

Historiaa Koiramäen kautta: Miten lapset tulkitsevat mennyttä kuvakirjasta

Arja Virta

Artikkeli tarkastelee 8–13-vuotiaiden lasten tapaa tulkita menneisyyttä esittävän kuvakirjan kuvia, eli heidän tapaansa arvioida ja perustella kuvien totuudenmukaisuutta. Samalla artikkelissa selvitetään eräitä lasten historiallisen ajattelun piirteitä. Aineisto kerättiin Mauri Kunnaksen Koiramäki-kirjoja koskevien ryhmäkeskustelujen avulla. Tyypillisesti oppilaat pitivät kuvitusta totena tai mennyttä todellisuutta kuvaavana, mutta useimpien oli vaikea perustella käsityksiään.

Lapset ja historiakulttuuri

Lapset voivat vastaanottaa menneisyyttä koskevaa tietoa ja mielikuvia monista kanavista, ennen kuin he opiskelevat historiaa koulun oppiaineena. Lapset siis kohtaavat historiakulttuurin. Käsitteellä tarkoitetaan erilaisia tapoja, joilla menneisyyttä koskevaa tietoa käyte-tään ja välitetään. Usein historiakulttuuri viittaa epäviralliseen menneisyyden kohtaami-seen, kuvaamiseen ja käyttämiseen (ks. Rantala & Ahonen 2015). Epävirallinen historia-kulttuuri voi vaikuttaa ihmisten historiakuvaan jopa vahvemmin kuin ammattimainen histo-ria, kuten kouluopetus tai tutkimus (Ahonen 1998; Kalela 2002). Historia-aiheisen viihteen suosio perustuu siihen, että menneisyyteen yhdistetään usein viihdyttäviä, elämyksellisiä, esteettisiä ja jännittäviä piirteitä. Tämä ei ole uusi ilmiö. Monen historian ammattilaisenkin kiinnostus on lähtenyt liikkeelle esimerkiksi historiaan sijoittuneista elokuvista tai nuorten-kirjoista (Virta 2011). Viime vuosikymmeninä historiakulttuurin muodot ovat moninaistu-neet entisestään – mukaan ovat tulleet esimerkiksi tietokonepelit ja internetin tarjoamat mahdollisuudet. Samalla etenkin lapsille suunnatussa historiallisessa viihteessä on korostu-nut historiakulttuurin elämyksellisyys ja visuaalisuus.

Lapset kohtaavat historian muun muassa historiaan sijoittuvien kirjojen, elokuvien ja leikkienkin kautta – rakennellessaan ritarihinnoja legopalikoista tai kuunnellessaan perhe-piirissä tarinoita menneestä. Menneisyyttä esittävät kuvakirjat ovat nekin edelleen keskeisiä historiaa koskevan kiinnostuksen lähtökohtina. Lasten historiakulttuurin harrastusta tutki-neen Rantalan mukaan 7–10-vuotiaille tutuimpia menneisyyttä kuvaavia kirjoja olivat Koi-ramäki-kirjat. Haastatelluista 174 lapsesta 119 mainitsi ne. (Rantala 2011; 2012.)

Raja viihtymisen ja oppimisen välillä ei ole selvä: epävirallisesta historiakulttuurista voidaan oppia ilman että oppimista tiedostetaan. Toisaalta monet opettajat hyödyntävät esi-merkiksi historiallisia kuvakirjoja tai filmejä oppitunneillaan havainnollistaakseen mennyt-tä elämänmenoa, edistääkseen oppimista ja luodakseen oppilaille motivaatiota aiheeseen (Levstik 1986; Yohlin 2012; Youngs 2012; Bickford 2013). Näihin tarkoituksiin monet suoma-laiset opettajat hyödyntävät Koiramäki-kirjoja.

Tiedetään kuitenkin vähän siitä, miten lapset tulkitsevat historiallisten kuvakirjojen sisältöä: näkevätkö he ne vain viihteenä vai myös ”oikeasti” menneisyyttä kuvaavina. Entä osaavatko he erottaa ”toden” sadunomaisesta, toisin sanoen historiallisen tarinan sadusta? Vaikka kysymys totuudesta on historianfilosofisesti monisäikeinen ja vaikka historiallinen esitys on lähtökohtaisesti aina jonkun luoma konstruktio menneestä, kysymys sadun ja toden erottamisesta on nuorten lasten osalta perusteltu. Esimerkiksi Egan (1989; 1997) kuvaa yksilön historiasuhteen alkua mytologiseksi vaiheeksi, jolloin lapsi ei vielä osaa erottaa menneisyydestä kertovia tarinoita saduista. Voidaan ajatella myös, että esimerkiksi Koiramäki-kirjojen esittelemä 1800-luvun elämäntapa on lapsille siinä määrin vieras, että se saattaisi sekoittaa taruihin.

Kuvalukutaidosta historiassa on vähän aiempaa tutkimusta. Tässä tutkimuksessa selvitetään, miten lapset mieltävät menneisyyden Koiramäki-kirjojen kuvien perusteella. Mielenkiinnon kohteena on lasten kyky lukea historiallisia kuvia, etenkin heidän tapansa arvioida ja perustella kuvien todenmukaisuutta. Samalla kuvien tulkinnan tutkimisen kautta pyritään selvittämään, miten he vertaavat mennyttä ja nykyistä elämäntapaa, mikä liittyy historiallisen muutoksen ymmärtämiseen ja kuvaa heidän suhtautumistaan menneeseen.

Mauri Kunnas on lukuisissa teoksissaan kuvittanut mennyttä elämäntapaa tavalla, joka antaa aiheen kysyä lapsilta, mikä on totta, mikä satua. Ihmisten asuihin puेतut eläinhahmot elävät ihmisten ympäristöissä, tekevät ihmisten askareita ja käyttävät menneisyydessä käytettyjä työkaluja. Tunnetuimpia ovat kirjat *Koiramäen talossa* (1980) ja *Koiramäen lapset kaupungissa* (1982), joissa on keskeistä myös kansatieteellinen näkökulma. Kirjoissa on läsnä maalaismaisen ja kaupunkimaisen elämänpiirin erilaisuus, 1800-luvun yhteiskunnan säätyrakenne ja omavaraistalous. Tyypillistä on rauhanomainen, humoristinen elämäntavan kuvaus – menneisyyden elämäntavan karuus ja ankaruus. Sosiaalisia ristiriitoja ei painoteta, vaikka ne ovatkin läsnä. Tyypillistä on myös kuvituksen tietynlainen yksityiskohtaisuus ja autenttisuus. *Koiramäen talossa* on esikuvana Yli-Kirran kotiseutumuseo, *Koiramäen lapset kaupungissa* -kirjassa tarinaa puolestaan kuljetetaan 1800-luvun Turussa. (Kunnas 1980, 1982; Kunnas & Kunnas 1998.) Vaikka kirjojen julkaisemisesta on jo kolmisenkymmentä vuotta, ne ovat edelleen suomalaisille lapsille keskeistä menneisyydestä kertovaa lukemistoa – ehkä osittain siksi että monet vanhemmatkin ovat niihin mieltyneet.

