

**”Ku ei osa välttämättä menis ite sinne museoon,
nii sitten koulun kanssa käydään edes kerran elämässä.”**

Kulttuurisen osallisuuden ilmeneminen museotyöpajassa

Aino Malinen
Pro gradu -tutkielma
Kuvataidekasvatus
Taiteiden tiedekunta
Lapin yliopisto
2025

Lapin yliopisto, taiteiden tiedekunta

Työn nimi: ”Ku ei osa välttämättä menis ite sinne museoon, nii sitten koulun kanssa käydään edes kerran elämässä.” Kulttuurisen osallisuuden ilmeneminen museotyöpajassa

Tekijä: Aino Malinen

Koulutusohjelma: Kuvataidekasvatus

Työn laji: Pro gradu -tutkielma

Sivumäärä: 96 + 1 liite

Vuosi: 2025

Tiivistelmä

Kulttuurikasvatus on perusopetukseen sidottua, tavoitteellista toimintaa, minkä tavoitteena on taata oppilaille tasa-arvoiset mahdollisuudet osallistua kulttuuri- ja taidetoimintaan. Tässä pro gradu -tutkielmassa tavoitteenani oli tarkastella kulttuurisen osallisuuden ilmenemistä Tampereen kulttuurikasvatusohjelma Taidekaaren museotyöpajassa. Lisäksi tavoitteenani oli analysoida, minkälaista oppimista ja toimintaa taidemuseo oppimisympäristönä mahdollistaa.

Tämän laadullisen tutkimuksen alle sijoittuvan tapaustutkimuksen teoreettis-metodologinen viitekehys on fenomenologis-hermeneuttinen. Tavoitteenani oli oppilaiden sanoittamien museotyöpajan kokemusten ja merkitysten pohjalta kuvata ja ymmärtää syvällisesti ja laajasti käsiteltävää ilmiötä – kulttuurista osallisuutta kulttuurikasvatuksessa. Aineisto on ryhmähaastattelu, jonka kokosin haastatteleamalla museotyöpajaan osallistuneen 7. luokan oppilaita. Aineiston analyysimenetelmänä käytin teoriasidonnaista sisällönanalyysiä ja peilasin sitä suhteessa kulttuurisen osallisuuden teoriaan (Laine & Hartman, 2020, s. 19–24; Virolainen, 2015, s. 96–97). Tulkitsin aineistoa hermeneuttisen kehän prosessissa.

Kulttuurista osallisuutta ilmeni museotyöpajassa kaikilla kulttuuriin osallistamisen tasoilla (Virolainen, 2015, s. 96–97) sekä jokaisella kulttuuriin osallistamisen neljäportaisen tasomallin portaalla (Laine & Hartman, 2020, s. 19–24). Museotyöpaja lisäsi taiteen ja kulttuurin saatavuutta ja saavutettavuutta Muumimuseon osalta, nostaten esiin museovierailun merkityksen koulun kanssa ja kulttuurikasvatuksen merkityksen osana perusopetusta. Taiteen ja kulttuurin vastaanotto mahdollistui ja taide puhutteli monella tasolla. Museotyöpaja edisti osallistumista taiteen suunnitteluun ja toteutukseen sekä mahdollisti toimijuutta taiteen kehittämisessä ja päätöksenteossa.

Tutkielman johtopäätöksenä voin todeta, että taidemuseon oppimisympäristönä mahdollistama tilannesidonnainen oppiminen korostaa oppimisen merkityksellisyyttä aidossa ympäristössä – taiteesta oppimista taidemuseossa. Kulttuurikasvatus, tässä tapauksessa kokemukselliselle taiteen tulkinnalle rakentunut museotyöpaja mahdollistaa taiteen näkemistä, kokemista ja tekemistä – kulttuurisen osallisuuden ja toimijuuden kokemuksia. Nämä rakentavat visuaalisen kulttuurin monilukutaitoa (Räsänen, 2015) sekä kulttuurikompetenssia. Koulun ulkopuolisessa ympäristössä toimiminen sekä taiteesta, taiteilijoista, taidemuseosta, itsestä, muista ja maailmasta oppiminen ovat laaja-alaisen osaamisen tavoitteisiin (OPH, 2014) nivoutuvia tietoja ja taitoja ihmisenä kasvuun sekä maailmassa toimimiseen. Tutkielman tulokset kuvaavat taidemuseon merkitystä oppimisympäristönä ja kulttuurikasvatuksen vaikuttavuutta osana perusopetusta.

Avainsanat: kulttuurikasvatus, taidemuseo oppimisympäristönä, kulttuurinen osallisuus, tilannesidonnainen oppiminen, kokemuksellinen taiteen tulkinta, laaja-alainen osaaminen

University of Lapland, Faculty of Art and Design

Title: "Ku ei osa välttämättä menis ite sinne museoon, nii sitten koulun kanssa käydään edes kerran elämässä." Kulttuurisen osallisuuden ilmeneminen museotyöpajassa

Author: Aino Malinen

Degree programme: Art education

Type of Work: Master's thesis

Number of pages: 96 + 1 attachment

Year: 2025

Abstract

Cultural education is integrated into basic education, it is a goal-oriented activity and the aim is to guarantee equal opportunities for students to participate in cultural and art activities. In this Master's thesis, the aim was to examine how cultural participation emerges in Tampere's cultural education program Taidekaari's museum workshop. Another aim was to analyze what kinds of learning and activity an art museum offers as a learning environment.

The theoretical and methodological framework of this qualitative case study is phenomenological-hermeneutic. The aim was to describe and understand the phenomenon under examination – cultural participation in cultural education – based on the experiences and meanings of the museum workshop articulated by the students. The research data was a group interview that I carried out interviewing 7th grade students who participated in the museum workshop. The method of data analysis was theory-driven content analysis and I reflected it in relation to the theoretical background of cultural participation (Laine & Hartman, 2020, s. 19–24; Virolainen, 2015, s. 96–97). I interpreted the data through the process of the hermeneutic circle.

The study found that cultural participation in the museum workshop emerged on all levels of cultural participation (Virolainen, 2015, s. 96–97) and at every level of the four-level model of cultural participation (Laine & Hartman, 2020, s. 19–24). The museum workshop increased the availability and accessibility of art and culture from the perspective of the Moomin Museum. It emphasized the significance of visiting an art museum with school and highlighted the importance of cultural education as part of ba-

sic education. The reception of the art and culture became possible, and the art resonated on many levels. The museum workshop advanced the planning and implementation of the art and made possible agency of developing and decision-making of the art.

In conclusion, I state that the art museum, as a learning environment enables situated learning, emphasizes the meaningfulness of learning in authentic environments – learning about art in an art museum. Cultural education, in this case a museum workshop based on experiential art interpretation, enables students to observe, experience, and create art – experiences of cultural participation and agency. These experiences develop multiliteracy in visual culture (Räsänen, 2015) and cultural competence. Operating with environments outside school and learning about art, artists, the art museum, oneself, others, and the world are knowledge and skills that are integrated into the transversal competence (OPH, 2014) for personal growth and navigating the world. This study shows the significance of the art museum as a learning environment and the impact of cultural education as a part of basic education.

Keywords: cultural education, art museum as a leaning environment, cultural participation, situated learning, experiential art interpretation, transversal competence

Sisällys

1	JOHDANTO	1
2	TUTKIELMAN KONTEKSTI.....	4
	2.1 Kulttuurikasvatus	4
	2.2 Taidekaari	8
3	TEOREETTINEN VIITEKEHYS.....	10
	3.1 Taidemuseo oppimisympäristönä	10
	3.1.1 Museoiden tehtävästä ja saavutettavuudesta	10
	3.1.2 Museokokemus ja museo-oppiminen	12
	3.1.3 Taideteos lumoo, puhuttelee ja yllättää.....	16
	3.1.4 Näkökulmia tulevaisuuden taidemuseosta.....	19
	3.2 Kulttuurinen osallisuus	20
	3.3 Tilannesidonnainen oppiminen.....	26
	3.4 Kokemuksellinen taiteen tulkinta	29
	3.5 Laaja-alainen osaaminen	35
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	41
	4.1 Tutkimusasetelma	41
	4.2 Oppilaat tutkimukseen osallistujina.....	43
	4.3 Tutkimusprosessin kuvaus.....	44
5	TUTKIMUSMENETELMÄ JA AINEISTO.....	49
	5.1 Aineiston koonnin menetelmänä ryhmähaastattelu	49
	5.2 Aineiston analyysimenetelmänä sisällönanalyysi.....	53
6	TUTKIMUSTULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET.....	60
	6.1 Museotyöpajan kulttuurisen osallisuuden kokemuksia	61
	6.1.1 Taiteen ja kulttuurin saatavuus ja saavutettavuus.....	61
	6.1.2 Taiteen ja kulttuurin vastaanotto	63
	6.1.3 Osallistuminen taiteen suunnitteluun ja toteutukseen.....	67
	6.1.4 Toimijuus taiteen kehittämisessä ja päätöksenteossa	71
	6.2 Taidemuseo oppimisympäristönä	76
	6.2.1 Tilannesidonnainen oppiminen taidemuseossa.....	76
	6.2.2 Kokemuksellinen taiteen tulkinta taidemuseossa	79
	6.2.3 Taidemuseo laaja-alaisen osaamisen oppimisympäristönä	81
	6.3 Johtopäätökset.....	86

7	LUOTETTAVUUS JA POHDINTA.....	90
8	LÄHTEET	97
9	LIITTEET	107

1 Johdanto

Taiteella ja kulttuurilla on tutkitusti tärkeä rooli terveyden ja hyvinvoinnin edistämisessä (Fancourt & Finn, 2019). Taiteen hyvinvointivaikutukset edellyttävät niiden tunnistamista ja toimimista niiden mukaan – edistää yksilöllistä, paikallista ja kansallista taiteeseen osallistumista ja tukea laaja-alaista yhteistyötä (Fancourt & Finn, 2019, s. 52–57). Tutkijat Taru-Anneli Koivisto ja Taru Tähti (2024) kartoittivat tutkimuksessaan taide- ja kulttuuritoiminnan yhteyksiä terveyteen ja hyvinvointiin. Tulosten mukaan taide ja kulttuuri edistävät terveyttä ja hyvinvointia – etenkin ennaltaehkäisevästi, sosiaalisesti ja hyvinvointiin kokonaisvaltaisesti. He toteavat seuraavasti: ”Tuottavuus ja tehokkuusajattelun rinnalla onkin kuljetettava taiteen ja kulttuurin itse- ja sivistysarvosta lähteviä vaikutuksia, merkityksiä ja narratiiveja. Painoarvoa tulisi antaa vaikuttavuuden lisäksi taide ja kulttuuritoiminnan luomien merkitysten tutkimukselle” (Koivisto & Tähti, 2024, s. 1907). Tutkimuksen päätteeksi ehdotetaan kulttuurihyvinvoinnin vaikuttavuuskeskustelun laajentamista (Koivisto & Tähti, 2024, s. 1907).

Tämä tutkielma rakentuu Leena Ilmola-Sheppardin ja tutkijakollegoiden (2021, s. 7) ArtsEqual -hankkeen raportin johdannon kiteytettyyn näkemykseen taiteen ja taidekasvatuksen tasa-arvosta:

”Omakohtaiset kokemukset taiteen parissa luovat paitsi välittömiä merkityksellisyiden kokemuksia myös laajemmin kulttuurista osallisuutta ja sen myötä pitkälle tulevaisuuteen suuntautuvia myönteisiä heijastusvaikutuksia – hyvää elämänlaatua ja hyvinvointia. Jokaisen perusoikeuksiin kuuluu mahdollisuus osallistua taiteisiin ja kulttuuriin, kehittää itseään ja yhteisöään niiden avulla läpi elämänkaaren sekä ilmaista itseään vapaasti.”

Tämän laadullisen tutkimuksen alle sijoittuvan tapaustutkimuksen teoreettis-metodologinen viitekehys on fenomenologis-hermeneuttinen. Tutkielmani konteksti on kulttuurikasvatus, joka on perusopetukseen sidottua, tavoitteellista toimintaa, minkä tavoitteena on taata oppilaille tasa-arvoiset mahdollisuudet osallistua kulttuuri- ja taidetoimintaan (Kulttuurikasvatussuunnitelma, n.d.-a). Kulttuurikasvatuksesta on tehty paljon tutkimusta ja niissä tuodaan esiin muun muassa oppilaiden asenteita kulttuurikasvatukseen liittyen (Metsärinne, Kallio & Virta, 2019), kulttuurisen osallisuuden toteutumista ja toteutumattomuutta Taidetestaajat-hankkeessa (Laine & Hartman, 2020) sekä korostetaan kulttuurikasvatussuunnitelmien merkitystä osana Perusopetuksen opetussuunnitelman

perusteita (POPS) (Pääjoki, 2021). Tutkielmassa käsittelen kulttuurisen osallisuuden ilmenemistä Tampereen kulttuurikasvatustutkimusohjelma Taidekaaren museotyöpajassa. Tutkielman kontekstissa huomionarvoista on se, että Taidekaaren toimintaa on tutkittu vähän. Yhteiskuntatieteiden ja kasvatustieteen maisteri Maria Seilo on tutkinut Taidekaaren toimintaa vuonna 2012 ja tuo esiin kulttuurikasvatusta hyvinvoinnin synnyttäjänä.

Koulutuspolitiikan tutkija Jutta Virolainen (2015, s. 106) tuo kulttuuriosallistumisen selvityksessään esiin erilaisia jatkotutkimusehdotuksia esimerkiksi kysymyksellä: ”Miten ihmiset kokevat kulttuuriin osallistumisen ja millaisia osallisuuden kokemuksia kulttuurista syntyy?” Erikoistutkija Sofia Laine ja tutkija Maaria Hartman (2020, s. 58–59; 110–117) esittävät useita Taidetestaajiin ja toisaalta yleisesti nuorten taidevierailukokemuksiin liittyviä jatkotutkimusehdotuksia, kuten: ”Nuorten kulttuurisen toimijuuden kategorioita olisi puolestaan hyödyllistä tarkastella jatkotutkimuksissa suhteessa osallisuuden toiveisiin.” Myös Seilo (2012, s. 73–74) esittää useita Taidekaareen ja kulttuurikasvatukseen liittyviä jatkotutkimusehdotuksia, kuten ”oppilaiden oman äänen kuulemiseen tulisikin kiinnittää enemmän huomiota.”

Edellä kuvatut jatkotutkimusehdotukset alleviivaavat sitä, että on aiheellista tutkia lisää lasten ja nuorten taidevierailukokemuksia – kulttuurikasvatusta. Taidekaaren toiminta koskettaa vuosittain yli 20 000 lasta ja nuorta (Taidekaari, 2023a) ja näin ollen voin todeta, että Taidekaaren toimintaan osallistuvien oppilaiden taidevierailukokemuksia on perusteltua tutkia. Tämä tutkielma nivoutuu kuvataidekasvatuksen tieteenalaa rajoituen tarkastelemaan taide- ja kulttuuritoimintaa – kulttuurikasvatusta, kulttuurista osallisuutta, tilannesidonnaista oppimista, kokemuksellista taiteen tulkintaa sekä taidemu-seota oppimisympäristönä. Tutkielma tuottaa tietoa taiteen ja kulttuurin mahdollisuudesta edistää kulttuurista osallisuutta ja toimijuutta. Nämä teemat linkittyvät tutkielmassa ilmeneviin POPS:n laaja-alaisen osaamisen tavoitteisiin (OPH, 2014, s. 20–24).

Tutkimusaiheen valintaan ovat vaikuttaneet omakohtainen kokemukseni ja kiinnostukseni kulttuurikasvatusta ja Taidekaarta kohtaan – minulla on aiempaa kokemusta ohjaajana työskentelystä Taidekaaren yhteistyötahossa. Oma subjektiivinen kokemukseni on, että Taidekaaren toteuttama kulttuurikasvatus on vaikuttavaa ja merkityksellistä ohjaajan näkökulmasta. Tutkijana minua kiinnostaa ensisijaisesti se, minkälaisena Taidekaaren toiminta näyttäytyy oppilaiden näkökulmasta. Tutkimuskohteen, 7. luokkalaisten

monitaiteisten museotyöpajojen valintaan vaikuttivat kiinnostukseni liittyen museopedagogiikkaan ja taidemuseoon oppimisympäristönä, Taidekaaren kevään 2024 ohjelma sekä henkilökohtaiset aikataulu- ja resurssisytyt.

