beilin 2016; Vygotski 1982, 23–43.

<sup>44</sup> Ritala-Koskinen 2001, 152.

muiden kanssa rakentaa todellisuuttaan. Keskeisenä tekijänä tutkimuksessa ei ole yleispätevä totuudellisuus tai totuus vaan puhtaasti se, mitä lapsi tuottaa. Haaste siirtyy tässä kohtaa tutkijalle. Kuinka onnistua keräämään tietoa ja tavoittamaan lapsen maailman. Uusi lapsitutkimus on halunnut erottautua ja irtautua perinteisestä, esimerkiksi empiirisen lapsipsykologian, tutkimuksesta ja tulkinasta. Pyrkimyksenä on ollut tulkitsemisen lapsilähtöisyys sekä mikrotutkimuksen mukainen lähestymistapa. On haluttu tutkia ja ymmärtää maailmaa lasten omista lähtökohdista ja heidän kokemusmaailmastaan käsin. <sup>45</sup>Oma tutkimukseni tavoittelee myös tätä.

## 2.5 Opetusta ohjaavat asiakirjat

**Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet.** *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet* on esiopetusta ohjaava asiakirja. Sisällölliset orientaatiot ovat vaihtuneet laaja-alaisemmiksi teemoiksi, mutta vanhan ainejaon mukaisia konkreettisia käytännön ohjeita on kirjattu teemojen alle. Myös historian osuus sisältyy niihin.

Opetuksen yhteisissä tavoitteissa ja oppimiskokonaisuuksissa on alaluku Minä ja meidän yhteisömmme, joka pitää sisällään kirjatut historian osuudet<sup>46</sup>. Lasten kasvaessa myös heidän elinpiirinsä ja sen tuomat vaikutukset kasvavat. Kotoa opittujen tapojen ja arvojen rinnalle nousee uusia tapoja toimia ja ajatella. Esiopetuksen tehtävänä on vahvistaa lasten kykyä ja valmiuksia toimia alati laajenevassa toimintaympäristössä. Tätä aihetta lähestytään asiakirjassa historiallisesta ja yhteiskunnallisesta, mutta myös etiikan ja katsomusten näkökulmista.

Lasten mielenkiintoa ja innostusta suunnataan yhteiskunnallisiin asioihin pohtimalla lähiyhteisön menneisyyttä sekä ajankohtaisia asioita. Tutustuminen lähiyhteisön moninaisiin tapoihin ja kulttuureihin vahvistaa osaltaan lasten kulttuurista osaamista sekä ajattelun kehittymistä.

Yleisenä tavoitteena on edistää lasten kokemaa mielenkiintoa yhteiskunnan, erityisesti omien lähiyhteisöjen, toimintaan ja kannustaa lasten osallisuutta

---

<sup>45</sup> Tähtinen, Salmi-Nikander & Tuomaala 2009.

<sup>46</sup> Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 34–35.

ja toimijuutta omissa toimintaympäristöissään. Samalla kun lapsia ohjataan ha-  
vainnoimaan nykyisyyttä, heille tarjotaan myös mahdollisuuksia eläytyä men-  
neisiin tapahtumiin. Työtavoiksi suositellaan keskusteluja ja eläytymiseen mah-  
dollistavia menetelmiä.

Esiopetuksen opetussuunnitelmassa on lisäksi eritelty yksityiskohtaisem-  
mat tavoitteet. Ne ohjaavat tutustumaan lähiympäristön henkilöön tai kohtee-  
seen historiallisesta näkökulmasta monikanavaisia menetelmiä hyödyntäen.  
Opetussuunnitelma kehottaa valjastamaan lähiyhteisöjen edustajia yhteistyöhön  
luontevina oman asian asiantuntijoina.

**Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.** Vaikka perusopetuksen ope-  
tussuunnitelmaa ei noudatetakaan esikouluissa, haluan lyhyesti esitellä sen ope-  
tussuunnitelmien jatkumon näkökulmasta.

Vuonna 2016 käyttöön otettu *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*<sup>47</sup>  
on opetusta ohjaava ja velvoittava asiakirja. Historian tehtäväksi oppiaineena on  
määritelty oppilaiden historiatietoisuuden ja kulttuurin tuntemuksen kehittämi-  
nen sekä vastuullisen kansalaisuuden periaatteiden omaksuminen. Mennei-  
syyttä koskevan tiedon myötä oppilaita ohjataan huomaamaan ja ymmärtämään  
sitä kehitystä, joka on johtanut nykyisyyteen. Samalla se toimii tulevaisuuden  
valintojen pohjustajana.

Tavoitteena on vahvistaa oppilaiden kasvua yhteiskunnan aktiivisiksi jäse-  
niksi. Keskeistä on ohjata heitä näkemään ja ymmärtämään menneiden ja nykyis-  
ten ihmisten merkitykset historiallisina toimijoina mutta myös toiminnan taus-  
talla vaikuttavat tekijät. Opetuksessa keskitytään lähdeaineistojen kriittiseen kä-  
sittelyyn sekä ajatukseen, että saatavilla olevan aineiston myötä pyritään raken-  
tamaan niin luotettava kuvaus kuin mahdollista. Opetuksen tarkoituksena on ke-  
hittää oppilaiden historian tekstitaitoja eli taitoja lukea ja analysoida lukemaansa.  
Tavoitteena on myös ohjata oppilaita tekemään tulkintoja ja ymmärtämään his-  
toriatiedon tulkinnallisuutta.

---

<sup>47</sup> Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.

Alakoulun luokilla 4–6 oppiaineen tehtävänä on asiakirjan mukaan perehdyttää oppilaat historiallisen tiedon luonteeseen, tiedon hankkimiseen sekä tieteenalan peruskäsitteisiin. Kirjoitettuna tavoitteena on sytyttää oppilaissa kiinnostus menneitä aikoja, ihmisen toimintaa, sen merkitystä ja ymmärtämistä kohtaan. Sisällöt tulee valita niin, että ne tukevat asetettujen tavoitteiden saavuttamista. Työtapoina suositellaan elämyksellisiä ja toiminnallisia menetelmiä, kuten lähteiden tutkimista, draamaa, leikkejä ja pelejä. Historiaa voidaan hyvin integroida muihin oppiaineisiin.

Yläkoulussa, vuosiluokilla 7–9, oppiaineen tehtävänä on syventää oppilaiden käsitystä historiallisen tiedon luonteesta. Opetuksen tavoitteena on tukea oman identiteetin kehittymistä ja laajentaa perehtymistä kulttuurien vaikutuksista yksilö- ja yhteiskuntatasoilla. Vuorovaikutuksellisuus ja tutkimukselliset työtavat korostuvat. Oppilaita kannustetaan tekemään omia tulkintoja ja arvioimaan eriäviä tulkintoja. Tietoa kannustetaan hankkimaan myös koulun ulkopuolisesta historiakulttuurista kuten peleistä, elokuvista ja kirjallisuudesta. Oppilaita ohjataan kehittämään historiallisen ajattelun taitoja sekä kriittistä arviointikykyä niiden avulla.



### 3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimuksessani etsin vastausta seuraavaan kysymykseen:

- Millaisia käsityksiä esiopetusikäisillä on menneestä ajasta?

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 4.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Tutkimukseni esiopetusikäisten lasten käsityksistä menneestä ajasta on kvalitatiivinen tutkimus, jonka lähestymistavaksi valitsin fenomenografian. Fenomenografia tutkii, miten ympäröivä maailma ilmenee ja rakentuu juuri yksilön tietoisuudessa. Fenomenografisen tutkimuksen kohteena on ihmisten arkiajattelu. Tavoitteena on löytää ja tuoda esille erilaisia tutkittavaan ilmiöön sanoitettuja ajattelutapoja<sup>48</sup>. Fenomenografisen tutkimuksen kiinnostuksen kohteena ovat ilmiöitä koskevat käsitykset ja erityisesti niiden erilaiset ymmärtämisen tavat<sup>49</sup>. Historiakulttuuri on tässä tutkimuksessa informaatioaines, jonka pohjalta lapset rakentavat omaa käsitystään menneestä ajasta.

Perustana on ajatus siitä, että yksilöillä voi ja saa olla hyvinkin erilaisia sekä toisistaan poikkeavia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Toisaalta on myös esitetty, että kulloinkin voi olla vain tietty, rajallinen määrä tapoja, joilla yksilöt kokevat ja käsittävät tutkittavaa ilmiötä. Käsituskategoriat tutkimuksen tuloksissa ovat lopulta tutkijan rajattavissa ja päätettävissä. Samoin voidaan myös miettiä käsitysten pysyvyyttä aika – ja paikkasidonnaisesti.

Tutkimussuuntauksen katsotaan virallisesti syntyneen 1970-80 -luvuilla Ruotsissa, Göteborgin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa, jossa professori Ference Martonin INOM-ryhmä (INläarning och OMvärldsuppfattning) tutki oppimista<sup>50</sup>. Terminä fenomenografia esiintyi kuitenkin jo vuosina 1954 ja 1963, joskaan ei nykymääritelmänsä muodossa<sup>51</sup>. Fenomenografia sanana pohjaa kreikankielisiin sanoihin ”fainomen” (ilmiö) sekä ”graphein” (kuvata, merkitä, kirjoittaa). Tästä saadaan sanan fenomenografia merkitys ja olemus: tutkimuksen kohteena on se, kuinka tutkittavat kuvaavat ilmiötä.<sup>52</sup> Aluksi fenomenografiaa

---

<sup>48</sup> Häkkinen 1996, 5.