Koiramäki-kirjat sijoittuvat suomalaiseen maisemaan ja ne välittävät suomalaista kulttuuriperintöä, joskin ne ovat saavuttaneet myös huomattavaa kansainvälistä menestystä ja tulleet käännetyiksi useille kielille. Cooper (1995) korostaa, että aikaan liittyvät käsitykset ovat kulttuurisidonnaisia ja subjektiivisia. Hänen mukaansa ne liittyvät myös lapsen kokemusmaailmaan ja esimerkiksi mahdollisuuksiin kuulla kertomuksia menneistä tapahtumista ja käytännöistä. Historianopetuksessa on viime vuosina herätelty kysymystä siitä, kenen historiaa opetetaan ja miten opetusryhmien kulttuurisen moninaisuuden lisääntyminen muuttaa opetuksen painotuksia, kuten kansallisen historian asemaa (Nordgren 2007; Lozic 2010; Hawkey & Prior 2011; Virta 2008). Kysymys ”kenen historiaa” liittyy myös koulun ulkopuolisen historiakulttuurin sisältöön. Oppilaat eivät tule historian oppitunneille tyhjiöstä vaan heillä on taustanaan yhteisönsä historiakulttuuri. Historian oppitunneilla tavallaan kohtaavat erilaiset historiakulttuurit. Suomalaistaustaistenkin perheiden lukuharrastuksissa ja historiakulttuurin harrastuksessa voi tuki olla suuria eroja.

Kiintoisa kysymys onkin, miten Koiramäki-tarinoihin suhtautuvat oppilaat, joiden kulttuuritausta ei ole kantasuomalainen. Jos näitä kirjoja katsoo lapsille suunnattuna historia-kulttuurina, jäävät maahanmuuttajataustaisten perheiden lapset helposti ulkopuolelle. Nämä eivät ehkä ole sitä lasten kirjallisuutta, jota heidän kodeissaan harrastetaan. Sen lisäksi että koulun historian opetus voi tuntua toisten historialta, myös historiakulttuuri voi tuntua mui-

den historiakulttuurilta. Tämän tutkimuksen ensisijaisena tarkoituksena ei ollut verrata suomalais- ja maahanmuuttajataustaisten käsityksiä, mutta ryhmien keskusteluissa ilmeni kuitenkin seikkoja, jotka antoivat aiheen ottaa tämäkin kysymys analysoinnin kohteeksi.

Lasten historiallinen kuvelukutaito

Lapsille suunnatut historialliset kuvakirjat ovat tavallaan multimodaalisia tekstejä, kuvan ja tekstin yhdistelmiä (Youngs & Serafini 2011; Youngs 2012; Serafini 2014). On kuitenkin aiheellista tutkia kuvien tulkintaa myös erikseen, koska kuvan ja tekstin lukeminen ovat erilaisia prosesseja. Fasulo, Girardet ja Pontecorvo (1998, 133–134) painottavat, että tiedon esittämistapa kuvissa on erilainen kuin tekstissä, ei niin lineaarinen eikä kaikin osin yhtä tiivis. Kuvat eivät välttämättä helpota oppimista eikä kuvien sisällön ymmärtämistä voi ottaa selviönä. Sen vuoksi kaikkea niiden ilmaisemaa tiedollista ja elämyksellistä sisältöä ei välttämättä saada hyödynnetyksi.

Kuvalukutaidolla on epäilemättä merkitystä tarkasteltaessa lapsia historiakulttuurin vastaanottajina, koska historiakulttuuri on suuressa määrin visuaalista. Visuaalisen lukutaidon (*visual literacy*) määritelmät eivät ole yksiselitteisiä. Lukutaito tässä on ymmärrettävissä sekä ilmaisemiseen että tuottamiseen liittyväksi, tavallaan kuvien tulkinnan metaforaksi. Se voidaan lyhyesti määritellä joukoksi sellaisia taitoja, joita tarvitaan visuaalisten viestien ymmärtämiseen sekä käyttämiseen ja kommunikointiin kuvien avulla. Kuvalukutaito, kuten lukutaito yleisesti, sisältää myös kriittisen ja analyttisen ulottuvuuden (kuvien tarkkuuden, luotettavuuden ja merkityksen tarkastelun). (Serafini 2014, 22; ks. myös Seppänen 2002, 16–17; Werner 2002.)

Youngs ja Serafini (2011) huomauttavat, että faktaa ja fiktiota yhdistävät historia-aiheet kuvakirjat ovat haasteellisia oppimisen näkökulmasta. Nuorella lukijalla tai katsojalla ei yleensä ole vielä kovin paljon tietoa historiasta, ja sen vuoksi hänen voi olla vaikea nähdä, mikä on totta ja mikä mielikuvitusta. Kaikkeen menneeseen sijoitettuun viihteeseen liittyy totuuskerien ongelma, kohderyhmän iästä riippumatta. Etenkään lapset eivät ole välttämättä tottuneet pohtimaan tietämisensä perusteita vaan voivat ottaa kaiken menneyttä koskevan itsestään selvänä tietona kyseenalaistamatta (vrt. Shemilt 1987, 42–44). Sen vuoksi keskeinen haaste historiallisissa kuvakirjoissa onkin fakta- ja fiktioelementtien erottaminen, eli kysymys siitä, mikä on totta tai todenmukaista ja paljonko kuvissa on totta (Serafini 2014, 119). Niinpä esimerkiksi Koiramäki-kirjojen lukijallekaan ei välttämättä ole selvää, mikä kirjoissa on tosiasiapohjaista, mikä tarua.

Lasten tapaa ymmärtää historiaa kuvien kautta – visuaalista historiallista lukutaitoa – on tutkittu suhteellisen vähän. Useimmat tutkimukset ovat kohdistuneet melko nuoriin lapsiin, suunnilleen samaan ikäryhmään kuin tässäkin tutkimuksessa. Haastattelut ovat usein olleet aineistopohjaisia, esimerkiksi postikorttien tai valokuvien tarkasteluun perustuvia. Harnett (1993) haastatteli 7–9-vuotiaita käyttäen haastattelujen pohjana historia-aiheisia postikortteja. Nuorimmat haastatelluista kuvasivat näkemiään konkreetteja yksityiskohtia, mutta iän myötä huomio kohdistui yleisluontoisempaan sisältöön. Ilmeisesti jo varsin nuoret oppilaat olivat omaksuneet joitakin piirteitä vallitsevasta koulun ulkopuolisesta historiakulttuurista ja olivat myös halukkaita tuomaan haastattelutilanteessa esiin mieleen tarttuneita yksityiskohtia, usein hajatietoja. Foster, Hoge ja Rosch (1999) haastattelivat 56 oppilasta luokilta 3, 6 ja 9 valokuvia käyttäen. Oppilaille asetettiin kysymyksiä kuvien aiheesta, ajankohdasta ja siitä, mitä tietoa niistä sai menneisyyden elämästä. Nuorimmat haastatelluista vastasivat epämääräisin ilmauksin (*”kauan aikaa sitten”*) eivätkä osanneet ajoittaa kuvia. Vanhemmillä oli eksaktimpia käsitteitä ja enemmän kontekstia koskevaa tietoa.

Fasulo, Girardet ja Pontecorvo (1998) sovelsivat ryhmähaastattelumenetelmää. Kohteena olivat 4.-luokkalaiset, joiden piti pohtia viikinkitaloa koskevia kuvia. Lapsille oli tyypillistä usko siihen, että historian kuluessa oli tapahtunut edistystä (vrt. Seixas 1996), ja he tarkastelivat mennyttä koskevia kuvia tehden vertailuja omaan aikakauteensa. Levstik ja Barton ovat useissa tutkimuksissa tarkastelleet lasten historiallista ajattelua käyttäen kuvamateriaalia, myös historiallisia kuvakirjoja. Lapset pystyivät tekemään kronologisia vertailuja ja erottamaan eri-ikäisiä kuvia, joskaan eivät useinkaan hallinneet eksakteja ajanilmauksia, jotka eivät ehkä olleet heille merkityksellisiä. Jo varsin nuorilla oppilailla näytti olevan jonkinlainen historian taju. He pystyivät ymmärtämään monia menneeseen liittyviä ilmiöitä omaa elämämpiiriään koskevan käsitteistön avulla ja kiinnittivät huomiota ennen muuta konkreettisiin ja ulkoisiin asioihin ja materiaaliseen kulttuuriin. Vaikka lapset osavat lajitella kuvia tai esineitä eri-ikäisiin heidän voi olla vaikea perustella päätelmiään. (Levstik 1986; Barton 1997; Barton & Levstik 1996; Levstik & Barton 1996, 2008.) Hyvin samanlaisia johtopäätöksiä ovat tehneet muutkin tutkijat (Cooper 1995; Lee 2005; Wilschut 2012).