Tutkielmani tavoitteena oli oppilaiden sanoittamien museotyöpajan kokemusten ja merkitysten pohjalta kuvata ja ymmärtää syvällisesti ja laajasti käsiteltävää ilmiötä – kulttuurista osallisuutta kulttuurikasvatuksessa. Lisäksi tavoitteenani oli analysoida, minkälaista oppimista ja toimintaa taidemuseo oppimisympäristönä mahdollistaa. Aineistona tutkielmassa on ryhmähaastattelu, jonka kokosin haastattelemalla museotyöpajaan osallistuneen 7. luokan oppilaita. Aineiston analyysimenetelmänä käytin teoriasidonnaista sisällönanalyysii ja peilasii sitä suhteessa kulttuurisen osallisuuden teoriaan (Virolainen, 2015, s. 96–97; Laine & Hartman, 2020, s. 19–24). Tulkitsii aineistoa hermeneuttisen kehän prosessissa (Anttila, 2000, s. 136–137, 2006, s. 280–281).

Tutkijana minua kiinnostaa se, miten taidepedagogiikan professori emerita Inkeri Savan (2007, s. 16) Holloon, Kleeniin ja Merleau-Pontyyn pohjautuva ajatus ”taiteesta näkyväksi tekemisenä ja taidekasvatuksesta näkemään saattamisena” näyttäytyy juuri tässä tutkielmassa ja kulttuurikasvatuksen kontekstissa. Tutkielma tuottaa tietoa monille eri tahoille kulttuurikasvatuksesta, taiteen ja kulttuurin mahdollisuudesta edistää kulttuurista osallisuutta ja toimijuutta – niin oppilaille, heidän vanhemmilleen, opettajille, kouluille, Tampereen kaupungin kaupunkikulttuuriyksikön Taidekaari-tiimille, yhteistyötoimijoille, Tampereen kaupungille ja päättäjille, että valtakunnallisesti.

Pro gradu -tutkielman keskeiset käsitteet ovat kulttuurikasvatus, taidemuseo oppimisympäristönä, kulttuurinen osallisuus, tilannesidonnainen oppiminen, kokemuksellinen taiteen tulkinta ja laaja-alainen osaaminen.

2 Tutkielman konteksti

2.1 Kulttuurikasvatus

Kulttuurikasvatus linkittyy Suomen perustuslain sivistyksellisiin oikeuksiin (2:16 §) ja oikeuteen omaan kieleen ja kulttuuriin (2:17 §), mitkä tuovat esiin muun muassa sivistyksellisiä tarpeita ja taiteen vapautta. Nämä YK:n kansainväliseen yleissopimukseenkin liittyvät kulttuuriset oikeudet ovat kulttuuripolitiikan lähtökohta (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017, s. 15). Kulttuurikasvatus kytkeytyy myös Unescon aineettoman kulttuuriperinnön suojelemista koskevaan yleissopimukseen (Museovirasto, 2025).

Kulttuurikasvatus on perusopetukseen sidottua, tavoitteellista toimintaa, minkä tavoitteena on taata oppilaille tasa-arvoiset mahdollisuudet osallistua kulttuuri- ja taidetoimintaan osana koulupäivää (Kulttuurikasvatussuunnitelma, n.d.-a). Kulttuuri-, taide- ja kulttuuriperintökasvatus kattaa kaikki oppiaineet. Kulttuurikasvatus on toimintaa, missä yhdistyvät paikallisen opetussuunnitelman tavoitteet, kunnan kulttuuriperintö ja kulttuuritarjonta. Kulttuurikasvatus takaa tasavertaisen mahdollisuuden jokaiselle oppilaalle taiteen ja kulttuurin kokemiseen. (Kulttuurikasvatussuunnitelma, n.d.-a.)

Opetusneuvos Pekka Elo kollegoineen toteaa (2004b, s. 50) seuraavasti: ”Kulttuurikasvatuksen tehtävä on saada ihmisestä esiin sitä, mikä hänessä on erilaista ja ainutlaatuista – auttaa jäsentämään ihmisen omakuvaa ja maailmakuvaa. Luova lähestymistapa ohjaa kyseenalaistamaan maailmaa ja sen tapahtumia.”

Suomen lastenkulttuuriliitto (2025) määrittelee arvoikseen laadun, yhdenvertaisuuden, lapsilähtöisyyden sekä taiteen. Liiton strategisiksi painopisteiksi määritellään lastenkulttuurin asemaan ja näkyvyyteen vaikuttaminen valtakunnallisesti, yhdenvertaisen kulttuurikasvatuksen sekä taiteen ja kulttuurin harrastamisen edistäminen, lasten osallisuuden, kulttuurihyvinvoinnin ja kestävän kehityksen vahvistaminen sekä vaikuttavan ja valtakunnallisen asiantuntijaverkoston mahdollistaminen (Suomen lastenkulttuuriliitto, 2025). Liiton visio on, että lasten oikeus kulttuuriin ja taiteeseen toteutuu ja liiton missioksi määritellään laadukkaan lastenkulttuurin edistäminen, alan edunvalvonta sekä valtakunnallisen yhteistyön koordinoiminen. Liitto kiteyttää seuraavasti: ”Jokaisella lapsella on oikeus taiteeseen ja kulttuuriin.” (Suomen lastenkulttuuriliitto, 2025.)

Venäläinen ja kollegat (2022, s. 37–39) määrittelevät lastenkulttuurin laatukäsikirjassa yhdeksi lastenkulttuurin asiantuntijapalveluiden vastuualueeksi kulttuurikasvatussuunnitelmien edistämisen. Laadukkaana lastenkulttuurin elementeiksi mainitaan taide ja kulttuuri, ammatillisuus, lapsilähtöisyys, yhdenvertaisuus sekä kestävä kehitys (Venäläinen ym., 2022, s. 10–19). Lastenkulttuuri määritellään alle 18-vuotiaille suunnatuiksi kulttuuripalveluiksi ja osallistujien tuottamaksi kulttuuriksi. Lastenkulttuurin todetaan olevan kulttuuria, joka voi olla taide- ja kulttuurialojen ammattilaisten lapsille tuottamaa, yhdessä lasten kanssa tehtyä, kulttuuriperinnön välittämistä ja kulttuuria, joka on lasten luomaa. Taiteeseen ja kulttuuriin kasvaminen mahdollistuu lastenkulttuurin kautta. (Venäläinen ym., 2022, s. 10.)

Kulttuurikasvatussuunnitelman todetaan olevan kulttuurin ja koulun välisen yhteistyön työkalu ja sen avulla on mahdollista kulttuurin saatavuuden ja soveltuvuuden edistäminen osaksi koulujen ja päiväkotien arkea. Kulttuurikasvatussuunnitelmien tavoitteet määritellään seuraavasti: ”... antaa kulttuurinen yleissivistys, tukea kulttuuri-identiteetin muodostumista ja vahvistaa kulttuurien moninaisuuden ymmärtämistä.” (Venäläinen ym., 2022, s. 39.) Toimiminen taiteen ja kulttuurin parissa voi antaa onnistumisen ja mielihyvän kokemuksia, parantaa itseilmaisua, yhteistyötaitoja, yhteisöllisyyttä, auttaa omaan kulttuuriperintöön tutustumisessa ja minäkuvan rakentamisessa sekä tuottaa pysyvää hyvinvointia (Venäläinen ym., 2022, s. 10).

Taidekaaren toimintaa on tutkinut Maria Seilo vuonna 2012 kasvatustieteen pro gradussaan: ”Kulttuurikasvatus hyvinvoinnin synnyttäjänä: kuudesluokkalaisten kokemuksia Taidekaaren toiminnasta”. Tutkimuksessa tutkittiin lapsilähtöisesti Taidekaari-kulttuurikasvatusohjelmaan liittyviä kokemuksia. Lisäksi tutkittiin, miten kulttuurikasvatus voi synnyttää hyvinvointia ja saivatko oppilaat toiminnassa pätevyyden, autonomian, yhteenkuuluvuuden kokemuksia sekä hyvinvointia synnyttäviä kulttuurisia tunnekokemuksia ja elämyksiä. (Seilo, 2012, s. 38–39.) Tulosten mukaan kulttuurikasvatus tuottaa hyvinvointia oppilaille, etenkin kulttuurin mahdollistamien kokemusten kautta, missä korostuvat elämykset ja yhteenkuuluvuuden kokemus (Seilo, 2012, s. 48–64). Tulosten mukaan pätevyyden ja autonomian kokemukset museossa olivat heikompia kuin ympäristötaidepajassa. Tulosten mukaan museossa ei ollut riittävästi aikaa tai mahdollisuutta taiteen tarkasteluun omista kiinnostuksista käsin. (Seilo, 2012, s. 48–64.) Tuloksista

nousi esiin, että autonomian kokemus korostui taidepajassa, missä oppilaat tekivät itse taidetta (Seilo, 2012, s. 48–64). Muita tutkimuksia Taidekaaresta, nimenomaan lasten ja nuorten kokemuksista ei tiedonhaussa löytynyt, joten aiheesta on perusteltua tehdä lisää tutkimusta.

Laineen ja Hartmanin (2020, s. 103) mukaan Taidetestaajiin liittyvässä ennakko- ja jälkityöskentelyssä oli suuria eroja – osa opettajista ja kouluista toteutti niitä, osa ei lainkaan. Ennakko- ja jälkityöskentely nähdään olennaisena osana ja mahdollisuutena taidekokemuksen syvempään prosessointiin ja reflektointiin (Laine & Hartman, 2020, s. 109). Laine ja Hartman (2020, s. 108) toteavat johtopäätöksissään seuraavaa: ”Taito taidekokemuksen purkamiseen ja rakentavan teospalautteen antamiseen on sinällään tärkeä yläkouluikäisen oppimistavoite. Kahdeksaslukkalaisille on ikänsä puolesta vaikea ilmaista eriäviä mielipiteitä vertaistensa joukossa. Pedagogisesti Taidetestaajat-hanke tarjoaa tässä tärkeän tilaisuuden pohdintaan: kuinka nuorille voisi purkamistilanteessa opettaa, että taide herättää meistä jokaisessa erilaisia ajatuksia ja tunteita ja ne kaikki ovat yhtä tervetulleita ja niiden äärellä voidaan yhdessä asettua olemaan?”

Tutkija Tarja Pääjoki (2021, s. 200–202) avaa Taidetestaajiin liittyviä toimenpidesuosituksia, jotka kytkeytyvät taidekokemuksen sitomiseen oppilaan omaan kokemusmaailmaan ja identiteettiin, osallistaviin toimintatapoihin, mitkä tukevat taiteen käsittelyä ja peilaamista omaan elämään, toisaalta maailman ilmiöihin. Toimenpidesuosituksissa Pääjoki (2021, s. 200–202) toteaa, että ”yhteistyö edellyttää osallisuuden kokemusta ja osaamisen tunnistamista” sekä yhteistyöhön sitoutumista. Yhteistyön taidepedagoginen laatu taataan, kun ”taidesisällöt kytketään nuorten kannalta mielekkäällä tavalla koulun ajankohtaisiin opetussisältöihin ennakotehtävien ja jälkirefleksion keinoin” (Pääjoki, 2021, s. 200–202). Pääjoki (2021, s. 200–202) korostaa taloudellisen resurssoinnin merkitystä, taidevierailujen kytkemistä opetussuunnitelmaan ja näin vahvistaa kulttuurikasvatussuunnitelmien ja taidevierailujen yhteyttä sekä kulttuurikasvatussuunnitelmien merkitystä osana POPS:ia (OPH, 2014).

Käsityötieteen tutkijat Mika Metsärinne, Manne Kallio ja Kalle Virta (2019, s. 84–91) tuovat esiin oppilaiden asenteita kulttuurikasvatukseen liittyen. Kulttuurikasvatuksen tavoitteiksi mainitaan muun muassa aktiiviseksi ja vastuulliseksi yhteiskunnan jäseneksi

kasvaminen. Tulosten mukaan oppilaiden asenne kulttuurikasvatukseen oppimiseen todetaan melko neutraaliksi ja minäpystyvyys kulttuurikasvatuksessa myönteiseksi (Metsärinne ym., 2019, s. 84–91). Metsärinne kollegoineen (2019, s. 89–91) pohtii tulosten neutraalia asennetta kulttuurikasvatukseen suhteessa perusopetukseen ja oppilaisiin. Artikkelissa pohditaan tutkimuksen ympäristön – Rauman maailmanperintökohteiden arkipäiväisyyden sekä suoraan museokäynnin jälkeen toteutetun mittaamisajankohdan vaikutusta tuloksiin (Metsärinne ym., 2019, s. 89–91). Lisäksi pohditaan kulttuurikasvatuksen ja siihen liittyvien moninaisten kulttuuri-ilmiöiden tarkastelun syvempää liittämistä osaksi koulun eri oppiaineita. Lopuksi kysytään, ovatko kulttuurikasvatus ja oppilaiden kokemusmaailman kulttuuriperusta, kuten kulttuurin kuluttaminen ja hyödyllisinä pitämät asiat etäällä toinen toisistaan. (Metsärinne ym., 2019, s. 89–91.)

Dosentti Päivi Granö (2019, s. 100–105) kirjoittaa kulttuuriympäristöstä lapsen kehityksen tukena. Kulttuuriympäristön käsitettä määritellään hallinnolliseksi, muuttuvaksi ja kulttuurisidonnaiseksi (Granö, 2019, s. 100–102). Kulttuuriympäristöön kasvaminen, siihen liittyvät kokemukset sekä merkitykset ovat aikaan sidottua toimintaa ja kasvatusta (Granö, 2019, s. 103). Lapsen kasvua tukevan kulttuuriympäristökasvatuksen Granö (2019, s. 105) kiteyttää kolmeen pääkohtaan: lapsen sosiaalinen ja kulttuurinen identiteetti vahvistuu paikkaan kiinnittymisenä, kulttuuriympäristökasvatuksen menetelmien nähdään tukevan lapsen hyvinvointia sekä kasvua niin fyysisesti, psyykkisesti että kognitiivisesti ja kulttuuriympäristökasvatus nähdään mahdollisuutena rakentaa lapsen osallisuutta yhteisössään ja yhteiskunnan jäsenenä.

Kulttuurikasvatuksen yhteydessä tärkeä käsite on yhteiskuntatieteiden maisteri ja kulttuurituottaja Viivi Seiralan (2012, s. 9–10) määrittämä kulttuurikompetenssi sekä sen tiedolliset, taidolliset, tietoisuuteen ja asenteisiin liittyvät ulottuvuudet. ”Kulttuurikompetenssilla tarkoitetaan yksilön kykyä omaksua, käyttää ja muuttaa kulttuuria” (Seirala, 2012, s. 9–10). Tutkielman tuloksissa tarkastelen kulttuurikompetenssia suhteessa kulttuuriseen osallisuuteen.

2.2 Taidekaari

Taidekaari on Tampereen kaupungin kulttuurikasvatusohjelma ja se sisältyy varhaiskasvatus- ja opetussuunnitelmaan (Aholainen, 2024; Taidekaari, 2011, 2023a). Taidekaaren tavoitteena on tutustuttaa lapset ja nuoret omaan kulttuuriympäristöönsä, kulttuurikohteisiin ja eri taiteenlajeihin (Taidekaari, 2023a). Taidekaaren toiminnan keskiössä ovat oppilaiden taide-elämykset, kotikaupunkiin tutustuminen, kulttuurikompetenssin kasvataminen sekä positiivisen minäkuvan vahvistaminen. Taidekaaressa laatu on olennaisinta ja sisältö on aina kaksiosainen, se koostuu vierailusta kulttuurikohteeseen tai ympäristökierrokseen sekä työpajasta. (Aholainen, 2024; Taidekaari, 2023a.)