<sup>49</sup> Huusko & Paloniemi 2006, 163–164.

<sup>50</sup> Häkkinen 1996, 6; Niikko 2003, 10.

<sup>51</sup> Niikko 2003, 8.

<sup>52</sup> Kakkori & Huttunen 2014, 381.

käytettiin paljolti oppimisen tutkimiseen. Myöhemmin tutkimuksen kohteena ovat olleet kasvatuksen ja koulutuksen kentän monenlaiset eri ilmiöt. Uudelle vuosituhannele tultaessa tutkimussuuntaus on kehittynyt teoreettisempaan suuntaan eli pyrkimään ymmärtämään oppimisen ja tietoisuuden perusteita.<sup>53</sup>

Fenomenografisen tutkimuksen kohteena ovat erityisesti ilmiöitä koskevat käsitykset sekä erilaiset tavat ymmärtää niitä. Fenomenografia on tutkimusprosessia koko sen matkan varrella ohjaava tutkimussuuntaus, ei vain tutkimus- tai analyysimenetelmä<sup>54</sup>. Marton ja Booth sanovat, ettei fenomenografia itsessään ole metodi, mutta siinä on metodologisia piirteitä. Fenomenografia ei myöskään ole kokemuksen teoria, joskin sen pohjalta voidaan saada kirjoitettua teoreettisia elementtejä. Fenomenografia on Martonin ja Boothin kuvauksen mukaan enemminkin lähestymistapa.<sup>55</sup>

Tutkimuksen kohteena ja keskipisteenä on kokemuksen variaatiot. Maailmaa tai ilmiötä tutkitaan sellaisena kuin tutkittavat sen näkevät. Oleellista on olla arvottamatta kokemusten todellisuuden totuusarvoa tai kokemusten arvoja keskenään. Martonin ja Boothin<sup>56</sup> mukaan yksilöt eivät voi toimia muutoin kuin kokemusmaailmansa kautta. Jo hankittu kokemusmaailma vaikuttaa olennaisesti ympäröivän maailman havainnointiin sekä uusien käsitysten muodostumiseen. Asioiden kokeminen kartuttaa niin tietämystä kuin ymmärrystä maailmasta. Tämä tapahtuu aina jossain kontekstissa. Maailma, tai sen kulloinenkin osa, on yksilölle läsnä ja yksilö kokee sen aina itse itsenään ja omista lähtökohdistaan. Toisin sanoen, yksilö ei olisi sama henkilö ilman maailman tarjoamaa kokemusmaailmaansa ja toisinpäin. Me emme voi kuvata tai sanoittaa maailmaa, joka olisi täysin ulkopuolinen ja riippumaton meistä. Maailma on olemassa ja todellinen, mutta se on kuvattu aina ihmisten kokemusten kautta. Fenomenografiassa yksilöiden kuvaukset muodostavat käsitysten variaatioiden kokonaisuuden, josta yhtä yksilöä ei enää erotu.

---

<sup>53</sup> Huusko & Paloniemi 2006, 163.

<sup>54</sup> Huusko & Paloniemi 2006 163.

<sup>55</sup> Marton & Booth 1997, 111.

<sup>56</sup> Marton & Booth, 1997, 111–114.

Kasvatustieteellisen tutkimuksen kentälle fenomenografia tarjoaa mahdollisuuden tarkastella erilaisia arjen sekä kasvatuksen parissa esiintyviä ilmiöitä yksilöiden ja yhteisöjen käsitysten kautta<sup>57</sup>. Varsinkin ne ilmiöt, joiden ymmärtämisestä tai käsittämisestä ei ole vielä aiempaa tietoa, ovat mainiota tutkimuskenttää fenomenografiselle tarkastelulle. Käsitysten tutkiminen ei itsessään automaattisesti ole fenomenografista tutkimusta. Tutkimuksen fenomenografinen luonne perustuu siihen, kuinka tutkimusta tehdessä käsitykset, niiden merkitys ja asema, ymmärretään ja otetaan huomioon<sup>58</sup>.

## 4.2 Aineistonkeruu

**Tutkimuksen kohdejoukko.** Haastattelin tutkimustani varten kolmeatoista kantahämäläisen kunnan esiopetusryhmän lasta. Ennen haastattelutilannetta kävin esittäytymässä ryhmässä. Olin myös esitelläänut kysymyksiäni ja tutkimuksen tekemistä toisessa samankaltaisessa ryhmässä.

Osallistuminen haastatteluun oli täysin vapaaehtoista. Tiedostin, että tutkimustilanne olisi voinut muuttua kesken haastattelun, koska lapsilla olisi ollut oikeus keskeyttää haastattelu koska tahansa. Tutkijana pyrin olemaan sensitiivinen ja tarkka myös lasten sanattomille viesteille. Havainnointi osana haastattelua voi tukea tai vahvistaa lapsen kertomaa. Toisaalta havainnoinnin myötä voin tutkijana löytää jotain tutkimustulosten kannalta merkityksellistä, kuten tässä tutkimuksessa tunnetiloja. Lapsen kiusaantuneisuus, vaivautuneisuus, pelokkuuden ilmaisu tai fyysinen väsymys olisivat voineet olla syitä keskeyttää tutkimus, vaikka lapsi itse ei olisi sitä pyytännyt<sup>59</sup>. Näin ei tutkimuksen aikana käynyt.

Haastattelutilanteet voivat vaihdella lapsikohtaisesti ja toisaalta myös jokaisen lapsen kohdalla. Lapsille on tyypillistä, että he ”muistavat” ja tuovat esille kulloisenkin mielentilan ja ympäristön virittämät mielekkäät asiat. Keskittymisen ja mielenkiinnon herpaantuminen on pienillä lapsilla vielä normaalia. Haastattelun ei kannata olla siis kovin pitkä ja tutkijana minun on löydettävä

---

<sup>57</sup> Huusko&Paloheimo, 2006, 171.

<sup>58</sup> Huusko&Paloheimo, 2006, 172.

<sup>59</sup> Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009, 7.

sensitiiviset keinot palauttaa mahdollisesti rönsyillyt keskustelu takaisin tutkimuksen pariin. Haastattelun pituuden lisäksi myös haastattelun muotoon ja kysymysten aseteluun on hyvä kiinnittää huomiota jo etukäteen.<sup>60</sup>

Motivointia tutkimukseen on myös luottamuksellisen suhteen luominen tutkijan ja lasten välille. Luottamuksellista suhdetta kuvaa keskinäinen toimeen tuleminen sekä puheyhteyden löytyminen.<sup>61</sup> Haastattelututkimusta ei voi tehdä, jos lapsi ei puhu. Lukemassani kirjallisuudessa tutkijat olivat käyneet tapaamassa lapsia päiväkodissa tehdäkseen tuttavuutta lapsiin ja ympäristöön. Se koettiin yleisesti hyväksi, vaikkei se vielä muodostanut suhdetta heidän, tutkijan ja tutkittavien lasten, välilleen.<sup>62</sup>

**Teemahaastattelu yksilöhaastatteluna.** Toteutin tämän tutkimuksen haastattelut yksilöhaastatteluina. Haastattelumuotona toimi puolistrukturoitu teemahaastattelu. Siinä kaikille haastateltaville esitettiin saman teeman mukaisia kysymyksiä, mutta kysymysten järjestys ja muoto vaihtelivat lasten antamien vastausten ja käydyn keskustelun mukaan. Haastattelukysymysten runko mukailee osittain Rantalan 7–10-vuotiaille toteuttamaa tutkimushaastattelua, jossa Rantala halusi selvittää historiakulttuurin jättämiä jälkiä sekä ne väylät, joita pitkin historia lasten arkeen kulkeutuu<sup>63</sup>. Tutkimuksessani lähestyn osin samaa asiaa, mutta esikouluikäisten lasten käsitysten näkökulmasta. Päätehtävänäni oli löytää haastatteluissa tuotetuista ilmauksista esiopetusikäisten lasten käsityksiä, erilaisia tapoja käsittää, historiaa eli mennyttä aikaa.

Haastattelu on vuorovaikutustilanne, jossa kaksi ihmistä, tutkija ja tutkittava, tuottavat yhdessä aineistoa eli luovat sosiaalista todellisuutta. Tutkittavana olevat lapset eivät ole siis tutkimuksen passiivisia kohteita, vaan heidät nähdään aktiivisina ja arvokkaina tiedon tuottajina. Haastattelun avulla ei tarvitse, tai aina edes voi, löytää objektiivisiä totuuksia. Tärkeintä on tavoittaa ne tulkinnat, joita

---

<sup>60</sup> Kirmanen 1999, 199–205,211.

<sup>61</sup> Ritala-Koskinen 2001, 154.

<sup>62</sup> mm. Jipson&Jipson 2005.

<sup>63</sup> Rantala 2012.

lapset tekevät. Haastattelutilanteessa on mukana myös sitä ohjaava tutkija. Tutkijan omaa roolia ja osuutta saadussa tiedossa on tarkasteltava.

Nauhoitin haastattelutilanteet, jotta pystyin haastattelussa keskittyä kuulemaan ja havainnoimaan lasta, olemaan läsnä, kirjaamisen sijaan. Joitain esille nousevia merkityksellisiä asioita saatoin kirjoittaa muistiin, mutta en antanut pääpainoa kirjoittamiselle. Tallenteen avulla minun oli mahdollista huomata myös oma kysymyksenasetteluni ja sen myötä mahdollinen osuuteni vastausten rakentumisessa. Näin voin arvioida analysointivaiheessa lasten vastausten lisäksi myös omaa toimintaani.