Kuten johdannossa todettiin, tässä tutkimuksessa pohdittiin lasten kanssa myös sitä, miten he näkevät eroja ja yhteyksiä menneen ja nykyisen välillä. Kysymys on siten historiallisesta muutoksesta, joka on yhteydessä kronologiaan. Muutoksen käsite on periaatteessa ongelmallinen – se on nähtävä prosessina, ei yksiselitteisenä tapahtumana (Counsell 2011). Muutoksen käsitteen ymmärtämiseen sisältyy kysymys vertaamisesta, tutun ja vieraan erottamisesta. Ajallisesti etäisessä menneisyydessä voidaan kuitenkin havaita myös oman ajan kanssa yhteisiä piirteitä.

Eganin typologian mukana lapsen suhde menneeseen voidaan alkuvaiheessa sijoittaa mytologiselle tasolle. Sille on ominaista narratiivisuus, fantasia ja binaaristen vastakohtaparien korostaminen (rikkaat – köyhät, oikea – väärä, hyvä – paha). Suhde menneeseen on tällöin vielä samanlainen kuin suhde satuihin. Seuraava vaihe on romanttinen, suunnilleen 7–8-vuoden iästä edelleen, jolloin ajattelu ankkuroituu edellistä vaihetta enemmän todellisuuteen. (Egan 1989, 1997.) Tarkkojen ajoitusten ja jyrkkien jaottelujen tekeminen ikätasojen välillä voidaan kyseenalaistaa, eikä niitä voi ottaa kirjaimellisina saati jokaisen yksilön kohdalla pätevinä. On kuitenkin osoituksia siitä, että lasten historiallista ajattelua leimaa binaarisuus ja mielikuvitus. Tämä voidaan nähdä myös lapsen historiallisen ajattelun vahvuutena (VanSledright & Brophy 1992). Tavallaan samankaltainen ikätasoajattelu on huomioitu esimerkiksi suomalaisissa opetus suunnitelmissa, joissa suositetaan, että historian opetuksen varhaisvaiheessa alaluokilla vedotaan elämyksellisyyteen historian oppimisen ominaispiirteensä (Opetushallitus 2004 ja 2014).

Tutkimuksen kulku

Tutkimusaineisto kerättiin länsisuomalaisessa yhtenäiskoulussa alueella, jossa maahanmuuttajataustaisen väestön osuus on huomattavan suuri. Kyseisen koulun oppilaista noin puolella oli maahanmuuttajatausta. Koulun puolesta oli varmistettu lasten periaatteellinen mahdollisuus osallistua tutkimukseen jo kouluun tultaessa. Lisäksi tutkimukseen oli saatu koulun rehtorin suostumus ja kunkin tutkimukseen osallistuvan luokan osalta opettajan suostumus. Opettajat myös avustivat haastattelutilanteiden organisoimisessa. Myös taiteilija Kunnas on antanut suostumuksensa kirjojen tutkimuskäyttöön.

Aineistopohjaisen haastattelun, erityisesti ryhmähaastattelun, valinta aineistonkeruun menetelmäksi perustuu siihen, että se oli todettu toimivaksi aikaisemmissa kвалukutaidon tut-

kimuksissa (ks. esim. Fasulo ym. 1998; Foster ym. 1999). Ryhmähaastattelun etuna on, että se antaa mahdollisuuden seurata oppilaiden yhteistä pohdintaa, kommentointia ja käsitysten muodostamista. Tutkimusaineisto koostuu 17 ryhmähaastattelusta, joihin osallistui yhteensä 66 oppilasta luokilta 2, 4, 6 ja 7, iältään siis noin 8–13-vuotiaita. Aineiston esittelyssä ei käytetä oppilaiden oikeita nimiä. Pääpaino oli alun perin nuorempien vuosiluokkien haastattelussa, sillä Koiramäki-kirjojen pääasiallisen lukijakunnan voi ajatella painottuvan nuorempiin ikäluokkiin, jotka eivät vielä ole opiskelleet historiaa koulussa. Historian opiskelu alkaa nimittäin 5. luokalla oppilaiden ollessa noin 11-vuotiaita. Siten heidän suhteensa menneisyyteen perustui ensisijaisemmin koulun ulkopuolisiin vaikutteisiin kuin kuudensien ja seitsemänsien luokkien oppilailta. Olen käsitellyt nuorempaa ikäryhmää aiemmin erikseen (Virta 2015). Tässä artikkelissa kiinnitetään huomiota siihen, mitä lisäarvoa historian kouluopetuksen aloitus näyttäisi tuovan kuvatulkintaan. Vertailua hämärtää kuitenkin se, että nuoremmat oppilaat vaikuttivat innostuneemmilta Koiramäki-kirjoista kuin varhais-teeni-ikäiset.

Ryhmähaastatteluun osallistui yksi toinen ja yksi neljäs luokka kokonaisuudessaan (18 ja 20 oppilasta), kuudensilta puolestaan 12 ja seitsemänsiltä 16 oppilasta. Osallistujista 35 oli tyttöjä, 31 poikia. Oppilaista runsas puolet oli maahanmuuttajataustaisia, mutta kaikkien kielelliset taidot riittivät osallistumiseen. Kaikissa ryhmissä oli neljä osallistujaa, lukuun ottamatta yhtä parihaastattelua. Haastattelujen kesto oli 17–25 minuuttia, lukuun ottamatta yhtä haastattelua, joka kesti vain 15 minuuttia (kahden oppilaan ryhmä). Yleensä noin 20 minuutin mittainen haastattelu osoittautui riittäväksi ja sopivaksi ryhmien keskittymiskyvyn näkökulmasta, sillä keskustelut alkoivat loppupuolella toistaa itseään. Yleisesti ottaen ryhmät suhtautuivat ryhmätilanteisiin kohteliaasti ja innostuneesti. Haastattelut suoritettiin oppituntien aikana erillisissä rauhallisissa tiloissa.

Kunkin haastattelun aluksi selvitetiin, miten tuttuja Koiramäki-kirjat olivat lapsille. Sen jälkeen kävimme läpi kymmenen ennalta valitsemaani kuva-aukeamaa siten, että kaksi lasta katsoi yhtä kirjaa. Ensimmäisten aukeamien kohdalla kysymykset painottuivat kuvien realismiin ja/tai totuudellisuuteen: Onko tämä totta vai satua? Mikä olisi totta, mikä satua? Mistä tiedätte, mikä on totta?

Haastattelijan kysymysten ja kommenttien tarkka muoto riippui haastattelun edessä myös siitä, miten oppilaat alkoivat vastata. Oppilaat tekivät itsekkin kysymyksiä, niin haastattelijalle kuin toisilleen. Yleensä edettiin tarkempiin perusteluihin siitä, miksi lapset arvioivat kuvien esitykset tosiksi tai epätosiksi. Sen jälkeen siirryttiin kysymään, oliko kuvissa jotain tuttua ja toisaalta erilaista kuin heidän omassa elämänpiirissään (kotona, koulussa, asuinympäristössä). Keskusteltiin myös siitä, millaista olisi ollut elää Koiramäki-kirjojen kuvaamassa ympäristössä. Eri kuvasivujen kysymykset noudattelivat samaa runkoa, ja eri ryhmien haastatteluissa käytiin systemaattisesti läpi samoja teemoja. Haastattelu-tilanteissa jätettiin tietoisesti esittämättä lasten kulttuuritaustaan viittaavia kysymyksiä, mutta monessa ryhmässä lapset toivat spontaanisti esille vertailuja elämäntavasta Suomessa ja perheensä lähtömaassa.