Taidekaaren koordinoinnista vastaa Tampereen kaupungin kaupunkikulttuuriyksikön Taidekaari-tiimi. Yhteistyössä taide- ja kulttuuritoimijoiden kanssa suunniteltu lukuvuositainen ohjelma tutustuttaa lapsia ja nuoria eri kulttuurilaitoksiin työllistäen samalla lukuisia taiteen ja kulttuurin ammattilaisia. (Taidekaari, 2023a.) Eri ikäryhmien ja vuosiluokkien kulttuurikohteet vaihtelevat ja osa Taidekaaren toiminnasta tapahtuu myös varhaiskasvatuksessa tai kouluilla (Aholainen, 2024; Taidekaari, 2023a, 2023b). Taidekaaren toiminta on vakiintunutta ja siihen osallistuminen toteutuu yhteistyössä varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen kanssa sujuvin ilmoittautumiskäytäntein. Opettaja huolehtii matkoista kulttuurikohteeseen. (Aholainen, 2024; Taidekaari, 2023a, 2023b.)

Vuonna 2003 käynnistyi valtakunnallisen lastenkulttuurin kehittämisen hanke, jossa luotiin valtakunnallinen lastenkulttuurikeskusten Taikalamppu-verkosto (Lastenkulttuuri, 2023). Tampereen kaupungin Taidekaaren historia ulottuu vuoteen 2006, jolloin toiminta sai alkunsa. Toiminnan alkaessa tavoiteltiin esikoulusta 7.-luokkaan käsittävää, eri taiteen lajeihin tutustuttavaa ehjää Taidekaarta. (Kulttuurikasvatussuunnitelma, n.d.-b.) Toiminnasta saatujen positiivisten tulosten perusteella Taidekaari laajeni kaikkia ikäluokkia käsittäväksi toiminnaksi (Kulttuurikasvatussuunnitelma, n.d.-b). Taidekaari-kulttuurikasvatusohjelman ovat laatineet yhteistyössä Tampereen kaupungin museopalveluiden TAITE-yksikkö, Linnainmaan yhtenäiskoulun sekä kulttuurin ja kasvatuksen asiantuntijat (Taidekaari, 2011). Taidekaari sisältyy vuoden 2024 syyslukukaudesta alkaen myös varhaiskasvatuksen 3–4-vuotiaille (Taidekaari, 2025). Vuonna 2026 Taidekaari juhlii 20. juhlavuottaan (Aholainen, 2024).

Taidekaaren kulttuurikasvatusohjelman sisällöt kytkeytyvät POPS:n laaja-alaisen osaamisen tavoitteisiin (OPH, 2014; Taidekaari, 2011, 2023a). Vuosiluokittaisia sisältöjä ovat museopedagogiikka ja sen eri painotukset, tanssitaide, teatteri ja sanataide, sirkus, säveltaide, elokuva sekä kulttuuriympäristö ja käsityö (Taidekaaren ops-kirjaukset, 2017).

Taidekaari (2023b) kuvaa kulttuurikasvatusohjelman toimintaa 7. luokkalaisten monitaiteisissa museokokonaisuuksissa seuraavasti: ”Toimiminen koulun ulkopuolisissa oppimisympäristöissä jatkuu 7. luokalla, jolloin sekä museokierros että työpaja ovat samalla kerralla. Toiminnassa rohkaistaan oppilasta ilmaisemaan ja perustelemaan omia mielipiteitään sekä toteuttamaan omia taiteellisia näkemyksiään. Oppilaan kyvykkyys kulttuurin kokijana ja tekijänä vahvistuu.” (Taidekaari, 2023b.)

Taidekaari (2017) määrittelee ops-kirjauksissaan 7. luokkalaisten kokonaisuuden kytkeytyvän museopedagogiikkaan. Pääkäsitteiksi on määritelty museon tehtävä ja museoammatit. Laaja-alaisen osaamisen tavoitteiksi on määritelty L1 Ajattelu ja oppimaan oppiminen sekä L2 Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu. Toiminnan herättämät oivallukset ja tunteet syventävät oppilaan eettistä ja esteettistä ajattelua. (Taidekaaren ops-kirjaukset, 2017.) Lisäksi toiminnassa mahdollistetaan oppilaiden kulttuurisen osaamisen ilmaisu. 7. luokkalaisten kokonaisuudessa toimitaan museossa – oppimisympäristössä, joka on koulun ulkopuolella. (Taidekaaren ops-kirjaukset, 2017.) Oppilaita rohkaistaan ajatuksiensa ilmaisuun, perusteluun sekä omien ideoiden toteuttamiseen. Kyvykkyys itsestä kulttuurin kokijana ja tekijänä tunnustetaan. (Taidekaaren ops-kirjaukset, 2017.)

Taidekaaren (2023b) 7. luokkalaisten monitaiteisia museokokonaisuuksia vuonna 2024 olivat Saran sekalaiset, Fantastinen floppi ja Sanoista kuviksi. Saran sekalaiset -työpajakierroksella tutustutaan Sara Hildenin taidemuseon Vihreän puun punaiset linnut -näytelyyn, lisäksi tutkitaan ja tulkitaan teosten herättämiä ajatuksia esittävän taiteen menetelmin. Fantastinen floppi -työpajakierroksella Vapriikissa puolestaan tutustutaan Nokian N-Gage-pelipuhelimeen liittyvään tuotesuunnitteluprosessiin pelillisellä kierroksella. (Taidekaari, 2023b.) Sanoista kuviksi -työpajakierroksella Muumimuseossa tutustutaan sanat ja kuvat yhdistävään Tove Janssonin taiteeseen. Lisäksi työpajakierroksella

kokeillaan sanojen muuttumista kuviksi käytännössä, kun oppilaat pääsevät toimimaan kuvittajina. (Taidekaari, 2023b.)

Osa 7. luokkalaisten Muumimuseon työpajakierroksella toteuttamista teoksista pääsi osaksi näyttelyä, jonka Taidekaari koosti kevään 2024 aikana Kulttuuritalo Laikkuun Tampereelle.

3 Teoreettinen viitekehys

Tässä luvussa käsittelen tutkielman teoreettista viitekehystä, mikä rajautuu taidemuseoon oppimisympäristönä, kulttuurisen osallisuuden, tilannesidonnaisen oppimisen, kokemuksellisen taiteen tulkinnan ja laaja-alaisen osaamisen teorioihin.

3.1 Taidemuseo oppimisympäristönä

3.1.1 Museoiden tehtävästä ja saavutettavuudesta

Tämän tutkielman kontekstissa on perusteltua pohtia museoiden tehtävää ja saavutettavuutta, koska molemmat käsitteet kytkeytyvät kulttuurikasvatuksen kontekstiin ja tämän tutkielman pääkäsitteeseen, kulttuuriseen osallisuuteen.

Museoiden toimintaa ohjaa Museolaki (2019), jossa määritellään lain tavoitteet sekä museotoiminnan tarkoitus. Tavoitteiksi mainitaan yksilöiden ja yhteisöjen kulttuuriin, historiaan ja ympäristöön liittyvän ymmärryksen ja osallisuuden vahvistaminen sekä ylläpitäminen. Lisäksi tavoitteiksi määritellään taiteen, kulttuuri- ja luonnonperinnön säilymisen edistäminen sekä yhteisöllisyyden, jatkuvuuden ja kulttuurisen moninaisuuden, sivistyksen, hyvinvoinnin, demokratian ja yhdenvertaisuuden edistäminen. (Museolaki, 2019.) Museotoiminnan tarkoitusta kiteytetään Museolaissa (2019) seuraavasti: “1) kulttuuri- ja luonnonperinnön sekä taiteen tallentaminen ja säilyttäminen; 2) aineistoja ja muita sisältöjä koskevan tutkimuksen edistäminen ja hyödyntäminen; 3) aineistojen ja tiedon saatavuuden, saavutettavuuden ja käytön edistäminen; 4) kulttuuri- ja luonnonperinnön sekä taiteen esittäminen ja elämysten tarjoaminen; 5) yleisötyö, vuorovaikutus sekä opetuksen ja kasvatuksen edistäminen.”

International Council of Museumien (ICOM) mukaan museo on instituutio, jolla on yhteiskuntaa palveleva rooli pysyvänä ja yleishyödyllisenä toimijana (ICOM Finland, 2023). Museoiden tehtäväksi määritellään aineellisen ja aineettoman perinnön tutkiminen, kerääminen, säilyttäminen, näytteille asettaminen ja tulkitseminen (ICOM Finland, 2023). Museomääritelmässä (ICOM Finland, 2023) mainitaan yleisölle avoimuus, saavutettavuus, inklusiivisuus sekä monimuotoisuuden ja kestävän kehityksen edistäminen. Eettisyys, ammattimaisuus ja yhteistyö yhteisöjensä kanssa korostuvat museoiden toiminnassa ja viestinnässä. Museomääritelmän mukaan monipuoliset kokemukset oppimiseen, iloon, pohdintaan ja tiedon jakamiseen liittyen korostuvat museoiden tarjoamissa mahdollisuuksissa. (ICOM Finland, 2023.)

Museoiden tehtävä kytkeytyy Hooper-Greenhillin (1992) ja taiteen tohtori Heidi Schaafin (2022, s. 102) mukaan tiedon kokoamiseen, säilyttämiseen, välittämiseen, aktiiviseen muokkaamiseen, kokemukseen, oppimiseen sekä tulkintaan ja merkitykseen liittyvään prosessointiin. Samoja näkökulmia tuo esiin filosofian tohtori, taidehistorioitsija Susanna Pettersson (2004, s. 104), joka mainitsee museon tehtävän liittyvän ilmiöiden käsittelyyn, tulkintaan ja jakelijana toimimiseen. Edellä kuvattuihin liittyi tutkija Sari Salovaaran (2004, s. 66–71) mukaan esineiden, aineistojen ja yleisön välisten kohtaamisen mahdollistaminen – näin ollen museon saavutettavuus liittyy kaikille suunnittelun periaatteisiin sekä yhdenvertaisuuteen. Saavutettavaksi museoksi määritellään toimivuudeltaan hyvä museo, jossa yleisön tarpeet, esteettömyys ja saavutettavuuden eri osa-alueet on huomioitu. Nämä liittyvät olennaisesti kaikkien oikeuteen osallistua, nähdä ja kokea yhteistä kulttuuriperintöä. (Salovaara, 2004, s. 66–68.)

Sekä Salovaara (2004, s. 64–74), että Schaaf (2022, s. 134) toteavat saavutettavuuden olevan laaja-alainen käsite ja sen sisältävän eri osa-alueita. Saavutettavuuden osa-alueiksi Salovaara (2004, s. 69–70) määrittää Museums and Galleries Commission’in Iso-Britanniassa vuonna 1997 laadittuun listaukseen viitaten fyysisen saavutettavuuden, saavutettavuuden eri aistien avulla, tiedollisen saavutettavuuden, tiedottamisen saavutettavuuden, taloudellisen saavutettavuuden, sosiaalisen ja kulttuurisen saavutettavuuden sekä asenteellisen saavutettavuuden (Salovaara, 2004, s. 69–70). Schaafin (2022, s. 134) mukaan saavutettavuuden käsite käsittää fyysisen saavutettavuuden lisäksi esimerkiksi taloudellisen, tiedollisen ja kulttuurisen saavutettavuuden.

Saavutettavaa museota (Salovaara, 2004, s. 74) kuvailee vuorovaikutteiseksi ja sel-laiseksi, joka on yhteisesti käytettävissä – se välittää tietoa ja elämyksiä kaikille yleisöille. Tähän liittyvät olennaisesti esimerkiksi erilaisten valmiuksien kartoittaminen, kehittäminen sekä esteiden poistaminen (Salovaara, 2004, s. 74). Käsitteet demokratia, oikeudenmukaisuus, yhdenvertaisuus ja esteettömyys liittyvät museon saavutettavuuteen. Olennaista on pysähtyä pohtimaan kokoelmia ja se, tuleeko yhteiskunnan ja historian monikerroksisuus huomioiduksi. (Salovaara, 2004, s. 66.) Menneisyyden tulkintaan liittyy moraalinen vastuu (Forssell ym., 2004a, s. 87). Othman (2004, s. 81) korostaa, että saavutettavuuden painopiste on entistä enemmän kävijässä. Tähän kytkeytyy Schaafin (2022, s. 138) näkemys osallistujien itse määritellystä osallistumisesta ja kuulumisen tunteesta, kuten omistajuuden, samaistuttavuuden ja merkityksellisyyden kokemuksista.

Tutkija Kaija Kaitavuori (2004, s. 130–143) tuo esiin yhteisöllisyyttä museon toimintatapana. Kulttuurinkulutus on kasautuvaa (Kaitavuori, 2004, s. 132–133). Museoyleisöjen osallisuuteen liittyy olennaisesti sisältö ja ymmärrettävä, eri tavoin toteutettu viestintä (Kaitavuori, 2004, s. 137–138). Museopedagogiikan ja taidekasvatuksen tutkija Marjatta Levanto (2004, s. 56) toteaa, että museon tulee tukea museokävijän aktiivisuutta, mikä on avain museon kokemiseen merkityksellisenä suhteessa omaan elämään ja tämä kannustaa uuteen museokäyntiin. Kaitavuori (2004, s. 138) näkeekin museopedagogiikan avaimena osallistavuuteen. Osallistaminen tarkoittaa museokävijöille – kaikille kansalaisille tilan ja menetelmien tarjoamista museon toimintaan osallistumiseen ja vaikuttamiseen – mahdollisuutta toimijuuteen (Kaitavuori, 2007, s. 292–293). Schaaf (2022, s. 213) määrittää inklusion aidoksi osallistumiseksi. Osallistumisessa korostuvat osallistujan panoksen merkitys sekä museokävijän että museon näkökulmasta (Schaaf, 2022, s. 209). Schaaf (2022, s. 215) alleviivaa palvelumuotoilua museokontekstissa – osallistaminen on yhteisten tavoitteiden saavuttamista.

3.1.2 Museokokemus ja museo-oppiminen

Museokokemus muodostuu taideteosten ja näyttelyn lisäksi monista muista osa-alueista. Levanto (2004, s. 56) määrittelee Falkiin ja Dierkingiin (1998, s. 2–7, s. 41–49) viitaten museokokemuksen rakentuvan henkilökohtaisista, sosiaalisista ja fyysisistä tekijöistä – sosiaaliset kokemukset jäävät näistä eniten mieleen. Tutkija Eija Liukkosen (2004, s. 148) mukaan museoilla on rooli tuottaa merkityksiä ja siinä korostuvat yksilöllisten

merkitysten rakentaminen, löytäminen ja ymmärtäminen. Museokäyntiin liittyy niin persoonallinen, sosiaalinen, fyysinen konteksti (Falk & Dierking, 1992, viitattu lähteessä Liukkonen, 2004, s. 148–149) ja museokäyntiin liittyvät tiedolliset, elämykselliset sekä sosiaaliset odotukset ja motiivit (Dierking, 1996, viitattu lähteessä Liukkonen, 2004, s. 148–149). Liippo ja Lehto-Vahtera (2018, s. 32–45) kuvaavat mieleenpainuvaa museokokemusta toiminnallisuuden, sosiaalisuuden ja osallistavuuden näkökulmista, paikka- ja historiasidonnaisuudella sekä kulttuuriperintöä välittävällä tarinallisuudella, joka yhdistää katsojan ja objektin. Lisäksi mieleenpainuvan museokokemuksen määritelmässä esiin nousevat elämyksellisyys, kokemuksellisuus, tilallisuus, kehollisuus sekä yksilöllinen kokemus objektin kanssa (Liippo & Lehto-Vahtera, 2018, s. 42–44). Tässä tutkielmassa museokokemus toimi aineistonkeruun pääteemana ryhmähaastattelussa, jossa kartoitin oppilaiden näkemyksiä museokokemuksesta Muumimuseossa.

Vaikka tämän tutkielman konteksti on taidemuseo, syvennyn myös laajemmin museossa oppimiseen. Museossa oppiminen on laaja ja monia näkökulmia sisältävä käsite. Elo ja kollegat (2004a, s. 58) mainitsevat museon merkityksen kytkeytyvän opetuksen ja tiedollisen sivistyksen edistämiseen. Museokasvatuksen tutkija Eilean Hooper-Greehillin (1994, s. 230–232) mukaan museokasvatus on esineisiin ja näytteisiin keskittyvää opettamista ja oppimista. Hooper-Greehill (2007, s. 170–188) jatkaa, että museossa oppimisen voima kytkeytyy kokoelmiin, ne koetaan kiinnostavina, vakuuttavina ja kiehtovina. Museossa oppimisessa korostuvat moniaistiset aistihavainnot, niistä keskustelu, havaintojen yhdistäminen aiempiin tietoihin ja kokemuksiin, havaintojen vertaaminen muiden havaintoihin, esineeseen liittyvä tieto sekä yksilöllisesti ja yhteisesti luodut merkitykset ja tulkinnat (Hooper-Greehill, 1994, s. 232, 1999, s. 44–52). Hooper-Greehill (1994, s. 252) kuvaa museokasvatuksen olevan monimutkainen ja samalla tärkeimpiä museotyön osa-alueita. Kasvatuksen nähdään olevan museoiden ydintä (Hooper-Greehill, 1994, s. 324–335).