Haastattelemisen onnistumiseksi pyrin kiinnittämään huomiota kysymysten muotoiluun ja sanavalintoihin. Monitasoiset kysymykset ovat lapsille hankalia seurata ja vastata. Kysymykset, joihin voi vastata kyllä tai ei, eivät tuo lapsen omaa ajattelua esille. Perinteisissä opetuksellisissa tilanteissa lapsille saattaa muodostua oletus siitä, mitä heidän halutaan vastaavan. Aikuisen mieliksi oikein vastaaminen peittää lapsen omat ajatukset ja ideat. Lasten haastattelua varten halusin luoda tilavalinnoilla ja omalla käytökselläni rauhallisen ja kiireettömän hetken tunnun. Turvallinen ilmapiiri syntyy luottamuksesta ja toisen arvostuksesta. Lapsella on tieto, että tilanne on ainutlaatuinen ja että hänen ajatuksensa ovat tärkeitä. Pieni, positiivinen palaute saatuihin vastauksiin kannustaa lasta jatkamaan ja auttaa muodostamaan haastattelutilanteesta miellyttävän kokemuksen muiston. Haastattelussa myös lapsilla oli oikeus esittää kysymyksiä.

Nieminen <sup>64</sup> pohtii tutkijan ja tutkittavan välistä suhdetta haastattelutilanteessa. Hänen ehdotuksensa valta-asetelman ja edellä mainittujen luultujen ennalta odotettujen vastausten purkamiseksi on käyttää ryhmähaastattelua. Pohdin itsekkin ryhmähaastattelun käyttämistä itseään ruokkivan keskustelun toivossa. Samalla kuitenkin pelkäsin, etten tavoittaisi siinä kaikkien lasten ääniä ja ajatuksia. Pienryhmän etuna haastateltavalle saattaa olla oman ryhmän tuoma rentous erilaisessa, osin ehkä jännittävässäkin, tilanteessa. Toisaalta ryhmässä on

---

<sup>64</sup> Nieminen 2010.

aina sanavalmiimpia ja hiljaisempia lapsia, ja lasten vastaukset saattavat helposti sekoittaa toisten kertomien todellisuuksien kanssa.

**Piirros.** Pienet lapset eivät välttämättä osaa ilmaista ja sanoittaa itseään niin kuin aikuiset. Käsitteiden käyttö on vielä vaillinaista, tai paremminkin oman kaltaista, ja samat sanat saattavat saada eri merkityksiä. Pelkästään haastattelemalla saattaa lapsen käsitykset jäädä tavoittamatta. Piirtäminen on monelle lapselle helpompi tapa kuvata ja kertoa kuin vastata esitettyihin kysymyksiin sanallisesti. Piirtäessään lapsi usein kertoo mitä hän piirtää ja se tuottaa ymmärrystä mutta myös mahdollistaa lisäkysymysten esittämisen. Tarvittaessa lapselle voi esittää kysymyksiä piirustuksesta, mutta tutkijan on myös annettava lapselle aikaa ja siedettävä hiljaisuutta. Piirtäminen voi toimia samalla keskittymisen tukena ja jännityksen laukaisijana.<sup>65</sup> Kaikilla tutkimukseen osallistuneilla lapsilla oli mahdollisuus piirtää haastattelun aikana tai jälkeen. Osa lapsista tarttui toimeen, ja piirroksia kertyi kolme kappaletta. Tuotoksilla ei ollut yhteyttä tutkittavaan ilmiöön, vaan piirtäminen toimi ennemminkin edellä mainitusti keskittymisen tukena, jännityksen laukaisijana tai hetken mielekkäänä toimintona.

### 4.3 Aineiston analyysi

Fenomenografisen tutkimuksen analyysille ei ole Niikon<sup>66</sup> mukaan löydettävissä yhtä ainoaa määriteltyä menettelytapaa. Fenomenografisessa analyysissä pyritään noudattamaan kvalitatiivisten ihmistieteiden yleisiä ominaispiirteitä. Olen tukeutunut omassa tutkimuksessani Niikon esittelemän, Uljensian (1991) mukaillevan, Fenomenografisen tutkimuksen teon analyysimallin. Kuvattua tapaa tukee myös Häkkisen sekä Ahosen esittelemät analyysin etenemismallit<sup>67</sup>.

Analyysivaiheessa perehdyin aluksi kerättyyn aineistoon eli minun tutkimuksessani litteroituihin haastatteluihin. Kukin haastattelu oli oma tiedostonsa ja aineistoa kertyi yhteensä 41 sivua ja kolme piirustusta. Aineisto luettiin läpi

---

<sup>65</sup> Ritala-Koskinen 2001, 158–159.

<sup>66</sup> Niikko 2003, 32–33.

<sup>67</sup> Häkkinen 1996; Ahonen 1994.

huolellisesti ja useita kertoja samalla koettaen hahmottaa tutkimusongelman kannalta merkityksellisiä ilmaisuja. Fenomenografisessa analyysissä aineistoa käsitellään kokonaisuutena, koska tutkittavan ilmiön osat ovat riippuvaisia kyseessä olevasta kokonaisuudesta<sup>68</sup>. Tästä kokonaisuudesta tutkimuksessani eriteltiin yksityiskohtia ja ilmauksia, jotka olivat tyypillisiä hankitulle aineistolle. Ilmaukset muodostuivat sanoista ja lausumista, jotka kuvaavat tutkimukseni kannalta keskeistä ilmiötä<sup>69</sup>. Aineisto jakautui merkitysyksikköihin sisältönsä perusteella, riippumatta siitä kuka haastateltavista oli sen tuottanut<sup>70</sup>. Omassa tutkimuksessani irrotin aineistosta nousevat merkitykselliset ilmaukset eli merkitysyksiköt konkreettisesti paperilapuille työstämisen helpottamiseksi.

Analyysin seuraavassa vaiheessa aloin ryhmittelemään saatuja merkitysyksiköitä. Merkitysyksiköitä vertaillaan sekä niiden yhtäläisyyksien että eroavaisuuksien kautta. Pyrin samalla pitämään asettamani tutkimusongelman työvaiheittani ohjaavana kehyksenä. Fenomenografisessa analyysissä on tärkeää muistaa, että tehtävän ryhmittelyn on nouseva aineistosta käsin sen sijaan, että se tehtäisiin johonkin valmiiseen, ennalta määriteltyyn runkoon. Teoreettinen perehtyneisyys on välttämätön osa tutkimuksen tekemistä, mutta teoriaa ei käytetä fenomenografisessa tutkimuksessa jo edellä mainittuun käsitysten luokitteluun, mutta myöskään teoriasta johdettujen, jo valmiiden olettamusten testaamiseen.<sup>71</sup>

Kolmannessa analyysivaiheessa käänsin eli transformoin järjestetyt merkitysyksiköt kategorioiksi<sup>72</sup>. Jokaisen muodostetun kategorian tuli kuvata jotakin erilaista tapaa kokea tutkittava ilmiö. Tavoitteenani oli siis löytää jokaiselle merkitysyksikölle kategoria ja vielä niin, etteivät kategoriat menisi juurikaan limittein toistensa päälle. Kategorioiden rakentamisessa keskeistä on esiin nousevien

---

<sup>68</sup> Häkkinen 1996, 39.

<sup>69</sup> Häkkinen 1996, 41.

<sup>70</sup> Niikko 2003, 33–34.

<sup>71</sup> Ahonen 1994, 123.

<sup>72</sup> Niikko 2003, 36.



käsitysten vaihtelu, ei niiden sisältämien merkityksien lukumäärä<sup>73</sup>. Tulososion suorilla lainauksilla kategoriat ikään kuin sidotaan aineistoon<sup>74</sup>

Seuraavassa ja viimeisessä vaiheessa kategorioita yhdistellään vielä laajemmiksi ja abstrakteimmiksi ylätasoinen kuvauskategorioiksi. Tässä tutkimuksessa niitä muodostui lopulta kuusi kappaletta. Nämä kuvauskategoriat esiopetusikäisten lasten käsityksistä menneestä ajasta ovat tutkimukseni päätulos ja ne kehkeytyivät lopulliseen muotoonsa tekemieni tulkintojeni pohjalta.<sup>75</sup> Saatu tulosavaruus järjestää kuvauskategoriat suhteessa toisiinsa joko hierarkkisesti, horisontaalisesti tai vertikaalisesti. Horisontaalisessa tulosavaruudessa kuvauskategoriat ovat saman arvoisessa suhteessa keskenään siinä missä vertikaalisessa tulosavaruudessa kuvauskategoriat asetetaan keskinäiseen järjestykseen jonkin aineistosta nousevan kriteerin perusteella. Kyseessä ei ole kuitenkaan paremmuusjärjestykseen laittamisesta. Hierarkkisessa tulosavaruudessa osa kuvauskategorioista voi olla kehittyneempiä kuin toiset, esimerkiksi teoreettisen tai laaja-alaisuuden perusteella.<sup>76</sup> Tässä tutkimuksessa päädyin käyttämään horisontaalista kategoriasysteemiä tutkimuskysymykseni kohdalla.

#### 4.4 Luotettavuus

Tarkastelin tutkimuksessani esiopetusikäisten lasten käsityksiä historiasta. Olen avannut aineistonhankintaa, tutkimuksen etenemistä ja kuvauskategorioiden muodostumista aiemmissä luvuissa. Tutkimukseni mahdollisimman tarkka raportointi ja aineistolainaukset mahdollistavat lukijalle tutkimuksen seuraamisen, arvioinnin ja omien tulkintojen tekemisen mahdollisuuden. Fenomenografisessa analyysissä saadut kuvauskategoriat ovat kuitenkin luotuja, ”keksittyjä”, eikä

---

<sup>73</sup> Marton&Booth 1997, 125.