Litteroin nauhoittamani haastattelut sanatarkasti. Sen jälkeen tematisoin ne erottamalla värikoodein samoihin teemoihin liittyviä asioita. Sisällöt ryhmiteltiin ja taulukoitiin systemaattisesti siten, että saatiin esille kuhunkin teemaan liittyvät erilaiset lähestymistavat. Analyysissä kiinnitettiin huomiota seuraaviin kysymyksiin:

- toden / todelliseksi koetun ja sadun erotteleminen
- perustelut totena / todellisena pitämislle

- ajan ja muutoksen ymmärtäminen; menneen ja nykyisen erojen ja yhtäläisyyksien näkeminen
- erottelujen tekeminen (yhteiskunnalliset erot, kulttuuriset erot)

Seuraavassa aineiston eri teemoja esitellään laadullisesti, kuvaten eri näkökulmia, joita oppilaat eri teemoihin liittyen toivat esille. Tarkastelu pidetään puhtaasti laadullisena, sillä keskustelujen kulku oli hyvin vaihtelevaa eikä määrällisten vertailujen tekeminen olisi mahdollista. Seuraavassa luvussa lyhenne H viittaa haastattelijaan. Oppilaisiin viitataan peitenimillä. Sulkeisiin kunkin haastattelulainauksen jälkeen on merkitty kyseinen luokka ja haastattelun numero.

Toden ja sadun erottaminen

Johdannossa on viitattu toden ja todenmukaisuuden problematiikkaan historiassa. Ilmaisua ”totta” on käytetty haastattelussa yksinkertaisuuden vuoksi – lähtökohtaisesti ei voi olettaa, että 8-vuotiaalla tai edes pari vuotta historiaa opiskelleella 13-vuotiaalla olisi käsitystä historiatiedon konstruktiivisesta luonteesta. ”Todella” viitataan tässä menneisyyteen, joka joskus on ollut, erotuksena taruista ja myyteistä, tai kuten Youngs ja Serafini (2011) asian pelkistävät, kysymys on taidosta erottaa fakta ja fiktio.

Yleisesti ottaen jo nuorimmat lapsiryhmistä ilmaisivat melko varman käsityksen siitä, mikä oli totta ja mikä satua. Useimmat olivat sillä kannalla, että ihmishahmoiset, ihmisten askareita toimittavat koirat olivat satua – kaikki muu oli totta. Sadunomaisuus ja realismi tuntuivat kuitenkin sekoittuvan jossakin määrin nuorimpien vastauksissa.

H: *Onko tää satua vai totta?*

Sun: *Se voi olla sekä että...*

Abu: *Satua.*

Lenni: *Voi olla totta ku ennen elettiin tällättii maalla mut ei nää ollut mitään koiria.*

Hanna: *Se voi olla ihan hyvin totta mut ne ei o koiria.*

(2. luokka / haastattelu 3)

Rita: *Se kun eläimet puhuu, se ei oo kauheen totta, muuten vaan elämä on.*

Matti: *En mä usko että tää on totta, nää ihmiset mut toi talo on totta, toi ulkopuoli on totta mun mielest.*

(4. luokka, haastattelu 1)

Sadun ja toden sekoittuminen ilmeni selvimmin seuraavassa toisen luokan haastattelukatkelmasta: *”Yleensä mää ja mun pikkuveli pidetään sitä totena kun me leikitään”* (Lindi, 2. luokka / haastattelu 1). Kakkosluokkalaisten sekoittivat mukaan muita juttuja, esimerkiksi Turun linnan tonttu-ukon tai kummitustarinoita. Kysymykseen olivatko he nähneet samantyyppisiä asioita jossain, joku mainitsi Koiramäki-hahmoisen pehmolelunsa.

Muutoin lapsilla oli vahva usko taitelijan luomaan kuvaan entisajan elämästä. He saattoivat käyttää ilmauksia: *”se oli ennen vanhaan totta”* tai kirja kuvasi *”vanhanaikaista kotielämää”*. He eivät epäilleet sisällön ja kuvituksen todenmukaisuutta. Tämä ilmeni myös kuudes- ja seitsemäsluokkalaisten haastatteluissa.

Perustelut

Lapsilta kysyttiin eri kuva-aukeamien kohdalla, miksi he sitten pitivät kuvaa todellisena ja miksi he uskoivat sen olevan totta. Perusteleminen tuotti miltei kaikille vaikeuksia, mutta useimmat koettivat kuitenkin löytää perusteluja. Jotkut totesivat vain, että kuva tuntuu todelta, mutta oli vaikea sanoa miksi. Yleisin perustelutapa oli sitoa miljöö tai yksityiskohdat, esimerkiksi esineet johonkin, mitä he olivat nähneet aiemmin lähiympäristössään tai esimerkiksi retkillä tai mitä he olivat kuulleet vanhemmilta tai isovanhemmilta.

H: *Miks te ajattelette et se on totta?*

Kalle: *Ainakin kaikki on tehty puusta, sit jokaisella oli perunakellari ja puust tehtyy kaikkee ja oli kana, nyt saa kaupasta, silloin piti tehdä, kasvattaa itse, oli kana ja meni joskus kattomaan oliko siel munia, ja nyt saa kaupast.*

H: *Mistä tiedät et elämä oli semmoista?*

Peppi: *Sen tietää kun nyt on, mun vanhemmat kertoo.*

H: *Kukas jatkaa?*

Rita: *Täss on vanhaa aikaa, mun mammall oli nii tällasta kun se oli pieni, se asu myös tommosel maatilalla.*

H: *Sun mamma on kertonut, oletko sä nähnyt valokuvia myös?*

Rita: *Joo.*

Emil: *Mää oon nähnyt, tää on mun mielestä totta, mä oon nähnyt aika paljon semmosta, mä asusin maalla pienenä.*

H: *Ja siel oli tuonnäköstä, mikä oli samannäköstä?*

Rita: *Siellä oli puutaloja, ne on mennyt nyt vähän rikki.*

Emil: *Totta, mun iskäkin on asunut tällaisissa.*

(4. luokka / haastattelu 1)

Eräs oppilas piti kuvauksen todenmukaisuuden perusteluna sitä, että eläimet tekivät niitä töitä joita ihmisetkin entisaikaan tekivät. Työt olivat todellisia. Toisinaan lapset perustelivat kuvauksen todenmukaisuutta tuomalla esiin menneisyyttä koskevia tietojaan, usein yksityiskohtia – katsomatta siihen, mihin ne tarkalleen liittyivät:

Nina: *Siin on totta et, että oikeesti tolleen elettiin 1800-luvulla. Ei ollut juoksevaa vettä.*

Enna: *Ei osaa sanoa.*

Tom: *Se on silleen satukirja että siin on noi eläimet...tää on oikeesti totta, tää tarina, mä en oo lukenut mutta mä tiedän että tää on totta. Mun iskäkin kun se oli pieni, se sano ettei ollut mitään autoja.*

H: *mmmm*

Tom: *Tai oli ehkä vähän muttei paljon.*

(2. luokka/haastattelu 4)

Yllä olevassa lainauksessa noin kahdeksanvuotias oppilas viittasi 1800-lukuun, vaikka yleisesti katsotaan, ettei tarkoilla ajanilmauksilla ole tuossa iässä vielä merkitystä (Wilschut 2012). Tämä oppilas kuitenkin tunsi Koiramäki-kirjat erityisen hyvin entuudestaan, osoitti haastattelussa kiinnostusta aiheeseen ja kertoi lukeneensa tai kuulleen luettavan näitä kirjoja ”ainakin viisitoista kertaa”, joten yleiskäsitys lasten suhteesta vuosilukuihin ei ehkä päde kaikkien kohdalla. Vuosiluvun mainitseminen ei välttämättä kuitenkaan osoita sitä, että lapsella vielä olisi selkeä käsitys kronologiasta.