Museossa oppimiseen voidaan liittää painotuksen mukaan erilaisia oppimiskäsityksiä. Tutkija George E. Hein (1998, s. 34–40) korostaa konstruktivistista oppimiskäsitystä museossa oppimisessa. Museossa oppiminen edellyttää fyysisesti, sosiaalisesti ja tiedollisesti saavutettavia näyttelyitä, missä mahdollistuu museokävijöiden aktiivinen tiedon ja merkitysten rakentaminen (Hein, 1998, s. 34–40). Konstruktivistisessa oppimiskäsi-

tyksessä keskiössä on museokävijä (Hein, 1999, s. 73–78). Tutkijat Anne-Maija Malmisalo-Lensu ja Minna Mäkinen (2007, s. 303–305) painottavat muihin tutkijoihin viitaten museokontekstin konstruktivistista ja kokemuksellista oppimiskäsitystä. Samankaltaisia näkemyksiä museossa oppimisessa tuo esiin Levanto (2004, s. 56–58) – tiedon ja faktan lisäksi korostuvat kävijän kokemukset ja tunteet. Elo ja kollegat (2004a, s. 53–54) toteavat, että keskeistä museo-oppimiselle on tiedon konstruoiminen, eli havaintojen, kokemusten ja tiedon pohjalta maailmaan liittyvien käsitteiden ja niiden merkityksien oppiminen sekä syventäminen. Näitä käsitteitä kuvataan ajattelun välineiksi maailman jäsentämiseen ja ymmärtämiseen (Elo ym., 2004a, s. 53–54).

Museo-opetuksen päämääräksi määritellään kulttuuri- ja luonnonperintöön liittyvän lukutaidon oppiminen, kuten millaisia ihanteita, arvoja tai pyrkimyksiä liittyy esillä oleviin taideteoksiin sekä tiedon soveltaminen eri konteksteihin (Elo ym., 2004a, s. 55). Onnistuneeksi museo-opetuksiksi määritellään yhden asian syvällisesti ymmärtäminen laajan aiheen pinnallisesti ymmärtämisen sijaan (Forssell ym., 2004a, s. 83).

Vuorovaikutus ja dialogisuus liittyvät olennaisesti museossa oppimiseen. Sekä taidekasvatuksen tutkija Kaisa Kettunen (2004, s. 95–96), että taidehistorioitsija ja tutkija Riikka Haapalainen (2004, s. 118–119) korostavat museovierailun ja -oppimisen sosiaalisuutta – sen ydintä ovat muut ihmiset, yhdessä koetut ja jaetut kokemukset, vuoropuhelu ja ryhmään kuulumisen tunne. Myös tiedonmuodostusprosessi painottaa vuorovaikutusta (Elo ym., 2004a, s. 55). Malmisalo-Lensu ja Mäkinen (2007, s. 303–306) tuovat museota esiin kohtaamisten ja kulttuuristen tulkintojen paikkana, missä korostuvat erilaiset dialogit – sisäinen, ulkoinen, toiminnallinen tai aktivoiva, positiivinen tai negatiivinen dialogi ja näiden pohjalta muodostetaan henkilökohtaista tulkintaa ja ymmärrystä. Malmisalo-Lensu ja Mäkinen (2007, s. 305–306) määrittelevät museon ja kävijöiden välisen monimuotoisen ja -tasoisen vuorovaikutteisuuden, eli dialogin merkittävimmäksi asiaksi kohtaamisessa. Kohtaamisen tapoja voivat olla erilaisin painoituksin ja keinoin toteutettavat opastukset, työpajat sekä muut erilaiset kokemuksellisuutta, toiminnallisuutta ja elämyksellisyyttä korostavat kohtaamisen tavat (Malmisalo-Lensu & Mäkinen, 2007, s. 295–317). Dialogisuutta tuo esiin myös filosofian tohtori Päivi Venäläinen (2019, s. 179–197), jonka mukaan nykytaiteelle ominaista on vuorovaikutteinen suhde maailman kanssa – dialogisuus, joka luo oppimista. Museopedagogiikan vuorovaikutteisuus on Haapalaisen (2004, s. 123–124) mukaan avain yllätyksellisyyteen,

avoimuuteen, kulttuuriperinnön ymmärtämiseen ja henkilökohtaisen yhteyden – merkityksen löytämiseen.

Museossa oppimiseen liittyy kuitenkin haasteita. Hooper-Greenhill (1994, s. 230) kuvaa yleisön erilaisten tarpeiden huomioimista ja suhteiden luomista haastavaksi tasapainotteluksi. Levanto (2004, s. 60) tuo esiin samaa pohdintaa – miten huomioida eri ikäiset museokävijät ja heidän kiinnostuksensa kohteet niin, että kukin kävijä tuntisi museon omaksi paikakseen. Museolehtori Erica Othmanin (2004, s. 82) tämä edellyttää museoilta erilaisten oppimistyylien ja POPS:n (OPH, 2014, s. 30) korostamaa oppijoiden yksilöllisten tarpeiden huomioimista sekä pohdintaa museon välittämän tiedon ja käsitteiden suhteesta eri kohderyhmiin, jotta esimerkiksi nuoret löytävät henkilökohtaista saamaistumispintaa ja yhteyksiä teoksiin (Elo ym., 2004a, s. 58). Levanto (2004, s. 60) kuvaa nuorten museoon suhtautumista ennen kaikkea sosiaalisena tilanteena, missä maailmaa tarkastellaan yhdessä, pohditaan taiteilijoiden tunteiden ilmaisua ja inhimillisten asioiden yhteyksiä yhteistä ymmärrystä muodostaen. Malmisalo-Lensu ja Mäkinen (2007, s. 303–305) pohtivat oppijan korostunutta roolia omassa tulkintaprosessissa sekä tuovat esiin tulkinnallisten prosessien kehyksiä ja tähän liittyvää eettistä vastuuta.

Museossa oppimisessa voidaan nähdä lukuisia mahdollisuuksia. Hooper-Greenhill (2007, s. 139–169) on tutkinut oppilaiden näkemyksiä oppimisesta museokontekstissa. Tuloksista nousee esiin vierailun miellyttävyys, inspiraatio, museossa nähdyt erityiset ja aidot asiat, uudet kokemukset ja niiden synnyttämä luovuus (Hooper-Greenhill, 2007 s. 140–146). Lisäksi mainitaan oppilaiden museovierailun aikana laajentunut tieto ja ymmärrys, kun he yhdistivät vierailun aikana esiin tulleita historiaan, taiteeseen ja kulttuuriin liittyviä faktoja omaan elämäänsä. Näin ollen museossa oppimisessa korostuu kontekstualisoituminen, eli tiedon yhdistyminen esineisiin, tapahtumiin, tiloihin ja ihmisiin – oppiminen on merkityksellistä ja mieleen jäävää (Hooper-Greenhill, 2007, s. 146–153). Museossa oppiminen mahdollistaa olemassa olevien taitojen käyttämistä ja uusien taitojen, kuten sosiaalisten taitojen oppimista, uppoutumista, tunteiden heräämistä sekä asenteiden ja arvojen pohtimista (Hooper-Greenhill, 2007, s. 153–157). Tunteet voivat liittyä identiteettiin ja kulttuuri-identiteettiin (Hooper-Greenhill, 2007, s. 153–157). Museossa oppimisesta ilmenee, että museossa tehdään uusia asioita tai niitä tehdään eri tavalla ja tämä synnyttää oppimista (Hooper-Greenhill, 2007, s. 162–164).

Hooper-Greenhill (2007, s. 175–188) toteaa museossa oppimisen olevan toiminnan ja osallistumisen kautta tapahtuvaa, mihin kytkeytyvät moniaistisuus, kokemuksellisuus ja sen pohjalta heränneet tunteet. Kokemuksellisuuden kautta oppijan on mahdollista muodostaa henkilökohtaisia merkityksiä, ymmärrystä ja yhteys opittavaan aiheeseen. (Hooper-Greenhill, 2007, s. 175–188.) Lisäksi museoilla voi olla voimakasta vaikutusta siihen, miten oppilaat itsensä näkevät. Näin ollen oppiminen museossa liittyy myös minäkäsityksen, itsetunnon ja identiteetin vahvistamiseen (Hooper-Greenhill, 2007, s. 170–188).

Hooper-Greenhillin (2007, s. 176) mukaan museossa oppiminen kokoaa yhteen menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden. Haapalainen (2004, s. 123) alleviivaa, että museossa oppiminen ja tulkinta korostavat museokäyttäjän omia tietoja, taitoja ja kokemuksia. Oppilaan olemassa olevat oppimistaidot ja tiedot ovat työkaluja kokemusten tulkintaan ja oman museokokemuksen muodostamiseen. Tätä kokemusten kautta muodostettua hiljaista tietoa voi hyödyntää myös tulevaisuudessa. (Hooper-Greenhill, 2007, s. 176.) Kun oppijat voivat liittää uudet tiedot ja kokemukset siihen, mitä jo ennestään tietävät, tavoitetaan onnistunutta oppimista (Hooper-Greenhill, 2007, s. 177). Kokemuksellisuutta painottava oppiminen korostaa erilaisia ja useita päällekkäisiä ymmärtämisen tapoja ja monia tulkinnan mahdollisuuksia (Hooper-Greenhill, 2007, s. 177), mistä voi muodostaa merkityksiä ja ymmärrystä visuaalisesta kulttuurista sekä yhteiskuntaan kytkeytyvistä ajatuksista ja arvoista (Hooper-Greenhill, 2000, s. 14–17). Edellä kuvattuun liittyy tutkija Leena Tornbergin (2009, s. 126) kiteytys museo-oppimisesta: ”Mikäli museossa käynti aiheuttaa tai on aiheuttanut muutoksen tiedoissa, taidoissa, käsityksissä tai tunteissa ja se kestää kauemmin kuin vain näyttelyssä oloajan, katsotaan oppimista museossa tapahtuneeksi.” Malmisalo-Lensun ja Mäkisen (2007, s. 304–305) maininta museossa oppimisen määritelmästä itsestä tai ympäristöstä oivaltamisena alleviivaa edellä esiin tuotuja huomioita.

3.1.3 Taideteos lumoo, puhuttelee ja yllättää

Tässä tutkielmassa oppimisympäristönä toimii taidemuseo. Taidemuseoon oppimisympäristönä kytkeytyvät olennaisesti esillä olevat taideteokset. Forssell kollegoineen (2004b, s. 96–100) toteaa, että taidemuseo näyttelyineen ja kokoelmineen on monipuolinen oppimisympäristö, jossa korostuu taideteoksen lumo. Myös museologian tutkija Johanna Lehto-Vahtera (2018, s. 4–28) alleviivaa museokokoelmien avainobjekteja, joita

määritellään muun muassa esineiden kielellä ja merkityksellisellä tiedolla, arvoilla, kontekstilla, elinkaarella, objektin ominaisuuksilla, kuten esteettisyydellä ja aitoudella, voimallisuudella sekä symbolisuudella. Museoissa esillä olevista objekteista tehdään ilmiöihin kytkeytyviä tulkintoja, esiin voi nousta moninaisia subjektiivisia mutta ennen kaikkea yhteisöllisiä merkityksiä ja niiden pohjalta muodostettuja arvoja. (Lehto-Vahtera, 2018, s. 4–28.) Lehto-Vahtera (2018, s. 21–22) mainitsee tutkijoihin viitaten, että avainobjektin luomassa avainkokemuksessa korostuu vuorovaikutus objektin ja yleisön välillä – mitä objektista kerrotaan, millaisia mielikuvia ja tulkintoja luodaan. Museolehtori Elli Liippo ja museologian tutkija Johanna Lehto-Vahteran (2018, s. 41) korostavat, että avainobjektin merkityksellisyydessä esiin nousee sen yhteys katsojan kokemusmaailmaan – objekti koskettaa, puhuttelee, luo mielikuvia ja muistoja.

Esineet ja taideteokset sisältävät monitasoista tietoa, taitoa, symboleja, merkityksiä ja arvoja, mitkä kytkeytyvät kulttuuriseen muistiin (Hooper-Greenhill, 2000, s. 104–116). Esineiden merkitykset voivat muodostuvat sekä henkilökohtaisten, että sosiaalisten tulkintaprosessien kautta (Hooper-Greenhill, 1999, s. 44–52, 2000, s. 162). Taiteen tohtori Sirkka Laitinen (2006, s. 47–63) kuvaa taiteen tehtävää kasvatuksessa kulttuurihistoriallisen tiedon välittäjänä, taiteen tapojen ja tekniikoiden havainnollistajana, itsetuntemuksen lisääjänä, erilaisten maailmassa elämisen ja olemisen tapojen esiintuojana sekä kulttuurisen osaamisen edistäjänä. Oma osallistuminen ja itse tekeminen syventävät taiteen ymmärtämistä ja käsittämistä (Laitinen, 2006, s. 48–49). Museovierailu ja sen aikana koetut yhteiset taidekokemukset voivat luoda yhteisyyden tunnetta ja rakentaa kunkin oppilaan persoonaa (Laitinen, 2006, s. 63). Kaitavuori (2004, s. 138) korostaa taiteen arvoon ja taidemuseopedagogiikan lähtökohtaan liittyvää taiteen tarjoamaa uutta ja yllätyksellistä sisältöä. Malmisalo-Lensun ja Mäkisen (2007, s. 308–311) mukaan esineiden voima kytkeytyy niiden taustakertomuksiin, vaihtoehtoisiiin tapoihin esittää tietoa sekä avata ajatusten maailmaa.

Taidemuseossa esillä olevat teokset muodostavat näyttelyn, jota kuvataan kokonaisvaltaiseksi esteettiseksi kokemukseksi, mihin yhdistyvät teokset ja tila (Forssell ym., 2004b, s. 96–100). Levanto (2004, s. 61) tuo esiin taidemuseoiden roolia esteettisen hiljentymisen, hiljaisuuden ja henkisten kokemusten, toisaalta laajan informaation paikkana. Tutkija Kirsti Melanko ja Elo (2000, s. 13) korostavat taiteeseen liittyvän tiedon keräämistä, esteettisten kokemusten tarjoamista ja opetustyötä osana taidemuseota.

Edellä kuvattuja näkemyksiä tämän tutkielman kontekstiin yhdistäessä totean, että Muumimuseolla, sen näyttelyillä ja taideteoksilla on monenlaisia rooleja, joita avaan tarkemmin tutkielman tuloksissa.

Taidemuseot oppimisympäristöinä kytkeytyvät olennaisesti kuvataiteen opetukseen, johon sisältyy tutustumista eri kulttuurikohteisiin, kuten museoihin (OPH, 2014, s. 426). Opetushallitus (2024) ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (OPH, 2014, s. 426) määrittelevät, että kuvataiteen oppiaineessa oppilasta ohjataan taiteen keinoin kulttuurisesti moninaisen todellisuuden tutkimiseen ja ilmaisuun. Kuvataiteen sisältöalueita ovat taiteen maailmat, omat kuvakulttuurit ja ympäristön kuvakulttuurit. Kuvataiteen tavoitealueita ovat visuaalinen havaitseminen ja ajattelu, kuvallinen tuottaminen, visuaalisen kulttuurin tulkinta, esteettinen, ekologinen ja eettinen arvottaminen. Kuvia tuottamalla ja tulkitsemalla vahvistetaan identiteetin rakentumista, kulttuurista osaamista ja yhteisöllisyyttä. (OPH, 2014, s. 426; Opetushallitus, 2024.) Kriittisen ajattelun kehittämisen tukeminen sekä omaan elinympäristöön ja yhteiskuntaan vaikuttamiseen kannustaminen ovat olennaisia kuvataiteen opetuksessa. Kuvataiteen opetuksessa rakennetaan pohjaa oppilaiden toimijuudelle paikallisella ja globaalilla tasolla. (OPH, 2014, s. 426; Opetushallitus, 2024.)