<sup>74</sup> Häkkinen 1996, 43.

<sup>75</sup> Niikko 2003, 36–38.

<sup>76</sup> Häkkinen 1996, 35–38.

tulosten toistettavuus sellaisenaan ole vaade.<sup>77</sup> Jokainen tutkimus tapahtuu tietyssä ajassa ja paikassa, tiettyjen henkilöiden ajatusten pohjalta. Tutkimus sen sijaan on toistettavissa.

Myös tutkijana omat käsitykseni pyrkivät ohjaamaan ajatuksiani, ja saattaisivat siten häiritä tutkimuksen etenemistä. Fenomenografinen tutkimustulos kumpuaa aineistosta käsin, joten tutkijana minun on hallittava ennakko-oletusten voimaa tutkimusta toteutettaessa.

Tässä tutkimuksessa saadut kuvauskategoriat eivät edusta yksittäisiä lapsia, vaan haastatteluissa nousseita käsityksiä ja niiden variaatioita. Kuvasin aiemmin lasten haastatteluiden haasteita ja ongelmakohtia. Niiden merkitystä ei tulosten kannalta voi täysin sivuuttaa, vaikka pyrin luomaan turvallisen ilmapiirin ja olemaan herkkä lapsen sanalliselle ja sanattomalle viestinnälle. Ja toisaalta, olenko siltikään tavoittanut lasten äänen ja tarkoittamat merkitykset?

---

<sup>77</sup> Häkkinen 1996, 44–46.

## 5 EETTISET RATKAISUT

Tutkimuseettinen neuvottelukunta on vuonna 2009 kirjannut Ihmistieteisiin luetuttavien tutkimusalojen eettiset periaatteet<sup>78</sup>, jotka on jaettu kolmeen osa-alueeseen: 1) Tutkittavan itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen, 2) Vahingoittamisen välttäminen sekä 3) Yksityisyys ja tietosuojat. Käsittelen näitä osa-alueita lasten kanssa tehtävään tutkimukseen näkökulmasta käyttäen pohjana edellä mainittua luokittelua ja tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeistusta siihen sen enempiä viittaamatta. Aluksi esittelen tutkimukseni järjestämiseen ja sen aineiston keräämiseen liittyviä huomioita ja valintoja

Tutkimuseettisten periaatteiden laajuus ja monitahoisuus yllätti minut. Tutkimuseettinen neuvottelukunta on koonnut *Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotuksen eettisen ennakoarvioinnin järjestämiseksi -ohjeistuksen*<sup>79</sup>. Oma tutkimukseni ei sisällä sellaista aineistoa, että se tarvitsisi erillisen eettisen ennakoarvioinnin.

**Osallistumisen vapaaehtoisuus.** Lupa-asioissa puhutaan sekä lupien että suostumusten hankkimisesta. Lupa tutkimukseen pyydetään instituutiotasolla. Tässä tutkimuksessa se pyydettiin kaupungilta sekä päiväkodin johtajalta. Lapselta ja huoltajalta riitti suostumus tutkimukseen osallistumisesta.<sup>80</sup> Tutkimukseen osallistumisen oli vapaaehtoista. Tutkimuksesta on oikeus kieltäytyä vielä tutkimuksen jo käynnistyttyä, mutta jo saatu materiaali on tutkimuseettisen neuvottelukunnan mukaan kuitenkin tutkijan käytettävissä. Pieniä lapsia tutkittaessa pelkkä suostumus tutkimukseen osallistumisesta ei riitä. Lapset täytyy ”kiinnittää” mukaan tutkimukseen. Ensimmäinen vaihe mielenkiinnon, mielenkiinnon, mielekkyyden, mutta myös luottamuksen herättämiseksi on kertoa lapselle mistä on kyse, mitä tapahtuu ja miksi se on tärkeää.<sup>81</sup>

---

<sup>78</sup> Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009.

<sup>79</sup> Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009.

<sup>80</sup> Vehkalahti ym 2010, 14.

<sup>81</sup> Ritala-Koskinen 2001, 152–154.

**Itsemääräämisoikeus ja alaikäisten tutkiminen.** Suomen perustuslain 6§:n 3 momentissa sanotaan, että ”lapsia on kohdeltava tasa-arvoisesti yksilöinä, ja heidän tulee saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kehitystään vastaavasti”<sup>82</sup>. Eli lasta on kuultava ja hänen mielipiteellään on väliä, joskaan lopullinen päätäntävalta ei automaattisesti voi olla lapsella. Perustuslain lisäksi on myös muita säännöksiä ja sopimuksia, kuten YK:n lapsen oikeuksien sopimus, Euroopan ihmisoikeussopimus ja Euroopan sosiaalinen peruskirja, jotka osaltaan ovat vaikuttaneet lasten asemaan ja oikeuksiin myös tutkimuksen tekemisen osalta<sup>83</sup>. Käsitys lapsista kompetentteina ja aktiivisina, oman elämänsä toimijoina näkyy myös tutkimukseen liittyvissä lupa-asioissa. YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen<sup>84</sup> 12 artiklassa todetaan, että lapsilla on oikeus ilmaista näkemyksiään heitä itseään koskevissa asioissa. Lapsen näkemykset on otettava huomioon lapsen iän ja kehitystason mukaan<sup>85</sup>. Suojelullisesta näkökulmasta lapsen huoltajalla on kuitenkin oikeus päättää lapsen henkilökohtaisista asioista lapsenhuoltolain<sup>86</sup> mukaan. Tässä tutkimuksessa en käsittele arkaluontoisia asioita, eikä minun tarvitse sivuuttaa vanhempien suostumusta alaikäisen lapsen oloista saatavan tiedon turvaamiseksi.

**Itsemääräämisen ikärajat.** Suomessa ei ole lainsäädäntöä, joka osoittaisi tyhjentävästi kenellä on oikeus päättää lapsen osallistumisesta tutkimukseen. Yleisesti ajatellaan, että alle 18-vuotiaiden asioista päättävät heidän huoltajansa. Eli tarvitaan huoltajien suostumus. Koska tutkimukseni toteutetaan osana varhaiskasvatustyön varhaiskasvatustoimintaa, en tutkimuseettisen neuvottelukunnan mukaan tarvitse vanhempien suostumusta, jos toimintayksikön johtaja katsoo, että tutkimus tuottaa talolle hyödyllistä tietoa tai että se voidaan toteuttaa osana varhaiskasvatustoimintaa. Sama pätee myös koulun puolella tehtävässä tutkimuksessa. Havainnointi ja haastattelut, joiden yhteydessä ei tallenneta lasten tunnistetietoja, voidaan tehdä ilman huoltajan erillistä suostumusta.

---

<sup>82</sup> Suomen Perustuslaki 1999.

<sup>83</sup> Nieminen 2010, 29.

<sup>84</sup> Lapsen oikeuksien sopimus 1990.

<sup>85</sup> Nieminen 2010, 36.

<sup>86</sup> Lapsenhuoltolaki (361/1983, 4.1§).

Tutkimuksesta tiedottaminen ei tässä tapauksessa olisi välttämätöntä, mutta katsoin asiallisesti tiedottaa ryhmän vanhempia tehtävästä tutkimuksesta sekä pyytää heidän suostumustaan. Perehtyessäni lupa-asioihin ja ikärajoihin, löysin myös muita ikärajoihin perustuvia tulkintoja, mutta tämän työn kannalta ne eivät ole merkityksellisiä.

**Tutkittavien informointi.** Tutkimukseen osallistumiseen tarvitaan lapsen oma suostumus. Lapsen tulee itse ymmärtää mihin hän on suostumassa. On kerrottava mistä tässä tutkimuksessa on kysymys, miten tutkitaan ja mihin saatuja tietoja käytetään. Tutkimuseettinen neuvottelukunta esittää, että myös tutkimuksen kesto ja ajankulu tulisi selvittää tutkittaville. Esiopetusikäisten aikakäsitys on vielä hyvin vaihteleva, mutta pyrin esittämään tutkimusajankohtani konkreettisine väleinä ryhmän päivärytmiin sitoen.

**Henkisten haittojen välttäminen.** Tähän vaatimukseen sisältyy tutkimukseen osallistuvien arvostava kohtelu sekä kunnioittava kirjoittamistapa julkistavassa tutkimuksessa. Mahdollisten arkaluontoisten asioiden esilletulo oli tutkimuksessani epätodennäköistä, mutta oli hyvä varautua kohtaamaan lapsen kaikenlaiset pohdinnat ja kertomukset. Tutkimuseettinen neuvottelukunta toteaa, että ensisijaisesti tutkittavat itse määrittelevät arkaluontoisuuden ja yksityisyyden rajat. He ovat saaneet tiedon tutkimuksesta, sen aiheesta ja toteutustavasta, ja ovat suostuneet mukaan tutkimukseen. Vastatessaan tutkimuksen kysymyksiin, heillä on mahdollisuus valita mitä he kertovat, tai mitä jättävät kertomatta. Lasten kanssa tehtävässä tutkimuksessa tämän toteutuminen on mielestäni vaikeampi rajata. Pystyykö lapsi oikeasti siihen? Vai vaikuttaako jo solmittu vuorovaikutussuhde ja mahdollinen halu miellyttää yksityisyyden rajoja hämärtäen?