Historiaa jo opiskelleilla oppilailla yksi perustelutapa oli viittaaminen historian kirjaan: kuudesluokkalaiset olivat nähneet samanlaisia kuvia historian kirjoissa. Heille asetetun haastattelukysymyksen muoto olikin, miten he selittäisivät pienemmälle lapselle, mikä kirjassa oli totta, mikä satua.

H: *Onks tämä mitä tässä kirjassa on enempi satua vai totta?*

Fatmir: *Totta.*

(joku vahvistaa)

A: *Mistä tiedätte?*

Sanna: *Rakennukset on piirretty samalla tavalla kuin historian kirjassa, sellasia vanhanaikaisia.*

(6. luokka / haastattelu 1)

H: *Oletetaan että teidän pitäisi selittää vaikka 7-vuotiaalle, mikä on satua, mikä totta? Kia: Noi koirat.*

H: *Onks siin jotain muuta, aina taiteilijalla on mielikuvituksen vapaus, mikä mielikuvitusta tai satua?*

Kia: *Ei mikään.*

H: *Kaikki on totta?*

Kia: *1800-luvulla elettiin tolla tapaa.*

H: *Mist tiedät?*

Kia: *Mä oon lukenut historiaa.*

(6. luokka / haastattelu 2)

Kuudesluokkalaiset eivät kylläkään olleet vielä opiskelleet varsinaisesti 1800-luvun historiaa oppitunneilla. Seitsemäsluokkalaiset olivat samalla linjalla. Tivaukseen siitä, mistä tiedettiin kuvauksen olevan totta, tuli yhdessä ryhmässä vastakysymys *“mitä muuta se sitten olisi voinut olla”*. (7. luokka / haastattelu 2) Yksi selkeimmistä epäilyistä ilmeni yhdessä neljännen luokan ryhmässä, jossa koko ryhmä lähti innokkaasti keskustelemaan siitä, mitä kuvassa heidän mielestään olisi pitänyt olla – se ei täysin vastannutkaan heidän mielikuvaansa maalaistalon miljööstä. Huomattakoon, että seuraavassa katkelmassa oppilas, joka vertasi kirjan kuvaa mielikuvaansa suomalaismiljööstä ja kaipasi etenkin saunoja, oli ulkomaalaistaustainen:

Flora: *Mää en o nähnyt saunoi.*

H: *Luuletko että kuva on totta kuitenkin? Flora: No joo, em mä tiedä mutta kun tos ei ole uimaa [?], ja ne menee saunaan ja tossa on kuusei ja mä en luulisi että siellä olisi ollut kuusii vaan olis ollu jotain toisii puita.*

H: *Mitäs pojat?*

Juha: *Mun mielestä toi on outoo kun siin on koiria. Eiks joskus ollut jotain sellasii ulkovessoja?*

H: *On, on varmaan vieläkin, näkyyks siinä semmosta huussia?*

Juha: *Voisko se olla joku näistä aitoista?*

H: *En tiedä, varmaan jossain talon takana.*

Juha: *Eiks yleensä ne kaivot ollut sellasia että niissä oli kivinen reunusjuttu.*

H: *Sellaisiakin oli, mutta maalla oli tonkaltaisia.*

Juha: *Onks vähän outo keinuksi...*

(4. luokka / haastattelu 3)

On muistettava, että Mauri Kunnas on perustanut tässä käytetyt kuvauksensa autenttisiin miljöisiin – Yli-Kirran kotiseutumuseoon, Turun käsityöläismuseon miljööseen ja muuhun vanhan Turun kaupunkikuvaan. Esineistön kuvaukset ovat varsin autenttisia. Lapsilla ei toisaalta ollut kovin paljon faktatietoa, jonka pohjalta verrata kuvia, vain fragmentaarisia historiatietoja ja havaintoja tutuista miljöistä. Aivan vastaavasti aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, että lapsille on tuottanut vaikeuksia perustella päätelmiään ilmiöiden ajoituksesta tai tietojen paikkansapitävyydestä (esim. Cooper 1995; Youngs & Serafini 2011). Kiinnekohtia etsittiin vanhoista miljöistä, ja osalla heistä olikin ennakkokäsityksiä siitä, miltä maaseudulla näytti.

Suhtautuminen menneeseen

Kaikissa haastatteluissa ilmeni, että oppilaat kykenivät näkemään eroja menneen ja nykyisen elämäntavan välillä. Toisaalta he näkivät yhtäläisyyksiäkin. He eivät verranneet pelkästään mennyttä nykyiseen vaan näkivät eroa vanhanaikaisemman ja uudenaikaisemman elämäntyylin välillä 1800-luvun miljöiden kuvauksissa. Yleensä huomio kiinnittyi konkreettisiin seikkoihin, mutta myös yhteiskunnallisiin asioihin kuten varallisuuseroihin, eri yhteiskuntaryhmien elämäntyylin erilaisuuteen, maalaistuvan vanhanaikaisuuteen verrattuna leipurimestarin tuvan modernimpaan sisustustyyliin. Tämänkaltaisissa vertailuissa korostuivat ulkokohtaiset piirteet, kuten aiemmissakin lasten kuvatulkintaa koskevissa tutkimuksissa on todettu (Harnett 1993; Levstik & Barton 1996, 2008). On myös osoituksia siitä, että oppilaat kiinnittivät huomiota vastakohtapareihin ja viittasivat esimerkiksi eroihin rikkaiden ja köyhien pukeutumisessa, liikennevälineissä tai asuinalueissa (vrt. Egan 1997; Shemilt 1987). Binaarista ajattelua voidaan huomata esimerkiksi seuraavissa katkelmissa:

Taavi: Tätä näyttää enemmän nykyaikaiselta, täällä on kivikattoja, tällaisia taloja, kivitaloja. hienommat vaatteet.

(2. luokka / haastattelu 2)

Hanna: Tätä on hienompi kuin se edellinen talo, niin ku varakkaampi tätä on varakkaampi, täällä on sohva ja tällainen.

(2. luokka / haastattelu 3)

Kaikissa ryhmissä haastattelijä esitti kysymyksen: millaista mahtaisi olla elää tuohon aikaan ja asua noissa taloissa. Reaktiot olivat vaihtelevia ja niistä myös kuvastui lasten suhtautuminen menneeseen. Menneisyys saatettiin kokea nostalgisesti, siinä nähtiin oma viehätyksensä, toisaalta vanhanaikaista elämänmenoa saatettiin pitää epäkäytännöllisenä ja vastenmielisenä. Taustalla useimmilla näytti olevan edistysuskoinen käsitys, että kehitys oli kulkenut hyvään suuntaan (vrt. Seixas 1996; VanSledright & Brophy 1992).