Oppimisympäristönä taidemuseo mahdollistaa taiteen tulkintaa: “Yhteydessä taideteokseen voi oppia itsestään, ihmisyydestä ja maailmasta sellaista, mikä muuten jäisi saavuttamatta” (Forssell ym., 2004b, s. 100). Tämä kytkeytyy olennaisesti tanssipedagogiikan professori Eeva Anttilan (2011, s. 170–171) näkemykseen taiteen tiedosta – merkityksistä, joita taide tuottaa. Taiteen tieto määritellään häilyväksi, moniselitteiseksi ja muuttuvaksi, se mahdollistaa omien ja toisten kokemusten ymmärtämistä ja oppimista sekä maailman tulkitsemista (Anttila, 2011, s. 170–171). Taiteen tiedon kohtaamisesta voi vaikuttua ja siihen voi vastata (Anttila, 2011, s. 170–171). Anttilan (2011, s. 170–171) mukaan ihmisyyttä tukeva, yhteisöjä eheyttävä ja yhteiskuntaa muuttava taiteen tieto rakentuu kohtaamisissa.

3.1.4 Näkökulmia tulevaisuuden taidemuseosta

Näkökulmat tulevaisuuden taidemuseosta liittyvät tässä tutkielmassa ryhmähaastattelussa esiin nousseisiin näkemyksiin. Kaitavuori (2009, s. 232) viittaa Gurianin ja Putnamin näkemyksiin ja toteaa museoiden olevan välittäjiä, kohtaamisen, osallistumisen ja sosiaalisen pääoman yhteyksien luomisen paikkoja. Pettersson (2009, s. 42) korostaa museoiden välittämää tietoa ja suhdetta yleisöihin – ihmisellä on tarve kollektiivisten kokemusten jakamiseen. Näin ollen museoiden tulevaisuus liittyy Petterssonin (2009, s. 42) mukaan yhteiseen muistiin sekä kokemusten paikkaan. Myös museologi ja taidehistorioitsija Marja-Liisa Rönkkö (2009, s. 138–139) toteaa museoiden olevan osa yhteiskunnan muistia ja alitajuntaa.

Tutkija Anne Aurasmaa (2009, s. 62) kuvailee yleisöä kiinnostavia museoita aistimellisiksi, elämyksellisiksi ja kokemuksellisiksi. Filosofian tohtori Mari Hatakka tuo esiin (2009, s. 236–249) samankaltaisia museoyleisön ajatuksia tulevaisuuden taidemuseoon liittyen. Ajatukset, toiveet ja haaveet liittyvät museotilaan, oheispalveluihin ja -tapahtumiin sekä siihen, mitä museossa halutaan nähdä (Hatakka, 2009, s. 236–249). Lisäksi mainitaan huomioita näyttelyihin, niiden sisältöön ja esittämisen ajatuksiin, taidemuseoiden tietoon, elämyksellisyyteen, kokemuksellisuuteen, virkistymiseen, ajatusten haastamiseen ja sivistykseen liittyen (Hatakka, 2009, s. 236–249). Hatakka (2009, s. 247) toteaa haasteeksi taidemuseon kannalta kävijöiden monien erilaisten tarpeiden täyttämisen.

Tässä luvussa olen kuvannut taidemuseossa oppimista ja siihen kytkeytyviä näkökulmia. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (OPH, 2014, s. 29–30) määrittävät koulun ulkopuolisia oppimisympäristöjä, tämän tutkielman kontekstissa taidemuseota monipuolisena, Malmisalo-Lensun ja Mäkisen (2007, s. 300–303) mukaan informaalina oppimisympäristönä. Tähän olennaisesti liittyy Venäläisen (2019, s. 243–248) näkemys nykytaiteesta leikillisenä ja samaan aikaan haastavana oppimisen ympäristönä. Nykytaide liittyy monimuotoisia asioita yhteen ja ollen näin merkityksellinen oppimisen ympäristö (Venäläinen, 2019, s. 248–252). Oppimisen ympäristönä nykytaidetta luonnehditaan yhteisölliseksi ja yksilöllisyyden huomioivaksi, mahdollisuuksia tarjoavaksi mutta myös vaativaksi ja oppimisen arviointityön näkökulmasta haastavaksi (Venäläinen, 2019, s. 252–260).

Taidemuseot kytkeytyvät POPS:n (OPH, 2014, s. 29–30) mainintoihin erilaisten oppimisympäristöjen osallistumisen, vuorovaikutuksen, yhteisen tiedon rakentamisen ja yhteistyön edistämiseen sekä oppimisympäristön mahdollistamiin elämyksiin ja onnistumisen kokemuksiin. Taidemuseoon oppimisympäristönä liittyvät myös POPS:n (OPH, 2014, s. 30) nimeämät oman osaamisen ja oppimisympäristön kehittäminen. Tässä luvussa esitetyt näkökulmat ovat erityisen kiinnostavia tutkielman kontekstissa – millaisia Muumimuseoon, taideteoksiin, näyttelyihin, museokokemukseen, taidemuseossa oppimiseen, tulevaisuuden taidemuseoon sekä museoiden tehtävään ja saavutettavuuteen liittyviä näkemyksiä aineistosta nousee esiin.

3.2 Kulttuurinen osallisuus

Kulttuuri käsitteenä on monimerkityksellinen ja sitä määritellään eri diskurssien kautta (Hooper-Greenhill, 2000, s. 10–14). Kulttuuri voidaan ymmärtää taiteena ja samaan aikaan ihmisten elämäntapoina, toistuvina tapahtumina ja uskouksina (Hooper-Greenhill, 2000, s. 10). Hooper-Greenhill toteaa Williamsiin viitaten (2000, s. 10–14), että kulttuuri voidaan käsittää älyllisenä, henkisenä ja esteettisenä kehitysprosessina, taiteellisen ja älyllisen toiminnan teoksina ja käytänteinä, yhteisön ajatteluun ja olemiseen liittyvinä tapoina elää sekä subjektiivisuutta, merkityksiä ja arvoja muodostavana instituutioihin ja yhteiskunnan järjestykseen liittyvänä järjestelmänä. Tässä tutkielmassa kulttuurin käsite määrittyy Hooper-Greenhillin teoreetikoihin pohjautuvien mainintojen kaltaisesti (2000, s. 10–14) henkilökohtaisena, henkisenä tietoon ja arvoihin nivoutuvana kasvuna, teoksina, niiden käytänteinä ja instituutioina, kuten taideteoksina ja museoina sekä niiden merkitsevinä käytänteinä, mitkä heijastavat yksilöllisiä ja sosiaalisia merkityksiä sekä arvoja rakentaen tietoa ja yhteiskuntaa.

Anna-Maria Isola tutkijakollegoineen (2017) sekä Terveiden ja hyvinvoinnin laitos (THL) (2023a, 2023b, s. 17) määrittelevät osallisuuden kuulumisen tunteeksi, kuulluksi tulemiseksi, mukanaoloksi, vaikuttamisen mahdollisuuksiksi ja yksilön kokemukseksi siitä, että hän on kokonaisuuden merkityksellinen osa. Osallisuus jaotellaan kolmeen osa-alueeseen: ”osallisuus omassa elämässä, osallisuus yhteisöissä ja vaikuttamisen prosesseissa sekä osallisuus yhteisestä hyvästä” (Isola ym., 2017; THL, 2023a, 2023b, s.

20). Osallisuuden kokemuksen määrittellään muodostuvan kuulumisesta, merkityksellisyydestä, hallittavuudesta ja osallistumisesta (THL, 2023b, s. 27). ” Osallisuuden ja osallisuutta lisäävien toimien onnistumisen tärkein mittari on se, kokevatko ihmiset olevansa osallisia. Kokevatko ihmiset, että he voivat halutessaan vaikuttaa asioihin, että heidän tekemisillään on merkitystä ja että he ovat päässeet osaksi yhteisöä?” (THL, 2023b, s. 27).

Koulutuspolitiikan tutkija Jutta Virolainen (2015) määrittelee katsauksessaan kulttuuri-osallistumisen muuttuvia merkityksiä, taiteeseen ja kulttuuriin osallistumista, osallisuutta ja osallistumattomuutta. Tutkimustietoon ja kulttuuripoliittisiin asiakirjoihin muodostetun kokonaiskuvan perusteella Virolainen (2015, s. 91–104) toteaa osallistumisen, osallistumattomuuden ja osallisuuden käsitteiden olevan merkitykseltään moninaisia, monitasoisia ja haastavasti määriteltäviä. Tarkastelua kulttuuriin osallistumisesta ja osallisuudesta voidaan tehdä yksilön, yhteisön ja yhteiskunnan tai esimerkiksi kulttuurisesta, taloudellisesta ja poliittisesta näkökulmasta (Virolainen, 2015, s. 91–104). Monet kulttuuriosallistumisen näkökulmat voivat pelkistää osallistumisen käsitettä ja tästä syystä käsitteen määrittely on olennaista (Virolainen, 2015, s. 91–104). Osallistumisen käsitteeseen olennaisesti kytkeytyy myös osallistumattomuuden käsite (Virolainen, 2015, s. 93).

Virolainen (2015, s. 18; 93) toteaa myös osallisuuden käsitteen moninaiseksi ja haastavasti määriteltäväksi. Osallisuutta Virolainen (2015, s. 18) määrittelee kuvattavan yhteisöllisyyden, kuulumisen ja yhteisön tai yhteiskunnan toimintaan osallistumisena. Kiilakoskeen kollegoineen viitaten Virolainen (2015, s. 93) kuvaa osallisuutta yhteisöön kuulumisena, yhteisössä toimimisena, yhteisöön ja sen jäsenenä kuulumisen kokemukseksi. Osallisuuden käsite sisältää poliittisen ja sosiaalisen ulottuvuuden (Virolainen, 2015, s. 93–96).

Virolainen (2015, s. 97) kiteyttää selvitystyötään kulttuuriosallistumiseen, osallisuuteen ja osallistumiseen kulttuuripolitiikan näkökulmasta havainnollistaen taiteeseen ja kulttuuriin osallistamista neljänä eri tasona: oikeus osallistua, vastaanotto, osallistuminen, osallisuus. Ensimmäisen tason Virolainen (2015, s. 96–97) määrittelee kansalaisten oikeutena osallistua kulttuuriin. Osallistumisen perusedellytyksiksi Virolainen (2015, s. 96–97) määrittelee sivistykselliset oikeudet ihmisoikeutena sekä palvelujen saatavuuden

ja saavutettavuuden edellytyksenä osallistua yhteiskunnan jäsenenä. Ensimmäisellä tasolla Virolainen (2015, s. 97) nimittää kansalaisten roolia termillä 'kansalainen'. Kulttuuriin osallistamisen toisen tason (Virolainen, 2015, s. 96–97) määrittelee vastaanotoksi ja kansalaisten rooli nimetään 'kävijäksi'. Vastaanoton tasolla kansalaiset sopeutetaan valmiisiin kulttuuritarjonnan palveluihin ja heitä seurataan ilman aitoa päätösvaltaa, kuten kävijätutkimuksilla. Kahden alimman kulttuuriin osallistamisen tason Virolainen (2015, s. 96–97) toteaa olevan yhteydessä satunnaisuuden ja passiivisuuden käsitteisiin, jotka kuvaavat osallistumisen olemusta näillä tasoilla.

Virolainen (2015, s. 96–97) nimeää kulttuuriin osallistamisen kolmanneksi tasoksi osallistumisen. Tällä tasolla kansalaisten rooliksi määritellään 'osallistuja' ja kansalaiset osallistuvat palvelujen suunnitteluun. Yhteistyö kansalaisten ja taide- ja kulttuuripalvelujen välillä, kuten yleisötyö, yhteisötaide ja sosiokulttuurinen innostaminen ovat osallistumista kuvaavia toimintoja tällä tasolla. (Virolainen, 2015, s. 96–97.) Neljännen tason Virolainen (2015, s. 96–97) määrittelee prosessin korkeimmaksi tasoksi – osallisuuden tasoksi ja kansalaisen rooli nimetään 'toimijaksi'. Tällä tasolla Virolaista suoraan (2015, s. 96) lainaten: "...yksilön oma toimijuus kehittyy ja vahvistuu." Osallisuuden tasoon sisältyy Virolaisen (2015, s. 96–97) mukaan sekä poliittinen, että sosiaalinen ulottuvuus. Osallisuuden poliittiseksi ulottuvuudeksi Virolainen (2015, s. 96–97) nimeää kulttuuritoimintojen yhteisölähtöisen kehittämisen ja päätöksenteon, kun taas osallisuuden sosiaalisesti ulottuvuudeksi määritellään syrjäytymisen vastavoimat – yksilön valtaistuminen tai voimaantuminen.

Kahden kulttuuriin osallistamisen korkeimman tason osallistumista Virolainen (2015, s. 96–97) määrittelee kytkeytyvän käsitteisiin 'säännöllisyys' ja 'aktiivisuus'. Virolainen (2015, s. 96–97) täsmentää tasomallin hahmottamista myös jatkumona, jossa alin taso, eli oikeus osallistua edellyttää ylintä tasoa, eli osallisuuden kokemusta. Osallistumisen edellytyksenä nähdään näin ollen osallisuuden kokemus (Virolainen, 2015, s. 97).

Tutkija ja kasvatustieteen tohtori Piia-Kaisa af Ursin (2016) tutkii väitöskirjassaan lasten kulttuuriin osallistumista Suomen ja Saksan museokontekstissa. Tulosten mukaan lasten kulttuuriin osallistuminen ja asenteet museoita kohtaan ovat kytköksissä sosioekonomiseen taustaan – mitä korkeampi sosioekonominen tausta, sen positiivisempi oli

lasten asenne osallistumiseen (af Ursin, 2016, s. 132–134). Tutkija ja teatteritaiteen tohtori Mari Martinin (2017) tutkimuksessa ”Lastenkulttuurikeskukset osallisuutta tuottamassa – Huoltajien taustat ja kokemukset taide- ja kulttuurikasvatukseen osallistumisen määrittäjinä” käsitellään lasten kulttuurista osallisuutta Suomessa.

Osallisuuden Martin (2017, s. 9) määrittelee mukaanpääsyn kokemuksena, mukanaolona ja kuulumisena johonkin, mikä on itselle merkityksellistä. Toisten kanssa toimiminen, yhdessä tekeminen ja kokeminen ovat taidekasvatustilanteiden keskiössä, lisäksi on mahdollisuus aktiivisuuteen, aloitteellisuuteen ja suhteiden muodostamiseen (Martin, 2017, s. 9). Tutkimustuloksista on havaittavissa, että kulttuurinen, sosiaalinen ja ekonominen pääoma ovat yhteydessä toisiinsa. Huomionarvoista on, että taide- ja kulttuuritoimintaan liittyvä kiinnostus ja hakeutuminen ainakin osittain periytyy vanhemmalta lapselle – motivaatio antaa lapselle osallistumisen mahdollisuuksia taide- ja kulttuuritoimintaan lisääntyä huoltajan omien taide- ja kulttuuritoimintojen kokemuksista ja merkityksistä. (Martin, 2017, s. 40–46.)

Tutkimuksessaan Martin (2017, s. 5) pohtii kulttuurisen osallisuuden kokemuksen synnyn edellytyksiä seuraavasti: ”Kun puhutaan osallisuudesta, puhutaan myös mukaanpääsystä ja tunteesta, että kuuluu johonkin. Tarkoittaako osallisuus aina myös yhteistoiminnallisuutta tai yhdessä tekemistä vai voiko olla osallinen ja toimia samalla yksin? Voiko olla osallinen ja tuntea itsensä samalla ulkopuoliseksi? Onko pakko aina kuulua johonkin? Nämä kysymykset jäävät odottamaan myöhempiä keskusteluja.” Martin (2017, s. 46) toteaa tutkimuksensa johtopäätöksenä, että olisi tärkeää, että varhaiskasvatus ja koulut ottaisivat suurempaa vastuuta lapsille suunnatusta taide- ja kulttuurikasvatuksesta. Lisäksi yhteistyötä lastenkulttuurikeskusten, koulujen ja varhaiskasvatuksen tulisi vahvistaa ja syventää (Martin, 2017, s. 46).