Tutkimuseettinen neuvottelukunta muistuttaa tässä yhteydessä kuinka eri ihmiset voivat kokea samat aiheet ja kysymykset eri tavoin. Tämä pätee myös lapsiin. Vaikka tutkimuskysymykseni eivät ole itsessään raskaita tai arkaluontoisiin ja henkilökohtaisiin asioihin tähtääviä, on aina mahdollisuus, että lapsi nostaisi esille sellaisia asioita. Tutkimustilanteeseen voi tällöin sisältyä henkistä rasitusta ja eriasteisten tunneskaalojen läpi käymistä. Sitä ei tarvitse etukäteen

pelätä, se on normaalia ja sallittua. Tutkijana ja aikuisena minun tarvitsee kuitenkin vastata lapsen reaktioihin asianmukaisesti ja turvallisesti.

**Taloudellisten ja sosiaalisten haittojen välttäminen.** Tästä tutkimuksesta ei lapsille koidu taloudellisia haittoja. Sosiaalisten haittojen mahdollisuus on olemassa, jollei tutkimuksessa noudatettaisi huolellisuutta ja vaitiolovelvollisuutta luottamuksellisen tiedon käsittelyssä ja säilyttämisessä. Lapset ovat anonyymeja tai tunnistamattomia koko tämän tutkimuksen ajan, joten en näe siinä ongelmaa. Säilytän haastattelut ja piirrokset tutkimuksen tekemisen ajan ja sitten ne tuhoataan. Tutkimusten tulosten julkaisussa on syytä muistaa tutkittavia kunnioittava esitystapa. Asenteellinen ja arvosteleva kirjoitus ei täytä eettisten periaatteiden vaatimusta, vaikka tulokset itsessään eivät olisi mieluisia tutkittavien tai heidän kotiväkensä taholta. Myös vaillinaisesti tai virheellisesti analysoidut tulokset, joiden perusteella leimataan tutkittavia, ovat sosiaalisiksi haitoiksi laskettavia asioita.

Tutkimuksen aineiston keräämisessä ja sen käsittelyssä sekä lopulta tulosten julkaisemisessa on noudatettava tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden yksityisyyden suojaamisen periaatetta. Nämä tutkimuseettiset periaatteet voidaan jakaa kolmeen osaan: **1) Tutkimusaineiston suojaaminen ja luottamuksellisuus, 2) Tutkimusaineiston säilyttäminen tai hävittäminen** sekä **3) Tutkimusjulkaisun yksityisyysuoja.**

Tutkimukseen osallistuvien lasten yksityisyyden suoja ei saa vaarantaa kerätyn haastattelu- ja piirrosaineiston epäasianmukaisella säilyttämisellä tai suojaamattomilla sähköisillä siirroilla. Säilytin suunnitellusti paperisen materiaalin (lasten piirrokset, haastattelutilanteessa tehdyt muistiinpanot sekä puhtaaksikirjoitetut ja tulostetut haastattelut) yhdessä kansiossa kotonani. Samassa paikassa tutkimuksen julkaisuun asti on myös sanelukoneen tallenne ja sähköinen materiaali varmuuskopioineen. tai muutetaan.

Tässä tutkimuksessa ainoa yksilöivä, suora tunniste on lapsen nimi. Epäsuoria tunnisteita ovat lasten ikä sekä esiopetusryhmä, sekä siitä mahdollisesti johdettavissa oleva asuinalue. Nimiasian olen jo käsitellyt, ja ikäryhmää en tutkimuksen tarkoituksen vuoksi voi salata. Tutkimusjulkaisussani ei ole

tarpeellista nimikoida käytettyä esiopetusryhmää tai -ryhmiä, vaan sen voi kirjoittaa erääksi esiopetusryhmäksi. Jos tutkimukseen osallistuneiden lasten vanhemmat lukisivat tutkimukseni, joillakin heistä ennako-oletusteni mukaan saataisi olla pieni mahdollisuus tunnistaa jokin tiedonmuru tai osio oman lapsensa kertomaksi. En koe tätä vahingolliseksi, koska käsittelen ja kohtelen saamiani tietoja kunnioittavasti ja yksittäisen vanhemman yksittäinen löytö pysyy heidän halutessaan heidän tietonaan.

Tutkimuseettiset käytännöt ja säädökset ovat tärkeitä ja välttämättömiä ohjenuoria tutkijalle. Lasten kanssa tehtävässä tutkimuksessa myös tutkijan käsitys lapsesta ja lapsuudesta ohjaa hänen työtään ja hänen tekemiään valintoja<sup>87</sup>. Pyrin tuomaan tätä näkökulmaa esiin tutkimuksen kannalta keskeisissä kohdissa. Kasvatustieteitä opiskelleena ja lasten kanssa työtä tekevänä itselle on muodostunut jo näistä lähtökohdista tietynlainen ihmis- ja lapsikäsitelmä sekä käsitys oppimisesta.

Perehtyessäni kirjallisuuteen huomasin kirjoittajien, ja itseni, käyttävän lapsista ja tehtävästä tutkimuksesta vaihtelevia käsitteitä ja määritelmiä.<sup>88</sup> Tutkittava on sanana helppo, mutta sisältää kuitenkin tutkimuksen kohteena, objektina, olemisen kaiun. Tämä heijastelee mielestäni sitä ajatusmaailmaa, jossa lapsi nähdään aikuisten huolenpidon, holhouksen ja määräysvallan kohteena sen sijaan, että lapsi nähtäisiin itsessään osaavana toimijana ja osallistujana. Vaihtoehtoisina termeinä tutkittaville voisi olla lapsi, osallistuja tai vastaaja. Toisaalta mikä tahansa näistä sanoista voidaan ymmärtää niin kuin itse halutaan. Oleellista lienee tutkijan oma lapsikäsitelmä ja valittu lapsinäkökulma, joka on kirjoitettu tutkimukseen auki.

Aikuisen läsnäolo tutkimuksessa voidaan nähdä myös valta-asemana. Voimmeko aikuisina vallata ja häkellyttää lapsen ymmärryksen omasta ajatuksesta ja osaamisestaan tutkimuksen aiheesta.<sup>89</sup> Tutkijan ja tutkittavan välinen

---

<sup>87</sup> Vehkalahti 2010, 13–14.

<sup>88</sup> mm. Jipson&Jipson 2005, 36.

<sup>89</sup> Jipson&Jipson 2005, 42., Alasuutari 2014, 149–153.

valtasuhde ei ole lasten kanssa tehtävän tutkimuksen erityispiirre<sup>90</sup>. Aina on olemassa valtasuhde eikä tasa-arvoisesta tutkimusasetelmasta voida puhua. Tutkijalla on aina valta tutkittaviin nähden. Toisaalta myös tutkittavat voivat käyttää valtaa ja valita mitä he kertovat. Niin aikuiset kuin lapset. Valta-asetelmien epätasapainoa ei voi kokonaan poistaa, joten ne täytyy tehdä näkyviksi. Luottamuksellinen suhde tutkijan ja tutkittavien välillä on eettisesti kestävän tutkimuksen perusta<sup>91</sup>.

Lapset ja nuoret tutkijoina -menetelmäkurssilla<sup>92</sup> käytiin läpi Bourdieun (1999) ajatuksia tutkimuksen tekemisestä. Bourdieu kokee tutkimuksen olevan aina tutkijan keinotekoista tunkeutumista ihmisten elämään. Hänen tutkimustapansa tavoitteena on väkivallaton kommunikaatio. Tutkijan tulee olla tietoinen tilanteen vallan jakautumisen epätasapainoisuudesta ja pyrkiä kontrolloimaan sen vaikutusta tilanteessa. Bourdieu toteaa, että tutkijan tuttuus ja sosiaalinen läheisyys ovat keinoja vähentää tai lieventää tätä keinotekoista väliintuloa.

Luulin tutkimustani varten tehdyn selvityksen lasten parissa tehtävän tutkimuksen etiikasta tuovan itselleni varmuutta valinnoistani. Osin se teki niin, mutta samalla huomasin kuinka monisyinen lasten kanssa tehtävä tutkimus ja sen etiikka on.

---

<sup>90</sup> Ritala-Koskinen 2001, 161.

<sup>91</sup> Vehkalahti 2010, 16.

<sup>92</sup> Kiili 2016, Jyväskylän yliopisto.



## 6 TULOKSET

Halusin tutkimuksessani selvittää esiopetusikäisten lasten käsityksiä menneestä ajasta. Siitä, joka on osa heidän elinpiiriään ja toisaalta osa uutta, laajenevaa, (mennyttä) maailmaa. Haastatteluissa lapset käyttivät termejä ”mennyt aika”, ”menneisyys”, ”historia”, ”historiallinen”, ”ennen vanhaan” ja ”kauan sitten”. Historia on mielestäni kattava yläkäsite, mutta päädyin käyttämään termiä ”mennyt aika”. Mennyt aika terminä kohtaa mielestäni lapsen ajatusmaailman ja sanoittamat käsitykset paremmin.

Haastateltujen lasten ilmaisuista muodostuneet merkitykset kehkeytyivät käsityksiksi, ja niiden myötä lopputulokseksi muodostui viisi pääkuvauskategoria (taulukko1). Saadut kategoriat ovat keskenään samanarvoiset eli horisontaaliset kuvauskategoriat. Kuvauskategorioiden sisällöt voivat olla osittain päällekkäisiä tapahtuman sekä sen ajan ja paikan suhteen. Eroavaisuudet tulevat siinä, miten kokemus esitetään ja ymmärretään. Taulukossa on esitelty lyhyesti kunkin kategorian sisältöä. Avaan sen jälkeen tuloksia tarkemmin kategoria kerrallaan.