Yleisin huomio oli, että Koiramäen aikaan ei ollut sähköä – ei siis puhelimia tai tietokoneita, joten lapsilla ei olisi mitään tekemistä. Lähtökohtana olivat siis lasten omaan elämäntyyliin kuuluvat asiat. Toisaalta ihannoitiin menneisyyden rauhallisuutta. Kaikki mitä nyt on, ei ole tarpeellista. Seuraavassa katkelmassa on mielenkiintoista, että ryhmä noin kahdeksanvuotiaita osaa huomioida sen, mikä olisi voinut olla normaalia Koiramäen aikaan – vaikka ei enää heidän omana aikanaan:

H: Millaista olisi elää, asua tämmöisissä taloissa?

Nina: Tona vuonna varmaan aika tavallista.

Tom: *Toi näyttää ainakin raskaalta, nyt täl hetkel me laitetaan hana auki niin sieltä tulee vettä, mutta tässä nää ihmiset vie toisille vettä – tätä näyttää aika raskaalta, mutta näyttää se myös vähän kivalta...*

H: *Mikä on kivaa?*

Tom: *Mä haluaisin tietää millainen elämä niillä oli.*

(2. luokka /haastattelu 4)

Menneen ja nykyisen elämäntavan vertaamisessa nousi kysymys myös siitä, mikä oli entisaikaan mahdollista. Tässä aikatasot helposti sekoittuivat, kuten seuraava intensiivinen keskustelu osoittaa:

Kalle: *Kotii hoidettiin aika paljon niin kun nyt, nyt ei tarvitse kotia paljon hoitaa, lattiat piti harjata, piti ruokkia eläimiä nyt voi mennä kaupasta ostamaan, nyt ei o eläimiä, on vaan kissa ja koira.*

Emil: *Mun mielest ennen vanhaan ei ollut euroja, silloin oli markkoja.*

H: *Ei ole ihan varmaa oliko vielä markkojakaan.*

Kalle: *Ei ollut puhelimia, ei ollut televisioita, piti vaan kuulla radiota... kun piti katsoa jalkapallomatsi tuli, kun piti kuunnella radiosta, piti vaan mennä kattoon, kun radiost kuulee, se sanoo et pallo on vasemmas laidas. Ei ollut televisiota, sillon se oli niin vaikea selostaa.*

(4. luokka / haastattelu 1)

Seuraava katkelma seitsemäsluokkalaisryhmän haastattelusta osoittaa, miten lapset toisaalta näkivät elintasoeron nykypäivään verrattuna mutta kuitenkin osasivat suhteuttaa kuvan esittämän elämäntavan sen ajan taustaa vasten:

H: *Miltä tupa näyttää?*

Omar: *Aika mukavalta.*

Ada: *Täydelliseltä.*

Eva: *Viihtyisältä.*

Ada: *Aika täydellinen sitä aikaa varten.*

Omar: *Siellä asu varmaan paljon ihmisiä. Sänkyjä ei varmaan ollut riittävästi.*

H: *Haluatteko kertoa lisää?*

Ada: *Joo kun oli paljon köyhempii siihen aikaan, niillä ei ollut paljon rahaa vaatteisiin huonekaluihin ja kaikkeen muuhun... tässä on periaatteessa kaikki mitä ihminen tarvitsee elämää varten.*

(7. luokka / haastattelu 4)

Aivan vastakkainen näkemys ilmeni toisen seitsemäsluokkalaisryhmän haastattelussa, jossa ryhmän ainoa suomalaistaustainen jäsen esitti vahvaa vastenmielisyyttä Koiramäen elämäntapaa, miljöötä ja myös kirjoja sinänsä kohtaan. Hänen mielestään koko elämäntapa oli vastenmielinen ja sen ajan ihmiset tyhmiä, koska heillä ei vielä ollut yhtä kehittyynyttä teknologiaa kuin 2000-luvulla. Kyseessä oli ehkä murrosikäisen uhma eikä niinkään kyvyttömyys ymmärtää menneisyyden ilmiöitä niiden oman ajan taustaa vasten. Joka tapauksessa ilmaisut muistuttavat sitä, mitä Ashby ja Lee (1987, 68–71) ovat kuvanneet historiallisen empatian alimmaksi tasoksi ("*the divi past*"), jolloin menneisyyden ihmiset nähdään tyhmiiksi, koska heillä ei ole nykyajan mukavuuksia.

Edelliseen liittyvä keskustelukatkelma alkaa 1800-luvun kaupunkimiljöötä kuvaavasta aukeamasta, jonka ilmeisenä esikuvana on ollut Turun Luostarimäen käsityöläismuseon miljö.

Mona: *Ja tota ne kutsuu kaupungiks!*

H: *Miks..*

Mona: *Toi näyttää enemmän tuppukylältä, jossa ne ei ollut kuullu sanaakaan mistään sähkölaitteista.*

H: *Onks se sähkö niin hirveen tärkeä?*

Mona: *On, ilman sitä ei toimi tietokone eikä kännykät.*

H: *Niin just.*

Mona: *Sit on eritykses eikä tiedä mitä maailmal tapahtuu.*

H: *Katso kun sitä elämää on ollut tosi kauan ennenkin tätä aikaa, sähkö meil on ollut aika lyhyen aikaa, meille se on luonnollista, mutta ajattele kuinka paljon maailmassa on elänyt ihmisiä jotka on ollut ilman sähköä.*

Mona: *Sääli niitä..*

H: *Onks meidän elämässä sitten kaikki niin hyvin vaikka meillä on sähkö?*

Mona: *On.*

(7. luokka / haastattelu 3)

Kenen kulttuuriperintöä – maahanmuuttajataustaisten lasten suhtautuminen Koiramäkeen

Koiramäki kertoo suomalaisesta kulttuuriperinnöstä. Tähän tutkimukseen haastatelluista lapsista yli puolet oli maahanmuuttajataustaisia. Heistä vain osa oli tutustunut Koiramäkitarinoihin kotonaan, päiväkodissa tai koulussa. Vaikka kulttuuriperintö ja historiakulttuuri oli kohdattu erilaisena kodin ja perheen kautta, esimerkiksi leirikoulu ja kouluretket olivat tehneet suomalaisia perinнемiljöitä heille tutuiksi. He olivat siis osallistuneet organisoituihin kohtaamisiin suomalaisen perinteen ja historiakulttuurin kanssa. Kulttuuritausta ei yksin selittänyt keskusteluaktiivisuutta. Joissakin tapauksissa maahanmuuttajataustaiset oppilaat olivat melko hiljaisia, mutta ryhmäkohtaiset erot olivat suuria. Eräissä haastattelussa juuri maahanmuuttajataustaiset oppilaat olivat aloitteellisia ja toivat uusia avauksia ryhmän keskusteluun. Yksi innokkaimmin keskustelevista ryhmistä oli neljän kosovolais-taustaisen oppilaan ryhmä 4. luokalta He olisivat halunneet käydä koko kirjan läpi, eivät vain valittuja aukeamia.

Näissä tutkimushaastatteluissa tuli kuitenkin mielenkiintoisella tavalla esiin se, miten oppilaat osoittivat oma-aloitteisesti yhteyksiä Koiramäen kuvaamasta miljööstä niihin kokemuksiin tai mielikuviin, joita heillä oli perheidensä kotimaista. Esimerkiksi seuraavasta katkelmasta ilmenee, miten eri tavoin oppilaat olivat kohdanneet vanhoja työkäytänteitä. Yksi oppilas oli nähnyt niitä välillisesti, toinen oli ollut itse mukana samankaltaisessa työpörosessissa.