Laine ja Hartman (2020) kartoittivat tutkimuksessaan ”Nuorten taidevierailukokemukset ja kulttuurinen osallisuus Taidetestaajat-hankkeessa” Taidetestaajat-hankkeen merkitystä kahdeksaluokkalaisten taidevierailukokemuksien ja kulttuurisen osallisuuden mahdollistamiseen ja vahvistamiseen. Laine ja Hartman (2020, s. 19–24) määrittelevät Virolaiseen (2015, 60) viitaten tutkimuksessaan kulttuuriin osallistamisen neliportaista tasomallia. Taidetestaajat-hankkeessa ensimmäinen porras saatavuus ja saavutettavuus takaa taidevierailun kaikille kahdeksaluokkalaistilaisille (Virolainen, 2015, s. 60, viitattu lähteessä Laine & Hartman, 2020, s. 19). Toinen porras, kulttuurin ja taiteen vastaanotto

määritellään Taidetestaajissa niin, että nuorilla on aktiivisen vastaanoton kävijöiden rooli (Virolainen, 2015, s. 60, viitattu lähteessä Laine & Hartman, 2020, s. 19). Kolmas porras osallistuminen taiteen suunnitteluun ja toteutukseen sekä neljäs porras toimijuus taiteen kehittämisessä ja päätöksenteossa edellyttäisivät Taidetestaajat-hankkeessa palveluiden suunnittelua, toimintojen kehittämistä ja päätöksentekoa yhdessä nuorten kanssa. Näin osallisuus toteutuisi, kun osallistuminen pitkäkestoista ja säännöllistä. (Virolainen, 2015, s. 60–61, viitattu lähteessä Laine & Hartman, 2020, s. 19–20.)

Laineen ja Hartmanin (2020, s. 103–106) tutkimuksen tulosten mukaan kahdeksaluokkalaisten taidevierailukokemukset olivat ainutlaatuisia ja monia ajatuksia sekä tunteita herättäviä. Kulttuurin vastaanoton herättämällä tunteilla, ajatuksilla ja reaktioilla on itseisarvo (Laine & Hartman, 2020, s. 85). Vierailukokemukset koettiin pääosin tärkeinä ja hyödyllisinä – ne ovat vähentäneet uusiin taidemuotoihin liittyviä ennakkoluuloja ja herättäneet innostusta taide-elämysten pariin (Laine & Hartman, 2020, s. 103). Taidevierailukokemuksissa korostui kokonaisvaltaisuus – taidekokemukseen liittyivät tapahtumat ennen, vierailun aikana ja sen jälkeen. Lisäksi taidevierailukokemukseen vaikuttivat yksilöllisyyteen ja sosiaalisuuteen liittyvät tekijät. (Laine & Hartman, 2020, s. 103–107.)

Pitkät matkat vierailukohteisiin herättivät ihmetystä ja kriittistä pohdintaa sekä nuorissa että tutkijoissa itsessään (Laine & Hartman, 2020, s. 78–102). Lisäksi Laine ja Hartman (2020, s. 85) reflektoivat kriittisesti, millaista kulttuuria Taidetestaajat-hanke tarjoaa, mitä on rajattu pois sekä monien teosten niukka yhteys suhteessa nuorten elämismaailmaan. Lisäksi he ehdottavat, että vierailujen maantieteellistä ja teosten temaattista kohdentumista lähemmäs nuorta on syytä pohtia, jotta eläytyminen, yhteys ja osallisuus taiteeseen mahdollistuisivat (Laine & Hartman, 2020, s. 104).

Laineen ja Hartmanin (2020, s. 77–85) tulosten mukaan kulttuurisen osallisuuden kaksi alinta tasoa – taiteen saatavuus ja saavutettavuus sekä taiteen ja kulttuurin vastaanotto toteutuvat Taidetestaajat-hankkeessa. Tuloksista ilmenee, että kulttuurisen osallisuuden kaksi ylintä tasoa – osallistuminen taiteen suunnitteluun ja toteutukseen sekä toimijuus taiteen kehittämisessä ja päätöksenteossa toteutuvat vain joidenkin nuorten kohdalla (Laine & Hartman, 2020, s. 87–97). Tähän syynä voi olla muun muassa teosten vaati-

vuus suhteessa nuoren kulttuuriseen toimijuuteen (Laine & Hartman, 2020, s. 104). Tulosten mukaan taidekokemusten vahvistamiseen suunnattu jatko- ja purkutyöskentely ei toteudu ja näin ollen nuorten taidekokemusten syventäminen jää heikoksi (Laine & Hartman, 2020, s. 99–107). Tähän liittyen Laine ja Hartman (2020, s. 109–110) korostavat, että ennako- ja jälkityöskentely tavoittaisi paremmin hankkeen taidekasvatuksellisen ulottuvuutta, johon liittyy muun muassa taidekokemuksen jäsentäminen ja sanoittaminen. Anttilan (2021, s. 104–126) mukaan taidekasvatus on avain kulttuurisen osallisuuden mahdollistamiseen, kuulumisen kokemukseen ja kokonaisvaltaiseksi ihmiseksi kasvamiseen.

Kuvataiteen didaktiikan yliopistonlehtori, kuvataidekasvatuksen dosentti, kasvatustieteen tohtori ja taiteen maisteri Seija Kairavuoren sekä yliopistonlehtori, kasvatustieteen tohtori ja taiteen maisteri Hanna Niinistön (2024a, 2024b) tutkimusartikkeleissa tarkastellaan osallisuutta taidemuseon ja koulun yhteistyössä. Artikkelit ovat osa OMA Ateneum -tutkimushanketta (Osallisuus ja monialainen oppiminen koulun ja taidemuseon yhteistyössä) (Kairavuori & Niinistö, 2024a, 2024b). Toisessa tutkimusartikkeleista tarkastellaan luokanopettajien käsityksiä osallisuuden rakentumisesta koulun ja taidemuseon yhteistyössä etämuseopajoissa (Kairavuori & Niinistö, 2024a) ja toisessa taas 5.–6.-luokkalaisten oppilaiden käsityksiä Mun Ateneum -ohjelmasta osallisuuden ilmentymänä (Kairavuori & Niinistö, 2024b).

Kairavuori ja Niinistö (2024a, s. 35) määrittelevät eri tutkijoihin viitaten osallisuutta monimuotoisena ja monitulkintaisena käsitteenä. Tästä syystä osallisuutta on haastavaa tutkia (Kairavuori & Niinistö, 2024a, s. 58). Näissä kahdessa tutkimuksessa osallisuutta tarkastellaan sosiaalisesta ja poliittisesta ulottuvuudesta – yhteisöihin kuulumisena ja vaikuttamisen sekä päätöksenteon mahdollisuuksina (Kairavuori & Niinistö, 2024a, s. 35; 2024b, s. 70–71).

Luokanopettajien käsityksiä osallisuuden rakentumisesta koulun ja taidemuseon yhteistyössä olivat selkiytymätön käsitys osallisuudesta, osallisuus suhteessa museoon, osallisuus suhteessa taiteeseen ja osallisuus luokan pedagogisessa vuorovaikutuksessa (Kairavuori & Niinistö, 2024a, s. 48). Tuloksissa korostuvat taidemuseon ja koulun monimuo-

toisen yhteistyön – museotyön, taiteen ja luokan vuorovaikutuksen mahdollisuudet suhteessa oppilaita osallistavien kohtaamisten luomiseen (Kairavuori & Niinistö, 2024a, s. 56–58).

Kairavuori ja Niinistö (2024b, s. 77) visualisoivat oppilaiden käsityksiä Mun Ateneum -ohjelmasta ja oppilaiden osallisuuden ilmentymistä koulun ja taidemuseon yhteistyössä. Näitä ulottuvuuksia olivat taiteeseen liittyvät käsitykset, museoon liittyvät käsitykset, luokan pedagogiseen vuorovaikutukseen liittyvät käsitykset sekä ulottuvuus, mikä koki aineiston osat, mikä ei tuonut esiin mitään erityistä mieleen jäänyttä (Kairavuori & Niinistö, 2024b, s. 77–83). Tulosten mukaan suurin osa oppilaista määritteli Mun Ateneum -ohjelman taiteeseen liittyvinä käsityksinä – taiteeseen ilmiönä, taiteen tarkasteluun ja etenkin taiteen tekemiseen (Kairavuori & Niinistö, 2024b, s. 77–80). Kairavuori ja Niinistö (2024b, s. 80) kuvaavat, että taide osallisti oppilaita omaan toimijuuteen mielekkäällä tavalla. Lisäksi korostuu piirtämisen merkitysten sanoittaminen (Kairavuori & Niinistö, 2024b, s. 80). Tuloksista nousee esiin myös käsityksiä museoon ja luokan vuorovaikutukseen liittyen (Kairavuori & Niinistö, 2024b, s. 80–82). Tuloksissa havaittiin, että noin viidennes oppilaista koki, ettei heille jäänyt ohjelmasta mieleen mitään erityistä (Kairavuori & Niinistö, 2024b, s. 82–83). Tuloksissa korostuu, että osallisuuden tukeminen kytkeytyy taiteen mahdollistamaan oppilaan aktiiviseen rooliin – toimijuuteen (Kairavuori & Niinistö, 2024b, s. 85). ”Tutkimus on lisännyt ymmärrystä taidemuseoiden kanssa tehtävän kouluyhteistyön vaikuttavuudesta lasten osallisuuden näkökulmasta” (Kairavuori & Niinistö, 2024b, s. 85).

Tässä luvussa tarkasteltu kulttuurinen osallisuus on tutkielman keskeinen käsite. Virolaisen (2015, s. 96–97) sekä Laineen ja Hartmanin (2020, s. 19–24) kulttuurisen osallisuuden määritelmien pohjalta olen määrittänyt toisen tutkimuskysymyksistäni, muodostanut ryhmähaastattelurungon ja tarkastellut, millaisia kulttuurisen osallisuuden kokemuksia museotyöpajakierroksella ilmenee.

3.3 Tilannesidonnainen oppiminen

Dosentti Päivi Granön, professori ja dosentti Mirja Hiltusen sekä professori Timo Jokeilan (2018, s. 5–6) mukaan tilannesidonnainen oppiminen linkittyy POPS:n (OPH, 2014)

edellyttämään ilmiöpohjaiseen oppimiseen – keskiössä ovat oppilaiden arjen ilmiöt, oppilaan ja ympäröivän maailman suhde sekä oppimisympäristön laajeneminen. Granön (2019, s. 105) mukaan oppimisympäristöä hyödyntävä, tilanne- ja paikkasidonnainen oppiminen mahdollistaa kokonaisvaltaista oppimista, joka huomio yksilön. Oppimisen lähtökohtana on identiteetti ja sitä rakentavat kohtaamisen tilanteet (Granö, 2019, s. 105).

Tutkijat Jean Lave ja Etienne Wenger (1991, s. 91–123) luonnehtivat tilannesidonnaista oppimista sosiaaliseen maailmaan ja käytännön yhteisöihin osallistumiseksi. Tilannesidonnaisen oppimisen ytimeksi määritellään asiantuntijoilta ja toimijoilta erilaisissa yhteiskunnan todellisissa ympäristöissä, yhteisöissä ja tilanteissa oppiminen (Lave & Wenger, 1991, s. 91–123) ja sen pohjalta kulttuuristen, historiallisten ja sosiaalisten merkitysten muodostaminen (Granö ym., 2018, s. 8). Lave (1997, s. 31–34) korostaa tilannesidonnaisessa oppimisessa oppijaa aktivoivaa lähestymistapaa sekä opittavan ilmiön nivomista arkitodellisuuteen, oppijan omaan elämään, sieltä kumpuaviin ongelmiin ja niiden ratkaisemiseen. Myös Granö kollegoineen (2018, s. 8–9) alleviivaa oppijan aktiivista roolia oppimisessa ja tiedon rakentamisessa, tuoden samalla esiin, että oppilaiden kokemus osallisuudesta edellyttää käytänteiden ja toimintatapojen pohdintaa sekä herkkyyttä oppimistilanteita ja yksilöitä kohtaan. Granö ja tutkijakollegat (2018, s. 9) tuovat esiin tilannesidonnaiseen oppimiseen liittyvää kritiikkiä, joka liittyy osallisuuden ja osallistumisen haasteisiin. Oppimisen kannalta on tärkeää, että kokemuksellinen tieto nivoutuu osaksi toimintaa ja oppimisprosessia (Granö ym., 2018, s. 9).

Niinistö ja Granö (2018, s. 181–201) kuvaavat tilannesidonnaista oppimista lapsen näkökulmasta. Tulosten mukaan ympäristö tukee oppijan aktiivista roolia yhteisössä, luoden toiminnasta tärkeää, mieleen jäävää, elämyksellistä sekä edistäen osallisuutta, yhdessä tekemistä, yhteisöllisyyttä ja yhteisyyttä (Niinistö & Granö, 2018, s. 188–192). Ympäristön merkitystä oppimisessa Niinistö ja Granö (2018, s. 192–193) määrittelevät aktiiviseksi – kerronnan ja tulkinnan kohteeksi. Tilannesidonnaisen oppimisen ympäristöt kannustavat tekemään moniaistisia havaintoja ja luovat kehollisista oppimista (Niinistö & Granö, 2018, s. 193–196).

Niinistö (2021) avaa väitöskirjassaan tilannesidonnaista taideoppimista autenttisissa oppimisympäristöissä. Niinistö (2021, s. 56–59) kuvaa tilannesidonnaista taideoppimista

neljän termin kautta: merkitys, käytäntö, yhteisö ja identiteetti. Tilannesidonnainen taideoppiminen Niinistön (2021, s. 56–59) mukaan on henkilökohtaisesta kokemuksesta kumpuavaa merkityksenannon sisältävää toimintaa, mikä yhdistyy oppijan omaan elämismailmaan. Siinä korostuu ympäristön ja yhteisön vuorovaikutus, minkä pohjalta muodostuu tiedollista, taidollista, käsitteellistä oppimista sekä yksilöllistä ja yhteisöllistä identiteetin kehittymistä (Niinistö, 2021, s. 56–59). Niinistö (2021, s. 65–67) toteaa, että aidolla ympäristöllä on edistävää vaikutus tilannesidonnaiseen taideoppimiseen synnyttäen kokemuksellista, yhteisöllistä, vuorovaikutuksellista ja aistit herkistävää kehollista oppimista. Niinistö (2021, s. 65–67) kuvaa tilannesidonnaisessa taideoppimisessa oppilaan roolia aktiiviseksi toimijaksi ja oppimisen liittyvän oppijan elämismailmaan. ”Taiteellinen tieto rakentuu vuorovaikutuksessa ympäristön ja yhteisön kanssa” (Niinistö, 2021, s. 65–67).

Kun edellä mainittuja Granön (2019, s. 105), Granön ja tutkijakollegoiden (2018, s. 7–8), Laven (1997, s. 31–34), Laven ja Wengerin (1991, s. 91–123), Niinistön (2021, s. 56–67) sekä Niinistön ja Granön (2018, s. 181–201) huomioita tarkastellaan tämän tutkielman kontekstissa, koulun ulkopuolinen ympäristö, tässä tapauksessa Muumimuseo, nähdään tilannesidonnaisen oppimisen paikkana – taiteesta oppimien tapahtuu taidemuseossa. Laven ja Wengerin (1991, s. 91–123) mukaan tilannesidonnainen oppiminen yhdistää oppimisen ja todelliset tilanteet, ympäristöt ja paikat. Siinä painottuvat paikkakokemus, yhteisöihin ja tilanteisiin osallistuminen, vuorovaikutus, yhteistyö, erilaiset tavat tuottaa tietoa ja merkityksiä sekä toiminta, johon liittyvät osallisuus ja toimijuus (Granö ym., 2018, s. 8–9; Lave, 1997, s. 31–34; Lave & Wenger, 1991, s. 91–123; Niinistö, 2021, s. 65–67; Niinistö & Granö, 2018, s. 181–201). Tässä tutkielmassa erityisen kiinnostavaa on se, miten seuraava suora lainaus näyttää taidemuseokontekstissa: ”Oppimisympäristöt, joissa yhdistetään fyysisiä, sosiaalisia ja kulttuurisia mahdollisuuksia, tuottavat laaja-alaista oppimista, joka ylittää oppiaineiden rajoja” (Granö ym., 2018, s. 9) – eli millaista tilannesidonnaista oppimista syntyy, kun oppimisympäristönä on Muumimuseo.