### Taulukko 1

*Esiopetusikäisten lasten käsitykset menneestä ajasta.*

MENNYT AIKA				
Vertailuna nykyiseen	Suvun historiana	Tunteina	Tiedonkeruuna	Kulttuurin tuotteina
vertailu	osana suurempaa yhteisöä	hauskuus	saada selville	konkreettiset asiat ja esineet
erilaisuuden kautta		haikeus	ottaa selville	visuaaliset muistot
samaistuminen	jatkumo	jännitys		media
				museovierailut

Ajan ja ajankulun pohtiminen sekä pyrkimys määrittää kulunutta aikaa nousi vahvasti esille haastatteluissa. \_\_\_\_\_

**Mennyt aika vertailuna nykyisyyteen.** Lapset kuvasivat mennyttä aikaa erilaisuuden kautta. Vertaamalla omaan arkeen ja todellisuuteen huomataan eroja, erilaisuutta, menneen ajan asioihin ja toimintoihin.

Mulla ei oo sellaista kannupottaa. Ne kaikki käytti sellasta. Ei tarvinnu käydä ulkona talvella. (V3)

Niin, siellä oli yks asia, joku astiavessa. (V4)

Keittiössä ei ollu hanaa tai vipua, että olis saanu vettä. (V13)

Siellä oli ainakin pöytä oli kivee, sellanen kivenlohkare. Ja ne istu siellä polvillaan. Eikä ne tehny mitään muuta, ku vaan söi siinä pöydällä. Ei ees kirjoittanu tai mitään muuta. Paitsi ne vaan kirjoitti kivenlohkareella seinään. (V3)

Osassa vastauksia löydettiin eroavaisuuksia omaan arkeen, mutta asiat voisivat silti olla myös tästä ajasta ja kulttuurista. Museossa nähdyt asiat, jotka eivät vastaa oman välittömän elinympäristön todellisuutta, on niputettu menneisyyden asioiksi.

Voi oli laitettu hienosti. (V12)

No kun niillä oli semmottinen yks palvelija. (V1)

Lasten vastauksissa nousi esille myös merkityksiä, jotka sisälsivät erilaisuuden kautta määriteltyjä aikamääreitä. En nosta kuitenkaan aikakäsitetä omaksi käsityskategoriakseen. Ajankulun ja sen määreiden ymmärtämisen on tässä ikäluokassa vielä moninaista. Seuraavat aineistolainaukset kuvaavat mielestäni kuitenkin osuvasti vertailua erilaisuuden kautta.

No se äidin kuva on vanha, niin se on ihan harmaa. (V10)

Historia tarkoittaa sitä, että silloin kun ei vaikka ollu sähköö, niin silloin oli historiaa. Tästä taakse päin. (V8)

No vanhaan aikaan on ainakin ollut sellaseita, ei oo ollut ota noita hirveesti autoja ja hevosella mentiin. (V6)

Kun mulla oli vielä vaippa. (V13)

Lasten käsitellessä omien kokemuspohjiensa perusteella näkemäänsä ja kuulemaansa, huomataan menneessä ajassa olleen myös yhtäläisyyksiä nykyajan ja oman elinympäristön kanssa.

Siellä oli kaikenlaista, siellä oli vierashuone ja sitten lastenhuone ja ruokahuone ja keittiö. (V7)

Niillä oli jo vaipat kyllä. (V8)

Mennyt aika suvun historiana. Lasten elinpiirin ensimmäiset lähimmät yhteisöt ovat perhe ja suku. On siis luonnollista, että haastatteluissa nousi lukuisia osumia niihin liittyen. Erona yleisiin paikkoihin tai esineisiin on niiden omakohtaisuus ja sen tuoma merkityksellisyys. Vanhempien ja isovanhempien lapsuudenkodit tai entiset kotipaikat tulivat mainituiksi, joko paikkoina tai paikkakuntina.

Äiti on näyttänyt sen paikan, jossa se on pienenä asunut. (V6)

Se asui Sysmässä. (V10)

Meillä on kuvia siitä kun rakennettiin taloa meille. (V5)

Paikka saattaa olla edelleen omalla suvulla hallussa, ja jonkun koti on nyt jollekin mummola. Mummolassa löytyy vanhoja tavaroita sekä kuvia, joiden pääosassa on oma suku.

Mun mummilla on ne kuvat semmotteissa tauluissa. (V3)

Niillä on tauluissa niitä kuvia. (V1)

Ollaan katottu videoista ja kuvista, että on jotain rippikoululainen isä, niin äiti ja isä tapas eka kerran. Ja ne oli vielä lapsia, kun ne tapas ripillä. Ja ne tapas ja sinne päin. (V8)

[..] kanssa kattellaan yhtä sellaista kuvakirjaa, kun mua ei vielä ollut, kun äiti ja isä oli matkalla. (V6)

Paikat ja esineet voivat vahvistaa tunnetta itsestä osana sukupolvien ketjua. Sitä yhteyttä, johon kuuluu ja jossa on tärkeä.

Mummolassa on semmonen yläkerta ja mun lempipaikka on vanha sohva, missä mä aina nukun. (V8)

Meillä on semmoinen pieni semmoinen patsaan näköinen, pieni, ton kokoinen. Se on ollut mun mummilla joskus ja se on tullut meille. (V10)

Mummu on antanut joitain äitin vanhoja tavaroita mulle. (V2)

Mun unikaveri on ollu mun isän unikaveri. (V10)

Kun mun isoisoäiti kuoli, niin sieltä tuli paljon tavaraa mummille. Kello. Mä en tiedä, miksi ne otti sen, kun ne halus ottaa sen kellon. (V8)

Mammalla ja papalla on mun äidin vanha nukke. (V9)

Osa lapsista kertoi, että heidänkin tavaroitaan on laitettu talteen tai säilytetty.

No äiti on säilyttänyt multa noi, kun oli vauvamuskarri, punaset tossut. (V8)

Mulla oli joskus kolmevuotiaana semmoinen miniauto. Kun siitä painoi siitä miniauton eestä niin kuului semmoinen tööttööt-laulu. (V7)

Mennyt aika tunteina. Muistot, menneiden muisteleminen ja tilanteiden mielessä uudelleen eläminen herättää tunteita. Tunteiden tulkitsemisen kohdalla on ol-tava aika varovainen. Tunne ei välttämättä välity suoraan sanomisista vaan se on haastatteluhetkessä äänensävyinä, katseena, ilmeenä, huokaisuna tai naurahduk-sena. Tutkijana en voi saavuttaa koko tunnekirjokarttaa yksilöllisine vivahte-i-neen, joten typistin tarjonnan taulukkoon hauskaksi ja haikeaksi. Mikään tunne ei ole toista arvokkaampi tai oikeampi.

Mua naurattaa se, kun mä olin vauva, niin sitten mä pissasin kauheessa kaarella sen päälle, niin sitten mä vaan ihmettelin ja äiti nauro. (V11)

Niin, ja [...] synty etuajassa ja mä synnyin normaalissa ajassa, joten [...] oli aika laiha ha mä olin aika pullee. (V11)

Ja mun ensimmäisestä kakastakin on otettu kuva. (V13)

Mun isoisoäiti oli täytti sata. Vaikka se on jo kuollut. Ja se oli siks kiva, että aina kun mä tuln sinne, että sillä oli Dumlee. (V8)

Kun mä olin vauva, niin se [edesmennyt isoäiti] on pitänyt mua tosi monta kertaa sylissä. (V3)

Mietin pitkään minkä nimen antaisin sille tunteelle, joka kattaisi "et varmaan ikinä usko, mutta...", "arvaa mitä mä oon nähnyt/kuullut...", "voiko tämä olla totta.." tai vaikkapa "ohhoh ja wau..." -reaktiot. Voisiko se olla innostusta? Toi-saalta se voisi olla myös tyrmistystä tai monentasoista, arvottamatonta, hämmen-nystä. Siitä saattaa seurata tiedonjanoa, joka ei kuitenkaan itsessään ole tunne. Aivan kuten edellisetkin alanimitykset, jouduin valitsemaan ja päättämään. Tästä tuli jännitys. Se voi kutkuttaa tai jopa kauhistuttaa. Olennaista lienee se, että lapsella on jotain uutta tietoa, jota hän joutuu prosessoimaan.

Ja semmonen kuinka ihminen on kehittynyt. Ainaskin ne apinat ja miten ne sit kehitty. (V13)

Semmonen vene oli hukkunut Afrikassa ja sen nimi oli Laiva. Ja sitten siellä kaikki ne asuk-kaat oli kuollu siellä. (V3)

Oon käynyt semmotteessa ihmeellisessä kalamuseossa. Siellä esiteltiin tosi vanhoja kaloja, jotka on vielä olemassa. Mutta yks kala oli kuollut sukupuuttoon sinä päivänä kun me tultiin sinne. (V3)

Mennyt aika tiedonkeruuna. Menneen ajan tiedon saaminen voi tulla pyytämättä ja joskus jopa yllättäen. Uutiset, lööpit ja tarinat sekä kertomukset tuovat tietoa. Jos tiedonsiirto ei ole suunniteltua, sitä ei välttämättä ehditä tai pystytä suodattamaan. Toisessa ääripäässä on esimerkiksi esiopetuksen suunniteltu ja pedagoginen toiminta. Opetussuunnitelmissa pyritään tarttumaan lasten mielenkiinnon kohteisiin ja ruokkimaan niitä, mutta myös tarjoamaan uusia tietoja, taitoja ja elämyksiä. Ajankohtaiset asiat, kalenterivuosi ja paikalliset erityisyydet tarjoavat hyviä mahdollisuuksia.