H: *Mimmoista pyykin pesu oli? Mikä tässä on erilaista?*

Esa: *Noi pistää vaatteet tonne.*

Kim: *Yhdessä elokuvassa ne laitto vaatteet pataan.*

H: *Millaista työtä toi on mahtanut olla?*

Lindi: *Mun mielestä toi ei ole niin antiikkista. Mä olen ollut Etiopiassa, mun äitin vanhemmat asuu siellä. Mun äiti on Etiopiasta...mekin jouduttiin pesemään kuumassa vedessä vaatteita.*

Esa: *Mä oon nähnyt tästä elokuvan.*

(2 luokka / haastattelu 1)

Monet oppilaat olivat tutustuneet perheensä lähtömaan miljööseen loma-aikoina, ja he huomasivat konkreettisia eroja elämänpiirissä. Useammassakin haastattelussa oppilaat viittasivat perheen kotimaahan pronominilla ”meidän”, ”meidän maassa”, ”meidän torilla”.

H: *Ootteks te nähneet tämmösiä taloja?*

Dana: *Kuralan kylänmäell.*

Siri: *Meiän mökillä.*

Dana: *Meidän maassa mä olen nähnyt tämmösiä taloja [tarkoittaa Kosovoa]*

Maryam: *Mun isänmaassakin on. Se on Iranin ja Irakin rajalla, pikkukylä.*

(4 luokka / haastattelu 4)

Kahdessa neljännen luokan keskusteluryhmässä lapset kuvasivat nostalgisesti vanhan maan elämäntyylin rauhallisuutta ja näkivät kirjan kuvien muistuttavan siitä. Edellä viitatussa ryhmässä tytöt alkoivat kuvailla perheen ei-suomalaista kotikylää:

H: *Olisikohan näissä [taloissa] mukava asua?*

Maryam: *On tosi kiva asua, se ei ole kaupunki, se on niin rauhallista asua, ei meluta niin kuin kaupungissa kerrostalossa.*

Dana: *Rauhallista, ja sit siel ei o mitään pakokaasuja niin kuin traktorit, kodit on vähän niin kuin hauskoja näkösiä, asuinkelpoisia.*

Maryam: *Ne kodit on tosi kivoja, meidän maassa on myös rauhallista, siellä on tosi kiva nukkua kun ei o huutoja tai niin kun, siel on tosi kivaa.*

(4. luokka / haastattelu 4)

Yleisenä havaintona on se, että näitä vertailuja tekivät kaksi nuorinta ikäryhmää, eivät enää kuudes- ja seitsemäsluokkalaiset. Ehkä teini-ikään saapunut oppilas kokee samanlaisuuden paineen vertaisryhmässään suurempana kuin nuoremmat (vrt. Virta 2008). Suomessa vanhoihin ilmiöihin, esineisiin, miljöösiin tai työkäytänteisiin oli tutustuttu lähinnä retkillä museoihin tai elokuvien kautta. Maahanmuuttajataustaiset oppilaat puolestaan voivat sanoa, että kyseiset miljööt saattoivat suoraan muistuttaa heidän kotimaistaan.

Lopuksi

Lasten kanssa käydyt ryhmäkeskustelut viittaavat siihen, että alakoululaisilla on kiinnostusta menneeseen. Heillä on myös jonkin verran tietoa siitä. Jo varsin nuorilla lapsilla on myös halua keskustella, verrata, tehdä päätelmiä ja he myös näyttivät ymmärtävän menneisyyttä, vaikka käsitteistö olisi ollutkin vielä puutteellista. Oppilaat olivat myös valmiita tuomaan esille tietojaan ja mielikuviaan, vaikkakin satunnaisia ja toisinaan anakronistisia. Tiedot perustuivat usein perheissä kuultuihin kertomuksiin, kouluretkiin tai havaintoihin elämänpiiristä (vrt. Harnett 1993; Cooper 1995). Lasten huomio kiinnittyi erityisesti konkreettisiin ilmiöihin ja omasta elämänpiiristä tuttuihin asioihin (Lee 2005, 42–44). Käsitykset siitä, mikä on totta, mikä satua tai mielikuvitusta, olivat myös melko vankkoja. Monikaan ryhmistä ei epäillyt taiteilijan tapaa esittää menneisyys, sillä kuvien nähtiin vastaavan muiden lähteiden antamaa kuvaa. Oppilailla ei ilmeisestikään vielä ollut kovin paljon taustatietoja tai vertailukohtia voidakseen harjoittaa lähdekritiikkiä (Youngs & Serafini 2011). Lisäksi huomattakoon, että Kunnaksen kuvaukset miljööstä pohjautuivat esimerkiksi museoihin, joten kuvien realismin epäileminen olisi ollut haasteellista. Lasten tavat perus-

tella käsityksiään kuvien uskottavuudesta pohjautuivat juuri senkaltaisiin lähteisiin, joiden kautta lapset Rantalalan (2011, 2012) tutkimuksessa mainitsivat tutustuneensa historiaan.

Eri kulttuuritaustoista tulleiden lasten kokemuksissa historiakulttuurista oli eroa, ja nämäkin haastattelut osoittavat, että koululuokassa kohtaavat erilaiset historiakulttuurit. Yhteisenä piirteenä taas oli viittaaminen perheen traditioihin ja matkoilla tehtyihin havaintoihin.

Aiemmissa tutkimuksissa on tuotu esiin kuvien merkitys historian ymmärtämisen apuna (Levstik 1986; Alleman & Brophy 2003; Counsell 2011). Sen vuoksi Koiramäki-kirjojen kaltainen aineisto on tärkeää historian opetuksessa ja jo sitä ennen menneisyyskuvan muovautumisessa. Tämä aineisto antoi joitakin osoituksia myös Eganin esittämästä binaarisesta suhtautumistavasta menneeseen, lähinnä vastakohtaparien korostamisesta. Sen sijaan ei näytä niinkään selvältä, että kysymys olisi suoranaisesti myyttis-sadunomaisesta suhtautumistavasta, sillä erotteluja sadun ja toden välillä osattiin tehdä pääsääntöisesti hyvin. (VanSledright & Brophy 1992; Egan 1997).

Ryhmähaastattelu soveltui menetelmänä hyvin tämäntyyppiseen tutkimukseen. Ilmeisesti se tuotti enemmän näkemyksiä kuin yksilöhaastattelu, sillä se sai lapset yhdessä pohtimaan enemmän vastausvaihtoehtoja ja kommentoimaan toistensa näkemyksiä. Joissain ryhmissä syntyi jopa väittelyitä. On aina mahdollista, että kaikki eivät päässeet samalla tavoin esille ja joissakin ryhmissä joku dominoi. Toisaalta yksilölliset ilmaisukykyjen erot olisivat vaikuttaneet myös yksilöhaastatteluissa, eikä kirjoittamistehtäviä olisi voinut käyttää tehokkaasti nuorimpien mielipiteiden kartoittamisessa.

Verrattaessa kahta nuorinta ikäryhmää ja 12–13-vuotiaita, joilla haastattelua tehtäessä oli takanaan historian kouluopiskelua, erot eivät olleet suoraviivaisia. Ilmeisestikin Koiramäki-sarja oli ajankohtaisempi nuoremmalle kuin vanhemmalle ikäryhmälle ja nuoremmilla oli spontaania innostusta tuoda käsityksiään esille. Erityisesti kaksi seitsemännän luokan ryhmää pysähtyi pohtimaan olosuhteiden ja elämäntavan erilaisuutta, yhdessä ryhmässä taas ilmaistiin selvä mielipide – ehkä provokatiivisesti – menneen takapajuisuudesta. Tämä tutkimus herättää monia jatkokysymyksiä. Lisäselvitystä kaivattaisiin esimerkiksi siitä, miten lapset vastaanottavat historiakulttuurin tuotteita, ja mitä eroja on eri-ikäisten tai erilaisista kulttuuritaustoista tulevien lasten välillä.