3.4 Kokemuksellinen taiteen tulkinta

Tämän tutkielman keskeinen käsite on kokemuksellinen taiteen tulkinta. Käsite nivoutuu museovierailuun ja ennen kaikkea ryhmähaastattelussa esiin tulleisiin näkemyksiin. Näin ollen on perusteltua avata tähän käsitteeseen liittyviä näkökulmia.

Kokemuksen filosofi John Dewey (1934/2010) kirjoittaa taiteesta kokemuksena. Hänen mukaansa taiteen ydintä on kokeminen, vuorovaikutuksellinen toiminta ympäristön kanssa, joka huomioi kulttuuriset, yhteiskunnalliset ja moraaliset näkökulmat (Dewey, 1934/2010). Dewey (1934/2010, s. 29) kuvaa taiteen kokemuksen pysäyttävän hetkeen – ympäristöön kiinnittävä henkilökohtainen kokemus pysähtyy hetkeen, joka on sekoitus menneisyyden muistoja ja tulevaisuuden ajatuksia. Dewey (1934/2010, s. 30–33) kiteyttää kokemusta kasvavana elävyytenä – se on samaan aikaan yksilöllisiä aistimuksia, tunteita, vuorovaikutusta sekä yhteyttä maailman kanssa – toinen toistaan täydentävää sekoitusta, minän sekä maailmaan liittyvien objektien ja tapahtumien kanssa. Se synnyttää osallistumista ja viestintää, missä yksilö löytää ja tallentaa merkityksiä, arvoja, mitä hyödyntää myöhemmissä vuorovaikutuksen yhteyksissä maailman kanssa (Dewey, 1934/2010, s. 33).

Deweyn (1934/2010, s. 53) mukaan tämä älyllinen kokemus muodostuu esimerkiksi symboleista ja edellyttää esteettisyyttä. Kokemuksen Dewey (1934/2010, s. 57–58) määrittelee tilaa ja aikaa vaativaksi, tunnepitoiseksi, merkityksiä ilmaisevaksi kokonaisuudeksi. Kokemuksessa korostuu toiminnan ja vastaanottamisen tasapaino, mikä synnyttää käsitettävän merkityksen – koetun ja jäsennellyn vaikutelman sekä yhteyden maailmaan (Dewey, 1934/2010, s. 60–61). Edellä kuvattua voidaan kiteyttää näkemykseen siitä, että taideteos resonoi katsojassa.

Vastaanottamista ei voi luonnehtia passiiviseksi, vaan se on havaitsemista – tunnepitoista, samalle taajuudelle virittäytymistä, voiman vastaanottoa (Dewey, 1934/2010, s. 70–72). Havaitseminen edellyttää katsojan omaa kokemuksen luomista, yksilöllisesti jäsennellyä kokemusta – taiteen tekemiseen osallistumista ja merkityksellisen löytämistä. Näin ollen ymmärtäminen edellyttää yksityiskohdista kokonaisuuden muodostamista. (Dewey, 1934/2010, s. 72–73.) Taiteen maisteri Eveliina Happonen kollegoineen (2006, s. 24–25) avaa moniaistista taidekokemusta kokonaisvaltaisena havaitsemisena, missä

eri aistien herkistäminen ja yhdistyminen mahdollistaa aikaan, miellelyhtymiin, muistoihin ja unelmiin kytkeytynyttä monitasoista kokemuksen syventämistä. Merkitys kytkeytyy Deweyn (1934/2010, s. 78–79) mukaan itsen tiedostamiseen ja merkityksellinen kokemus ajattelun oivallukseksi, uutta ja vanhaa yhdistäväksi kokonaisuudeksi. Deweyn (1934/2010, s. 89–95) mukaan taideteoksen merkityssisältöön liittyy tunteen lisäksi aikaisempiin kokemuksiin sisältyvät arvot ja merkitykset – sellainen, mikä on haastavaa pukea sanoiksi. ”Taide on maailman monenlaisien muotojen ja ominaisuuksien kokemista – maailman näkemistä” (Dewey, 1934/2010, s. 130).

Dewey (1934/2010, s. 132–164) korostaa taiteen tarkastelun tuottavan uuden, taideteoksen merkityksiä kokoavan kokemuksen, jota hän luonnehtii maailman kokemiseksi. Taideteoksen tuottamisen ja vastaanottamisen välistä yhteyttä Dewey (1934/2010, s. 416) kuvaa kollektiiviseksi sivistykseksi. Dewey (1934/2010, s. 416–418) avaa taiteen inhimillistä tehtävää ja kuvaa taidetta viestinnän ja kasvatuksen välineenä tuoden esiin esimerkiksi ajatuksia, tunteita ja mielikuvitusta. Taiteen kokemuksessa korostuu merkitysten jakaminen, tavoittaminen, yhteys muihin ja maailmaan – maailmaan kuulumisen tunne (Dewey, 1934/2010, s. 237–238, s. 296–297).

Taiteen tohtori, yliopistonlehtori ja dosentti Marjo Räsänen (2000) kuvaa väitöskirjassaan kokemuksellista taiteen ymmärtämistä ja tulkintaa. Räsänen (2000, s. 4) toteaa kokemuksellinen taiteen tulkinnan rakentuvan katsojan elämismaailmaan, joka koostuu kokemuksista ja arvoista. Avainasemassa on vuorovaikutuksessa ihmisten kanssa ja esimerkiksi taiteen tarkastelussa muodostuva itsen ja toisten välinen yhteys (Räsänen, 2000, s. 4). Räsänen (2000, s. 18) kokemuksellisessa taiteen tulkinnassa on kolme vaihetta: vastaanottaminen, kontekstualisointi ja tuottava toiminta. Nämä kolme vaihetta sisältävät havainnoja, käsitteitä ja toimintaa eri painotuksin (Räsänen, 2000, s. 18–19, 2008, s. 207–212, 2015, s. 166–168). Vaiheet voivat olla myös päällekkäisiä (Räsänen, 2000, s. 18–19). Vastaanottamisen vaiheessa keskiössä ovat yksilölliset kokemukset, eli eläytyminen, aistimukset ja havainnot teoksesta sekä pohdiskeleva havainnointi, jossa assosiaatiot ja muistot kirjataan ylös (Räsänen, 2000, s. 18–19, 2008, s. 207–212, 2015, s. 166–168). Näitä kokemuksia jaetaan yhdessä havainnollistaen teoksen monia merkityksiä (Räsänen, 2000, s. 18–19, 2008, s. 207–212).

Kontekstualisoinnin, eli käsitteellistämisen vaiheessa havainnot yhdistyvät teoksen tietoon ja omiin kokemuksiin, eli rakennetaan teoksen ymmärtämistä (Räsänen, 2000, s. 18–19, 2008, s. 207–212, 2015, s. 166–168). Tässä prosessin vaiheessa korostuvat tiedonhankinta ja -jakaminen niin yksilöllisellä että yhteisöllisellä tasolla ja keskeistä on oppijan ja taiteilijan henkilökohtaisen ja sosiaalisen tiedon – henkilökohtaisten ja kulttuuristen merkitysten kytkeytyminen toisiinsa (Räsänen, 2000, s. 16–19, 2008, s. 207–212, 2015, s. 166–168). Kokemukset ja tieto yhdistetään tuottavan toiminnan vaiheessa tuottamalla kuvia itse (Räsänen, 2000, s. 16–19, 2008, s. 207–212, 2015, s. 166–168). Oma taiteen tekeminen, eli toiminnan vaihe on kokemuksellinen taiteen tulkinnan tapa, kun taiteesta tehdään omaa taidetta (Räsänen, 2000, s. 16–19, 2008, s. 207–212, 2015, s. 166–168). Jokainen kokemus ja tulkinta ovat ainutlaatuisia ja merkityksellisiä (Räsänen, 2008, s. 211). Oppija ilmaisee tuottavan toiminnan lopputuloksena pohtimiaan esteettisiä ja eettisiä arvostuksia (Räsänen, 2008, s. 210, 2015, s. 166–168). Tuottavan toiminnan vaiheessa on olennaista jakaa yhdessä ajatuksia ja syntyneitä taideteoksia (Räsänen, 2000, s. 16–19, 2008, s. 207–212, 2015, s. 166–168). Räsänen (2000, s. 18–19) määrittää keskeiseksi käsitteeksi transferin, eli siirron, jolla tarkoitetaan opitun tiedon soveltamista omaan elämään.

Kokemuksellisen taiteen tulkinnassa kaiken keskiössä on ”sillan rakentuminen katsojan elämismaailman ja taidemaailman välille” (Räsänen, 2000, s. 5, 2008, s. 207–212). Tätä siltaa Räsänen (2008, s. 205, 2015, s. 168) kuvaa niin, että merkityksenanto rakentuu teoksen, sen katsojan ja taiteilijan elämän ja kulttuurin kontekstissa. Räsänen (2000, s. 18–19, 2008, s. 207–212) kiteyttää kokemuksellista taiteen tulkintaa pelkän katsomisen sijaan merkitysten ymmärtämisenä. Olennaista on teoksen tulkitsijan omakohtainen pohdinta, merkityksenanto, sen kytkeminen omaan elämismaailmaan (Räsänen, 2008, s. 207–212, 2015, s. 167), toisaalta myös ymmärtää, millaisia sosiaalisia ja kulttuurisia tekijöitä tai ilmiöitä teokseen liittyy (Räsänen, 2008, s. 126–129, 2015, s. 166–168). Tämä nivoutuu taiteeseen tietona (Räsänen, 2008, s. 83). ”Itsen ja kulttuurin syvenevä ymmärtäminen vaikuttaa katsojan maailmankuvaan” (Räsänen, 2000, s. 19).

Edellä kuvattuun kokemukselliseen taiteen tulkintaan liittyvät taideteosten metaforat (Räsänen, 2015, s. 28–29), jotka Räsänen (2015, s. 230–240) mukaan nivoutuvat narratiivisuuden käsitteeseen, eli henkilökohtaisiin kokemuksiin, muistoihin, elämäntarina-

ja identiteettiin. Tunteisiin resonoivat metaforat ja narratiivit sisältävät taiteellisen, luonteeltaan sanattoman ulottuvuuden (Räsänen, 2015, s. 28–31, 232). Räsänen (2015, s. 232) tutkijoihin viitaten toteaa, että narratiivinen identiteetti rakentuu näistä symbolisten kertomusten muodostamista merkityksistä. Nämä luonteeltaan yksityiset, kulttuuriset ja yhteiskunnalliset narratiivit ovat välineitä tutkia, jäsentää ja muodostaa yhteyksiä itseen ja maailmaan (Räsänen, 2008, s. 188–192, 2015, s. 232–233).

Taidemuseovierailulle ominaisia toimintatapoja ovat taiteesta keskustelu ja toiminta (Happonen, 2006, s. 41–42). Happonen (2006, s. 38–39) määrittelee taidemuseoiden opetustyössä taiteen kaiken aluksi – siinä korostuu katsojan ja teoksen kohtaaminen, joka rakentaa taiteen merkitystä. Filosofian tohtori Anne Aurasmaa (2004, s. 43) määrittelee taiteen kohtaamisen omista lähtökohdista käsin toteutettavaksi henkilökohtaiseksi tulkitsemiseksi, missä omakohtainen kokemus taideteoksen koskettavuudesta luo siitä merkityksellisen sekä yksilöllisellä että yhteisöllisellä tasolla. Taiteen kokemusta Aurasmaa (2004, s. 43) kuvaa asioiden oivaltamiseksi – valaistumiseksi. Katsojan rooli taide-
teosten merkitysten muodostaja korostuu – keskiössä on subjektiivinen, omista tarpeista ja haluista muodostuva taiteen kokeminen ja tulkitseminen (Aurasmaa, 2004, s. 44–45), mikä tekee siitä katsojalle merkityksellistä (Levanto, 2004, s. 53–54). Happonen (2006, s. 45) kiteyttää edellä mainittua taiteen kohtaamista ja sen merkitystä seuraavasti: ”Taiteen katsomisessa kaikki ovat tasavertaisia, jokainen voi olla asiantuntija.”

Levanto (2004, s. 54) korostaa museossa oppimisessa tulkinnan prosessien ymmärtämistä. Tulkintaan ja sen rakentumiseen vaikuttavat kokijan aikaisemmat tiedot, arvot ja uskomukset – historiallinen ja kulttuurinen tausta (Levanto, 2004, s. 54). Hooper-Greenhill (1999, s. 44–52) painottaa taiteen tulkinnan dialogisuutta ja prosessinomaisuutta ja luonnehtii sitä laadultaan muuttuvaksi. Levanto (2004, s. 58–60) esittelee Davisin ja Gardnerin (1999, s. 100–101) viiden ikkunan lähestymistavan, mikä kytkeytyy taidemuseoissa oppimiseen ja huomioi taiteen moninaiset lähestymistavat. Taidetta voidaan tarkastella narratiivisesti (taideteoksen tarina ja siihen liitettävät omat tarinat, kvantitatiivisesti (muun muassa tarkat faktat, materiaalit), analyyttisesti ja kontekstuaalisesti (historiallinen tai nykyajan konteksti), esteettisesti (tunteet, taiteen voima) ja kokemuksellisesti (itse tekeminen ja kokeminen). (Davis & Gardner, 1999, s. 100–101, viitattu lähteessä Levanto, 2004, s. 59–60.) Edellä mainittuun liittyen Othman (2004, s. 82) toteaa Gardneriin ja Davisiin (1994, s. 102–103) viitaten, että nämä tarkastelutavat

huomioivat erilaiset oppimistyyli- ja tavat muodostaa henkilökohtaisia merkityksiä taiteokseen. Levannon (2004, s. 60) mukaan nämä taiteen moninaiset lähestymistavat – itse valittu lähestymistapa ja kokemuksen muoto korostavat myös tulkintojen moninaisuutta, missä ei ole oikeita vastauksia. Erityisen tärkeää Happonen (2006, s. 40) mukaan on vierailun aikana nähdyn käsittely jälkikäteen, eli aikaisemman ja uuden tiedon yhdistäminen. Happonen (2006, s. 41) korostaa, että taiteesta keskusteluaajan turvaamiseksi ja kokemuksen käsitteellistämiseksi teoksista tarkasteluun valitaan muutama.

Taiteen tohtori ja yliopistonlehtori Anna-Mari Manninen (2015, s. 140–154) avaa nykytaiteen teoksen erilaisia lähestymistapoja työskentelyn lähtökohtana. Nykytaiteen teos voi toimia esimerkiksi johdatuksena teemaan, keskustelun herättäjänä, inspiraationa tekniikkaan tai aiheeseen, käsitteellisenä mallina (taide lähestymisenä tiettyyn aiheeseen tai taiteilijan työskentelyyn) tai poliittisena välineenä ja mielipiteen ilmaisuna (Manninen, 2015, s. 150–152). Nykytaide mahdollistaa oppilaiden visuaalisen lukutaidon kehittämistä, taidekäsitteiden muuttamista ja ymmärryksen lisäämistä taiteesta poliittisena välineenä (Manninen, 2015, s. 153).

Kuten edellä on kuvattu, kokemukselliseen taiteen tulkintaan (Räsänen, 2000, 2008, 2015) nivoutuu kokemuksellisuus, eli taiteen tekeminen itse. Museoissa tämä toteutuu työpajoissa tekemällä oppimien, kävijän aktiivista roolia korostaen. Työpajat syventävät oppimista yhdistäen museossa saatua tietoa ja taitoa. (Forssell ym., 2004c, s. 131; Hooper-Greenhill, 2007, s. 170–171.) Tämä edellyttää Hooper-Greenhillin (2007, s. 170–171) mukaan huolella valittuja ja suunniteltuja työpajan tehtäviä, aktiviteetteja, pohdintaa osallistujien kyvyistä ja kiinnostuksenkohteista palvelevasta toiminnasta sekä Othmanin (2004, s. 80) huomioita työpajatoiminnan saavutettavuudesta, etenkin kulttuurisen saavutettavuuden tarkastelua sosiaalisesta ja yhteiskunnallisesta näkökulmasta.