Tiedonkeruu nimenä on jälleen kompromissi. Se sisältää jo edellä mainitun tiedon pyytämättä saamisen. Tämä ei kuitenkaan tee lapsesta automaattisesti passiivista tiedon vastaanottajaa. Tietoa voidaan käsitellä, tutkia ja rakentaa yhdessä. Yhteinen tekijä ja nimittäjä tässä kategoriassa on tieto, joka ei ole automaattisesti, itsestäänselvyytenä tai valmiina olemassa.

Tiedonkeruu sisältää vahvasti myös näkökulman, jossa lapsi nähdään aktiivisena aloitteentekijänä. Tietoa on saatavilla ja sitä osataan enenevässä määrin etsiä. Joskus tarvitaan vähän apua, mutta se lähtee lapsesta ja hänen tarpeistaan käsin. Aikuinen tai osaavampi lapsi on tässä mahdollistajan ja opastajan asemassa, olkoon sitten kyseessä tietokoneen käyttö, kirjastokäynti tai keskustelu.

Äiti on kertonut, että lasten on hyvä tietää, mitä on vanhassa ajassa tehty, ettei lapsia ala mietityttää mikään asia ja vanhempana kysy siitä. Kannattaa vähän pienempänä kysyä siitä. (V6)

Mä haluaisin tutkia semmosta, että miksi tuli sodat. (V8)

Mulla on vanhan ajan semmosta mielellä, että mä oon kauheasti kiinnostunut semmotteista kaatuneista laivoista. Jotkut tieteilijät oli löytänyt sen laivan. Sillä oli semmonen tosi iso kuva siitä, kun se oli uponnut. Se oli sukeltaja ja se oli mennyt sinne pohjaan kattomaan niitä kaikenlaisia merenalaisia eläimiä. Ja kun se oli mennyt tosi ison simpukan luokse niin se näki sen laivan. Vaari on kertonut sen mulle, koska se anto mulle sen kirjan synttärilahjaks, kun mä olin viis. (V3)

Mä oon saanu selvää, että vanhanaikaiset elokuvat on mustaharmaita tai mustavalkoisia. (V6)

Haastattelija: Jos haluaisit etsiä lisää tietoa [mielenkiinnon kohteesta], mistä voisit sitä saada?

V11: Voi googlettaa.

V12: Internetistä.

V5: Tietokirjoista

V6: No voi itte selvittää ja kaverin kanssa pohtia sitä ja sit mennä kertomaan aikuiselle, että pitääkö se paikkansa

**Mennyt aika kulttuurisina tuotteina.** Tämä kategoria pitää sisällään niin konkreettiset asiat ja esineet, visuaaliset muistot, median eri muodoissaan kuin museovierailut. Kulttuuriset tuotteet voivat olla saatavilla kotona, kuten suvun historia -kohdassakin huomattiin. Museoiden ja virallisten instituutioiden lisäksi tarkasteltavaa löytyy etenkin meitä ympäröivästä rakennetusta ympäristöstä, mutta myös luonnonkohteista. Nykyisessä tietoyhteiskunnassa informaatiota tulvii median monen kanavan (esimerkiksi kirjat, tv, uutiset, internet) kautta. Näkemiään lastenohjelmia tai -elokuvia lapset eivät osanneet liittää menneisiin aikoihin tai niitä kuvaaviksi esityksiksi.

Meillä on jotain antiikitavaroita. Iskä on tehny ihan itte kouluikäisen seittemänvuotiaana. (V7)

Enemmän mä kattelen vaikka sellasia, kun mun pikkusiskoo ei vielä ollu. On tehty sellaseita kuvakirjoja, jossa kerrotaan vaikka mun ensimmäinen vuosi. (V6)

Meillä on niitä tietokirjoja niin kauheesti, niin mä oon lukenut semmotteenkin kirjan kuin maailmankaikkeudet. (V3)

Mä luen semmotteita pitkiä kirjoja, välillä semmotteita vanhan ajan kirjoja, välillä semmotteita tietokirjoja ja välillä satukirjoja. (V7)

Ainakin semmotteita [uutisia] kun jotkut on löytänyt vanhanaikaisia miekkoja. (V13)

Siinä [tv-ohjelma] kerrottiin miten ne dinosaurukset on eläny. Kun olin mun serkkujen kans mammalla ja papalla yötä. (V13)

Siellä ilmaispaikassa oli semmonen elokuvajuttu, jossa kerrottiin jotain menneestä. Siinä oli jotain jostain nukesta, joka joskus oli, mutta ei oo enää. Se oli joskus kirkoissa. joskus vuosia sitten. (V7)

Jos haluais mennä katteleen tosi paljon vanhoja esineitä, niin kannattais mennä Huuto-kauppakeisarille. (V5)

Museoista puhuttaessa lapset nimesivät paljon erilaisia museoita. Esiopetusryhmän kanssa oli käyty vanhanaikaista kotia esittelevässä museossa sekä paikallisessa taidemuseossa. Omalla ajalla kanssa oli käyty muun muassa Panssarimuseossa, "eläinmuseossa" ja Turun linnassa. Museokäynnit, joissa oli nähty täytetty mammutti ja dinosauruksen luita olivat olleet mielenkiintoisia. Museon määritelmäksi eräs lapsista kertoi:

Se on semmoinen, missä on tavaroita, mitkä on ollu, jotka on vähän vanhoi, mutta voi olla tosi vanhoi, sellasia historiallisii. (V10)

Sen lisäksi oli käyty historiamuseossa, rosvomuseossa ja museossa, jossa oli vanhoja laivoja, joihin oli myös päässyt vierailemaan. Oman kokemukseni mukaan museoissa on nykyään tarjolla paljon tekemistä, tutkimista, kokemista ja aktiviteetteja pienemmälle väelle. Tutkimukseeni haastatellut lapset nostivat tämän myös esille.

Siellä on paljon luita ja siellä oli myös lehmä ja piti laittaa silmät ja siihen seinään laittaa niitä lehmän osia. (V8)

Mä oon ollut semmottisen panssarivaunun kyydissä. (V9)

Sit me leikittiin siellä. (V8)

V11: Siellä oli vähän tylsää

H: Ai. Mikä siellä oli tylsää?

V11: No kun täyty vaan istua ja kuunnella.

H: Ei päässyt itse tekemään mitään?

V11: Ei. Vaan kävelemään.

## 7 POHDINTA

Lasten elinympäristö ja sen tarjoamat mahdollisuudet vaikuttavat keskeisesti niin lasten oppimiseen kuin historiakulttuurin muodostumiseen ja kehittymiseen. Uuden oppimista tapahtuu sosiokonstruktivistisen teorian mukaisesti yhdessä kokien, kokeillen ja keskustellen koko ajan ja kaikkialla. Oppiminen ei rajoitu luokkahuoneeseen tai suunniteltuun oppimistilanteeseen. Aikuisen rooli on tarjota mahdollisuuksia ja toisaalta tarttua tilanteisiin. Joskus kanssatutkijana voi olla myös vertainen, toinen lapsi.

Esiopetusikäisten lasten ensimmäiset keskeiset yhteisöt ovat oma perheyhteisö sekä esiopetusryhmä. Tutkimuksessa saaduissa vastauksissa perhe ja sukunousikin vahvasti esille. Myös esiopetusryhmän toiminta näkyi lasten vastauksissa. Esiopetuksen tehtävänä on tukea kodin kasvatustehtävää ja vahvistaa kunkin perheen kulttuuriperintöä, mutta myös tarjota ja tuoda yleisiä ja yhteisiä sisältöjä yhteiskunnan jäseneksi kasvavalle lapselle. Tavoitteena on saada lapset kiinnostumaan yhteiskunnallisista asioista, ikätasoon sopien, ja huomaamaan myös oman toiminnan vaikutukset yhteisössä itsensä ympärillä.

Mietin tutkimukseni myötä, voisiko myös media olla yksi nykyajan keskeinen yhteisö ja Bronfenbrennerin ekologisen teorian systeemi, joka toimii oleellisena osana lasten elinympäristöä. Osa median tarjonnasta ei välity lapsille historiallisen näkökulman edustajana tai välittäjänä kuten esimerkiksi tutkimuksesani kävi lastenohjelmille. Rantalan kouluikäisille tekemässä tutkimuksessa median osuus historiakulttuurista oli merkittävämpi. Lapset tarvitsevat rinnalleen ”tulkin” saadakseen uusista kokemuksista irti eri näkökulmia ja merkityksiä. Lapset tarvitsevat tulkkia avukseen myös hankalampien asioiden käsittelyssä. Mitä pienempi lapsi on, sitä orastavammat ovat hänen keinonsa käsitellä asioita ja selvittää esimerkiksi mediatulvasta, pelottavista uutisoinneista tai abstrakteista asioista. Vaikka Piaget’n vaiheteoriaa on kritisoitu kankeaksi lokeroinniksi, on asiat sovitettava kunkin lapsen ikätasoon, tai sen lähikehitysvyöhykkeelle, sopivaksi.