Painetut lähteet

Kunnas, Mauri 1980. Koiramäen talossa. Helsinki: Otava.

Kunnas, Mauri 1982. Koiramäen lapset kaupungissa. Helsinki: Otava.

Kunnas, Mauri & Kunnas, Tarja 1998. Mauri Kunnaksen Koiramäki. Helsinki: Otava.

Kirjallisuus

Ahonen, Sirkka 1998. Historiaton sukupolvi? Historian vastaanotto ja historiallisen identiteetin rakentuminen 1990-luvun nuorison keskuudessa. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.

Alleman, Janet & Brophy, Jere 2003. History is alive: Teaching young children about changes over time. *The Social Studies* May/June, 107–110.

Ashby, Rosalyn & Lee, Peter 1987. Children's concepts of empathy and understanding in history. Teoksessa Portal, Christopher (toim.), *The History curriculum for teachers*. London: The Falmer Press, 62–89.

- Barton, Keith C. & Levstik, Linda S. 1996. "Back when God was around and everything". Elementary children's understanding of historical time. *American Educational Research Journal* 33 (2), 419–454.
- Barton, Keith C. 1997. "I just kinda know it" Elementary students' ideas about historical evidence. *Theory and Research in Social Education* 25 (4), 407–430.
- Bickford, John H. III. 2013. Initiating historical thinking in elementary schools. *Social Studies Research and Practice* 8 (3), 60–77.
- Cooper, Hilary 1995. *History in the early years*. London: Routledge.
- Counsell, Christine 2008. What do we want students to do with historical change and continuity. Teoksessa Davies, Ian (toim.), *Debates in history teaching*. London: Routledge, 109–123.
- Egan, Kieran 1989. Layers of historical understanding. *Theory and Research in Social Education* 17 (4), 280–294.
- Egan, Kieran 1997. *Educated mind: How cognitive tools shape our understanding*. Chicago: University of Chicago Press.
- Fasulo, Alessandra, Girardet, Hilda & Pontecorvo, Clotilde 1998. Seeing the past: Learning history through group discussion of iconographic sources. *International Review of History Education*. vol. 2. Learning and reasoning in history, London: Woburn Press, 132–153.
- Foster, Stuart J., Hoge, John D. & Rosch, Richard H. 1999. Thinking aloud about history; Children's and adolescents' responses to historical photographs. *Theory and Research in Social Education* 27 (2), 179–214.
- Harnett, Penelope 1993. Identifying progression in children's understanding: The use of visual materials to assess primary school children's learning in history. *Cambridge Journal of Education* 23 (2), 137–154.
- Hawkey, Kate & Prior, Layne 2011. History, memory cultures and meaning in the classroom. *Journal of Curriculum Studies* 43 (2), 231–247.
- Kalela, Jorma 2002. *Historiantutkimus ja historia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Lee, Peter 2005. Putting principles into practice: Understanding history. Teoksessa Donovan, Susanne M. & Bransford, John D, (toim.), *How students learn history in the classroom*. Washington, D.C.: National Research Council of the National Academies Press, 29–78 [www-lähde] < <http://www.nap.edu/read/11100/chapter/3> > (Luettu 29.11.2015).
- Levstik, Linda S. & Barton, Keith C. 1996. "They still use some of their past". Historical salience in elementary children's chronological thinking'. *Journal of Curriculum Studies* 28 (5), 531–576.
- Levstik, Linda S. & Barton, Keith C. 2008. *Researching history education. Theory, method and context*. New York and London: Routledge, Taylor & Francis.
- Levstik, Linda S. 1986. The relationship between historical response and narrative in a sixth-grade classroom. *Theory and Research in Social Education* 14 (1), 1–19.
- Lozic, Vanja 2010. *I historiekansons skugga – Historieämne och identifikationsformering i 2000-talets mångkulturella samhälle*. Malmö: Malmö högskola, Lunds universitet.
- Nordgren, Kenneth 2006. *Vems är historien? Historia som medvetande, kultur och handling i det mångkulturella Sverige*. Doktorsavhandlingar inom den Nationella forskarskolan i pedagogiskt arbete nr 3. Umeå: Umeå universitet /Karlstad universitet.
- Opetushallitus 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki.
- Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki [www-lähde] < http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf > (Luettu 29.11.2015).

- Rantala, Jukka 2011. Children as consumers of historical culture in Finland. *Journal of Curriculum Studies* 43 (4), 493–506.
- Rantala, Jukka 2012. Lapset historiakulttuurin kuluttajina. Helsingin yliopisto: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 12. Helsinki.
- Rantala, Jukka & Ahonen, Sirkka 2015. Ajan merkit. Historian käyttö ja opetus. Helsinki: Gaudeamus.
- Seixas, Peter 1996. Conceptualizing the growth of historical understanding. Teoksessa Olson, David R. & Torrance, Nancy (toim.), *The handbook of education and human development*. Oxford: Blackwell Publishers, 765–783.
- Serafini, Frank 2014. Reading the visual. An introduction to teaching multimodal literacy. New York: Teachers College, Columbia University.
- Shemilt, Denis 1987. Adolescent ideas about evidence and methodology in history. Teoksessa Portal, Christopher (toim.), *The History curriculum for teachers*. London: The Falmer Press, 39–61.
- VanSledright, Bruce & Brophy, Jere 1992. Storytelling, imagination, and fanciful elaboration in children's historical reconstructions. *American Educational Research Journal* 29 (4), 837–859.
- Virta, Arja 2011. Harrastuksesta ammatiksi: Historian opettajaksi opiskelevien suhde historiaan. *Kasvatus ja aika* 5 (3), 68–81 [www-lähde] < http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=1&page_id=419 > (Luettu 29.11.2015).
- Virta, Arja 2008. Kenen historiaa monikulttuurisessa koulussa. *Kasvatusalan tutkimuksia* 39. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Virta, Arja 2015. Seeing the past in pictures: children's historical picture books as an introduction to history. *International Journal of Research on History Didactics, History Education, and Historical Culture. Yearbook of the International Society for History Didactics* 36, 13–28.
- Werner, Walter 2002. Reading visual texts. *Theory and Research in Social Education* 30 (2), 401–428.
- Wilschut, Arie 2012. Images of time. The role of a historical consciousness of time in learning history. Charlotte, N.C.: Information Age Publishing.
- Yohlin, Elizabeth 2012. Pictures in pictures: Art history in art museums in children's picture books. *Children's Literature in Education* 43, 260–272.
- Youngs, Suzette 2012. Understanding history through the visual images in historical fiction. *Language Arts* 89 (6), 379–395.
- Youngs, Suzette & Serafini, Frank 2011. Comprehension strategies for reading historical fiction picturebooks. *The Reading Teacher* 66 (2), 115–124.

Liite 1: Ryhmähaastatteluissa käytetyt sivut

Haastattelujen pohjana oli teos Mauri Kunnaksen Koiramäki (Kunnas & Kunnas 1998), johon alla olevat sivunumerot viittaavat. Teos sisälsi teokset Koiramäen talossa ja Koiramäen lapset kaupungissa (Kunnas 1980 ja 1982).

ss. 4–5: Kuva-aukeama Koiramäen talosta

ss. 6–7: talon sisäkuva

ss. 42–43: pyykinpesua rannalla

ss. 52–55: vauraan leipurin koti

ss. 58–59: näkymä torilta

ss. 64–65: puoti

ss. 66–67: kaksi erilaista kaupunkinäkömää – käsityöläisten ja porvarien asuinmiljööt

ss. 88–89: koulu

FT, KT Arja Virta työskentelee Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa historian ja yhteiskuntaopin didaktiikan professorina.