Vastauksien välistä huokui yksittäisten vastaajien, olkoonkin, ettei niistä oltu nyt kiinnostuneita, mielen päällä olleita suosikkeja. Se osaltaan luotsasi luonnollisesti heidän kanssaan käytyä keskustelua. Kaiken kaikkiaan tutkimuksen tekeminen ja lasten käsityksiin kurkistaminen oli mielenkiintoinen projekti. En voi olla miettimättä millainen tutkimuksesta olisi voinut tulla, jossa olisin saanut tehdä sen oman ryhmäni kanssa yhdessä pidemmällä aikavälillä. Olisin voinut seurata heidän esikouluvuottaan tästä näkökulmasta tarkemmin ja kehittää tutkimusta tarkoituksenmaisesti yhdessä lasten ja miksei kotiväen sekä muun lähiympäristön kanssa. Jatkotutkimusideana voisi olla oman ryhmän kanssa tehty lasten ideoita ja kiinnostuksen kohteita hyödyntävä pitkäkestoisempi sekä yhdessä rakennettu tutkimus.

Ennen pitkää uusia opetussuunnitelmia aletaan valmistella. Joskus puhuttiin historia -oppiaineen aikaistamisesta alakoulussa. Toisaalta ymmärrän kritiikin sitä kohtaan. Omassa tutkimuksessani esimerkiksi aikakäsityksen haasteellisuus ei tue pienimpien peruskoulun oppilaiden mahdollisuutta opiskella yläluokkien historiaa aikaistettuna. Toisaalta, jos jo päiväkodissa ja esiopetuksessa otetaan huomioon historiallinen ulottuvuus, voisi se onnistua peruskoulun puolellakin.

Mitä historiakulttuuriin ja sen muodostumisväyliin tulee, ei tutkimuksessa mielestäni kovin suuria yllätyksiä noussut. Saamani aineiston myötä esille nousi kolme keskeistä ja konkreettista informaatiokanavaa. Mennyt voidaan kuulla, nähdä ja/tai kokea. Usein nämä toteutuvat myös limittäin ja päällekkäin. Monikanavaisuus, omakohtaisuus sekä elämyksellisyys ja kokemuksellisuus ovat opettamisen kannalta mielekkäitä vaihtoehtoja, mikä näkyy hienosti myös opetusta ohjaavissa opetussuunnitelmissa.

Lapset kuvasivat vastauksissaan paljon konkreettisia asioita. Mennyt aika esiintyi heille muun muassa tavaroina, esineinä ja paikkoina. Käytän tästä joukosta yhteistä nimitystä historiakulttuurin fyysinen ulottuvuus. Toiseksi selkeäksi osa-alueeksi esiopetusikäisten lasten vastauksista muodostui sosiaalinen ulottuvuus. Se pitää sisällään yhdessä tehdyt retket, mutta myös yhteisesti jaetut hetket tarinoineen. Kertojina oli useimmiten jompikumpi vanhemmista tai joku

isovanhemmista. Perheen kanssa yhdessä on tutkittu, tutustuttu ja matkustettu. Monissa vastauksissa korostettiin kohteen lisäksi vahvasti millä kokoonpanolla oli oltu liikkeellä. Myös päiväkotitai esiopetusryhmän kanssa tehtyjä retkiä nostettiin vastauksissa esille. Sosiaalisen ulottuvuuden kohdalla keskeistä on yhdessä tekeminen, tiedon yhdessä rakentaminen ja vuorovaikutuksellisuus.

Jos vertaa tuloksia vaikkapa Rantalan<sup>93</sup>saamiin tuloksiin, ollaan samalla suunnalla ja nyky maailman kanavilla. Ikätaso toki huomioiden. En silti koe, että tutkimukseni tulokset olisivat olleet ennalta kirjoitettuja. Oli sangen mielenkiintoista avata esiopetusikäisten lasten ajatusmaailmaa tästä näkökulmasta. Seuraavan kerran työskennellessäni tämän ikäluokan kanssa, on jo monta ideaa vireillä toiminnan toteuttamiseksi.

---

<sup>93</sup> Rantala 2012.

## LÄHTEET

- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S.Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.
- Ahonen, S. 1998. Historiaton sukupolvi? Historian vastaanotto ja historiallisen identiteetin rakentuminen 1990-luvun nuorison keskuudessa. Helsinki: Suomen historiallinen seura.
- Beilin, Harry. 2016. Teoksessa Ross Vasta (toim.) Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä. Painettu EU:ssa. Copyright United Press Global. 109–160.
- Bronfenbrenner, U. 1979. The ecology of human development. Experiments by nature and design. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, Urie. 2016. Ekologisten järjestelmien teoria. Teoksessa Ross Vasta (toim.) Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä. Painettu EU:ssa. Copyright United Press Global. 221–288.
- Hirsto, L. 2001. Mitä kotona tapahtuu? Tutkimus opettajien oppilaidensa kotikasvatusta koskevista representaatioista kodin ja koulun yhteistyön kontekstissa. Helsinki: Yliopistopaino.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopistopaino.
- Jipson, Jennifer & Jipson, Janice. 2005. Confidence intervals: Doing research with young children. Teoksessa Lourdes Diaz Soto & Beth Blue Swadener (toim) *Power & Voice in Research with children*. New York: Peter Lang Publishing. 35-43.
- Kakkori, L. & Huttunen, R. 2014. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa A. Saari, O-J. Jokisalmi & V-M. Värri. *Ajan kasvatusta: kasvatustieteiden ajattelun ja tutkimuksen kehitys*. Tampere University Press, 367–397.

- Kauppila, R.A. 2007. Ihmisen tapa oppia : johdatus sosiokonstruktiiiviseen oppimiskäsitykseen. Opetus 2000. Jyväskylä:PS-kustannus.
- Kirmanen, Tiina. 1999. Kokemuksia lasten pelkojen tutkimisesta. Teoksessa Isto Ruoppila, Eeva Hujala, Kirsti Karila, Jarmo Kinos, Pirkko Niiranen ja Mikko Ojala (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino. 194-217.
- Laitinen, H. 2023. Konstruktivistiset oppimiskäsitykset laadukkaana oppimisen suunnittelun tukena. Noudettu osoitteesta <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2023062057036>
- Laurila, L. 2023. Historiallisen ajattelun opettaminen alakoulun historian opetuksessa. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Marton, F. & Booth, S. 1997. Learning and awareness. Mahwah: Lawrence Earlbaum Associates Publisher.
- Marttinen, S. 2016. Oppilaiden kirjoittamat tarinat historian ymmärtämisen apuna - Autonomian ajan historian opetusta 7.- luokkalaisille tarinan avulla. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Nieminen, L. 2010. Lasten ja nuorten tutkimus: oikeudellinen tarkastelu. Teoksessa Hanna Lagström, Tarja Pösö, Niina Rutanen & Kaisa Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Yliopistopaino. 25-42.
- Niikko, A. 2003. Fenomenologia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 85. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Puroila, Anna-Maija & Karila, Kirsti. 2001. Bronfenbrennerin ekologinen teoria. Teoksessa Kirsti Karila, Jarmo Kinos & Jorma Virtanen (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Juva: WS Bookwell. 204-226.
- Rantala, J. 2012. Lapset historiakulttuurin kuluttajina. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Ritala-Koskinen, Aino. 2001. Lasten haastattelu tutkijan haasteena. Teoksessa Marjatta Kangassalo & Juha Suoranta (toim.) Lasten tietoyhteiskunta. Vammala: Vammalan kirjapaino. 145-169.

- Turunen, S. 2021. Historiatietoisuuden ja historiallisen ajattelun kehittäminen varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Kandidaatintutkielma. Oulun yliopisto.
- Tähtinen, J., Salmi-Nikander, K. & Tuomaala, S. 2009. Lapsuuden tutkimuksen monet ja monitieteiset kasvot. Noudettu osoitteesta <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68107/28933>
- Van den Berg, M. 2007. Yksi historia monimutkaistuvassa maailmassa. Historian olemus ja historian suuret kertomukset luokanopettajaopiskelijoiden historiatietoisuudessa. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus
- Vygotsky, L. 1982. Ajattelu ja kieli. Espoo: Weilin+Göös.
- Vehkalahti, K., Rutanen, N., Lagström, H. & Pösö, T. 2010. Kohti eettisesti kestävä lasten ja nuorten tutkimusta. Teoksessa Hanna Lagström, Tarja Pösö, Niina Rutanen & Kaisa Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Yliopistopaino. 10–23.
- Veijola, A., & Mikkonen, S. 2016. Mitä historia on: aloittavien historianopiskelijoiden historiakäsitykset. *Kasvatus & Aika*, 10(3). Noudettu osoitteesta <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68662>
- Veijola, A. 2016. Historiatietoisuus, historiallinen ajattelu ja historian tekstitaidot: Uuden opetussuunnitelman moninaiset lähtökohdat. *Kasvatus & Aika*, 10(2). Noudettu osoitteesta <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68610>
- Virta, A. 2015. Historiaa Koiramäen kautta: Miten lapset tulkitsevat mennyttä kuvakirjasta. *Kasvatus & Aika*, 9(4). Noudettu osoitteesta <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68552>

## LIITTEET

### Liite 1. Teemahaastattelun runko

- esittely (+sanelukone)
- historia-termi, käsitys/määrittely?
- Tuleeko mieleen jotain vanhaa/menneeseen liittyvää (/tmv.valittua sanaa)?
  - o anna kertoa, kysy lisää
    - missä? kenen kanssa? mitä?
- lisäsuuntia avuksi
  - o valokuvia
  - o tarinoita.
    - Millaisia? Kuka kertoo?
  - o esineitä
  - o paikkoja
  - o museot
  - o kirjoja, ohjelmia
- Miksi on tärkeää/kiinnostavaa?
- Haluaisitko tutkia jotain eskarissa? Mitä?