Othmanin (2004, s. 78–79) mukaan taidemuseon työpajatoiminnan tarkoitus ja merkitys nivoutuu työpajan päämääriin ja oppimisprosessiin, jotta mahdollistetaan jotakin sellaista, mitä muissa museoon liittyvissä toiminnoissa ei sivuta. Taiteen maisteri, taidekasvattaja Kaisa Kettunen (2004, s. 88–97) tarkastelee työpajatoimintaa oppimisena ja konkreettisenä tekemisenä – oma taiteen tekeminen on tapa lähestyä ja tulkita taidetta. Työpajatoiminta edellyttää kävijöiden erilaisten tarpeiden pohdintaa sekä saavutettavuuden, eri aistien ja oppimistyylien huomioimista (Kettunen, 2004, s. 91–93; Othman,

2004, s. 78–86). Museoiden päätehtävä informaation jakamisen lisäksi on luoda yhteys kävijän kanssa (Kettunen, 2004, s. 96; Othman, 2004, s. 80–86). Työpaja nähdään mahdollisuutena taiteen ymmärtämiseen ja omien tulkintojen tekemiseen (Kettunen, 2004, s. 91).

Taidemuseon työpajan merkityksiksi Othman (2004, s. 80–86) määrittelee vuorovaikutuksellisen toiminnan museotilan, kävijöiden ja työpajaohjaajan välillä. Kettunen (2004, s. 93–96) tuo esiin työpajaan liittyviä sosiaalisuuden, yhteisöllisyyden ja kokemuksellisuuden näkökulmia, jolloin yksityisestä muodostuu yhteistä. Kettusen (2004, s. 92) mukaan työpajatyöskentely mahdollistaa luontevaa osallistujan oman kokemusmaailman ja taiteen maailman yhdistymistä. Työpajatoimintaa kuvataan moniaistiseksi, sosiaaliseksi, reflektoivaksi ja toiminnalliseksi, mikä korostaa kävijän aktiivista roolia (Kettunen, 2004, s. 93). Oppilaan aktiivinen rooli liittyy POPS:n (OPH, 2014, s. 16, 426) huomioihin toimijuuden edistämisestä. Työpaja nähdään mahdollisuutena oppia taiteesta, sen tekemisestä ja tulkitsemisesta – se on tila oppimiselle, ajattelun muutoksille, kokemuksille, elämyksille, oivalluksille ja ymmärtämiselle (Kettunen 2004, s. 91; Othman, 2004, s. 80–86).

Kettunen (2004, s. 93–96) ja Othman (2004, s. 80–86) kiteyttävät taidemuseon työpajan merkitystä visuaalisena vuorovaikutuksena taiteen ja tulkitsijan välillä – omakohtainen luova toiminta on avain luoda yhteys taiteeseen. ”Työpajatoiminta taidemuseossa mahdollistaa visuaalisen vuorovaikutuksen taiteen ja sen tulkitsijan välillä. Oma tekeminen ja siitä keskustelu tuo puheen rinnalle kokemuksellisen tavan kohdata ja tulkita taidetta.” (Museopedagogiikka Valtion taidemuseossa – tavoitteet ja toiminta, 2001, viitattu lähteessä Othman, 2004, s. 80.) Edellä kuvattuihin liittyy olennaisesti Räsänen (2000, s. 18–19) kokemuksellinen taiteen tulkinta, mihin sisältyy kontekstualisointia, jota toteutetaan tutkimalla teosta ja taiteilijaa kulttuurisesta, sosiaalisesta, poliittisesta ja historiallisesta kontekstista käsin (Räsänen, 2000, s. 70–71). Tämän jälkeen oma kuvallinen käsitteellistäminen auttaa ymmärtämään taiteen merkityksiä, kun taidemaailman ja oman elämämaailman välille syntyy yhteys (Happonen, 2006, s. 41–43; Räsänen, 2000, s. 18–19, 2008, s. 126–129, 2015, s. 166–168). Kuvallinen käsitteellistäminen linkittyy Kettusen (2004, s. 94) mukaan myös kollektiiviseen ja laajempaan kontekstiin.

Edellä kuvatut näkökulmat korostavat Räsänen (2000) kokemuksellisen taiteen tulkinnan roolia taidemuseon työpajatoiminnassa. Tämän tutkielman kontekstissa on kiinnostavaa tarkastella saatujen tulosten pohjalta, millaisia yhteyksiä Muumimuseossa tarkasteltu ja tulkittu taide luo suhteessa oppilaan omaan elämismaailmaan (Räsänen, 2000, s. 4, 16–19, 2008, s. 126–129, 2015, s. 166–168), entä onko tuloksista havaittavissa Kettusen (2004, s. 94) mainintoja kollektiivisista tai laajemman kontekstin yhteyksistä, kuten kulttuurisista yhteyksistä (Räsänen, 2000, s. 16–19, 2008, s. 126–129, 2015, s. 166–168). Lisäksi on kiintoisaa peilata saatuja tuloksia suhteessa Räsänen (2000, s. 10) huomioihin taiteen sosiaalisista ja eettisistä vaikutuksista todellisuuden rakentajana sekä Räsänen (2008, s. 283–288) näkemykseen kuvataiteesta kulttuurikasvatuksena ja kuvataidekasvatuksen tehtävästä kulttuurin ymmärtämisessä.

3.5 Laaja-alainen osaaminen

Laaja-alainen osaaminen määritellään POPS:ssa (OPH, 2014, s. 20) kokonaisuudeksi, jossa yhdistyvät tiedot, taidot, näiden käyttämisen kyky, arvot, asenteet ja tahto toimia niiden mukaan. Maailma ympärillämme muuttuu jatkuvasti ja tämä edellyttää eri tiedon- ja taidonaloja käsittävää laaja-alaista osaamista, mikä on kytköksissä ihmisenä kasvuun ja yksilönä toimimiseen – toimijuuteen niin omassa elinympäristössä, yhteiskunnassa kuin laajemminkin maailmassa (Halinen & Jääskeläinen, 2015, s. 19–30; Nilivaara & Soini, 2022, s. 115–127; Norrena, 2016, s. 10–15; OPH, 2014, s. 19–23).

Kasvatuspsykologian professori Kirsti Lonka (2018, s. 55–57) määrittää näiden tulevaisuuden taitojen, eli kompetenssien (21st century skills) liittyvän oppilaiden ajattelu-, päättely- ja argumentointitaitojen oppimiseen. Keskiössä ovat oppijan aktiivinen rooli (Norrena, 2016, s. 10–38; OPH, 2014, s. 17), oppimaan oppimisen, ajattelu- ja ongelmanratkaisutaitojen kehittäminen (Lonka, 2018, s. 57), näiden pohjalta laaja-alaisena osaajana kehittyminen (Vainikainen & Koivuhovi, 2022, s. 39–56) ja sivistyksen rakentuminen (Halinen & Jääskeläinen, 2015, s. 19–30; Nilivaara & Soini, 2022, s. 122–130). Edellä kuvatut kytkeytyvät oppilaan ja maailman kohtaamiseen (Norrena, 2016, s. 10–38) – eettiseen ja järkevään toimintaa kunkin tilanteen edellyttämällä tavalla (Halinen & Jääskeläinen, 2015, s. 19–30; Lonka, 2018, s. 55–57; Nilivaara & Soini, 2022, s. 115–130). Hienonen kollegoineen (2022, s. 6) kiteyttää laaja-alaisen osaamisen tavoitteen määritelmän ”kriittisesti ajattelevien yhteiskunnan aktiivisten jäsenten kasvattamiseksi.”

Nilivaara ja Soini (2022, s. 122) tuovat esiin samoja laaja-alaisen osaamisen pääkohtia: ”itseään arvostavana ihmisenä kasvun, demokratian ja kestävän elämän vaaliminen”.

Laaja-alainen osaaminen jakautuu POPS:ssa (OPH, 2014, s. 20) seitsemään osaamiskokonaisuuteen ja niitä kaikkia yhdistää seuraavat tavoitteet: ”tukea ihmisenä kasvamista sekä edistää demokraattisen yhteiskunnan jäsenyyden ja kestävän elämäntavan edellyttämää osaamista. Erityisen tärkeitä on rohkaista oppilaita tunnistamaan oma erityislaatunsa, omat vahvuutensa ja kehittymismahdollisuutensa sekä arvostamaan itseään.” (OPH, 2014, s. 20).

Tämän tutkielman kontekstissa laaja-alaisen osaamisen tavoitteet rajautuvat osaamisalueisiin L1 Ajattelu ja oppimaan oppiminen, L2 Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu sekä L4 Monilukutaito (Kulju & Kupiainen, 2022, s. 166–178; Lonka, 2018, s. 81–103; Lonka & Lammassaari, 2018, s. 112–128; Lonka & Makkonen, 2018, s. 64–80; Nilivaara & Soini, 2022, s. 115–130; OPH, 2014, s. 20–23; Saarnio, 2022, s. 131–143). Nämä rajaukset määrittivät Taidekaaren (2017) 7. luokkalaisten museokokonaisuuden laaja-alaiset osaamisen tavoitteiden L1 Ajattelu ja oppimaan oppiminen ja L2 Kulttuurinen osaaminen mukaan. Lisäksi aineistosta nousseiden tulosten pohjalta nostin tarkastelemaan mukaan myös laaja-alaisen osaamisen tavoitteen osaamisalueen L4 Monilukutaito.

L1 Ajattelu ja oppimaan oppiminen määritellään ajattelun taidoiksi, kuten muistamiseen, ymmärtämiseen, arvioimiseen ja soveltamiseen (Lonka & Makkonen, 2018, s. 64–79; Nilivaara & Soini, 2022, s. 124; OPH, 2014, s. 20–21; Saarnio, 2022, s. 131–143). Keskeistä tässä osaamistavoitteessa on tehdä havaintoja, hakea, ideoida, arvioida, muokata, tuottaa ja jakaa tietoja sekä ideoita (Nilivaara & Soini, 2022, s. 124; OPH, 2014, s. 20–21; Saarnio, 2022, s. 131–143). Ajattelu ja oppimaan oppiminen kehittyvät yhteistoiminnallisesti ja vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa (Lonka & Makkonen, 2018, s. 64–79; OPH, 2014, s. 20–21; Saarnio, 2022, s. 131–143). Lisäksi syventymisen ja keskittymisen mahdollisuus kehittävä ajattelua ja oppimaan oppimista. Toiminnalliset työtavat ja taiteen eri muodot nähdään oppimisen iloa edistävänä sekä luovaa ja kriittistä ajattelua sekä oivaltamista vahvistavana. (Lonka & Makkonen, 2018, s. 64–79; OPH, 2014, s. 20–21; Saarnio, 2022, s. 131–143.) Ajattelun ja oppimaan oppimisen taidot linkittyvät laaja-alaisen osaamisen kaikkiin osaamisalueisiin (Lonka & Makkonen, 2018, s. 64–79; OPH, 2014, s. 20–21; Saarnio, 2022, s. 131–143). Tavoitteena on oppimaan

oppiminen, mihin sisältyy muun muassa tavoitteiden määrittely, suunnitelmallinen työskentely, oman työskentelyn arviointi ja kehittäminen (Nilivaara & Soini, 2022, s. 124; OPH, 2014, s. 20–21; Saarnio, 2022, s. 131–143), eli metakognitiiviset taidot, jotka ovat valmiuksia oman ajattelun arvioimiseen (Lonka & Makkonen, 2018, s. 64–79).

POPS (OPH, 2014, s. 21), Lonka (2018, s. 81–103) sekä Nilivaara ja Soini (2022, s. 124) kuvaavat L2 Kulttuurisen osaamisen, vuorovaikutuksen ja ilmaisun osaamisalueen liittyvän kulttuurin, kuten kulttuuriperinnön tuntemiseen, arvostamiseen sekä oman kulttuuri-identiteetin rakentamiseen. Näiden sosiaalisten, emotionaalisten ja kulttuuristen taitojen oppiminen on keskeisiä, jotta voidaan ratkoa luovaa ongelmanratkaisua ja ryhmätyötaitoja edellyttäviä haasteita (Lonka, 2018, s. 81–103). Kulttuurisen osaamisen, vuorovaikutuksen ja ilmaisun osaamisalueessa keskeistä on myös itsensä ilmaiseminen eri ilmaisumuodoin, taiteen, kulttuurin ja kulttuuriperinnön kokeminen, tulkinta, välittäminen, muokkaaminen ja luominen (Lonka, 2018, s. 81–103; OPH, 2014, s. 21). Mahdollisuudet kokea kulttuuria, kuten taidetta sen eri muodoissa ja rooleissa – niin vastaanottajana, osallistujana, että siihen vaikuttajana ovat oppimisen kannalta olennaisia. Oppimisympäristön laajentaminen koulun ulkopuolisiin kulttuurikohteisiin mahdollistaa taiteen ja kulttuurin kokemisen lisäksi taiteen ja kulttuurin asiantuntijoiden kohtaamista. (Lonka, 2018, s. 81–103; OPH, 2014, s. 21.) Kulttuurisen osaamisen, vuorovaikutuksen ja ilmaisun keskeisiksi teemoiksi Nilivaara ja Soini (2022, s. 124) määrittelevät kulttuurisen moninaisuuden kohtaamisen, arvostamisen sekä ihmisoikeudet. Tämän osaamisalueen tavoitteena on sosiaalisten taitojen, itsensä ilmaisemisen, rakentavan vuorovaikutuksen, hyvien tapojen ja kulttuurien tuntemuksen oppiminen ja nämä ovat tulevaisuuden taitoja kulttuurisesti kestävään elämäntapaan ja monimuotoisessa ympäristössä toimimiseen (Lonka, 2018, s. 81–103; Nilivaara & Soini, 2022, s. 124; OPH, 2014, s. 21).

L4 Monilukutaitoa luonnehditaan erilaisten tekstien tulkinnan, tuottamisen ja arvottamisen taidoiksi kulttuuristen viestien ymmärtämiseen ja identiteetin rakentamiseen (Kulju & Kupiainen, 2022, s. 166–178; Lonka & Lammassaari, 2018, s. 112–128; Nilivaara & Soini, 2022, s. 124; OPH, 2014, s. 22). Räsänen (2015, s. 85, 96) mukaan monilukutaito on multimodaalisten tekstien ja niiden sisältävien symbolien tuottamisen, tulkinnan ja niiden yhteyksien ymmärtämisen taitoa. Tässä yhteydessä tekstit ovat eri tavoilla, kuten sanallisesti, kuvallisesti, auditiivisesti, kinesteettisesti ja numeraalisesti ilmaistua tietoa

(Kulju & Kupiainen, 2022, s. 166–178; Lonka & Lammasaari, 2018, s. 112–128; Nilivaara & Soini, 2022, s. 124; OPH, 2014, s. 22). Monilukutaitoon Räsänen (2015, s. 86) mukaan liittyvät visuaalisen monilukutaidon ja taiteellisen monilukutaidon käsitteet ja kattokäsitteeksi muodostuu kulttuurinen monilukutaito.

Monilukutaidon keskeisiä teemoja Nilivaaran ja Soinin (2022, s. 124) mukaan ovat tiedon hankintaan, yhdistämiseen, muokkaamiseen, tuottamiseen, esittämiseen ja arviointiin liittyvät taidot, eli näin ollen sen oppimisessa korostuvat tietämisen eri tavat ja välineet osana tiedonhankintaa, sen tuottamista ja esittämistä (Räsänen, 2015, s. 101). Monilukutaidon osaamisalueen tavoitteena on oppia ympäröivän maailman tulkitsemista ja kulttuurisen monimuotoisuuden hahmottamista (Kulju & Kupiainen, 2022, s. 166–178; Nilivaara & Soini, 2022, s. 124; OPH, 2014, s. 22). Räsänen (2015, s. 101) määrittelee monilukutaidon tavoitteeksi erilaisten tekstien käsitteellistämisen ja asioiden ilmaisun ymmärtämisen ja hallitsemisen sekä tekstien kulttuuristen yhteyksien tarkastelun. Monilukutaito käsittää erilaisia lukutaitoja, esteettisen ja eettisten kysymysten pohdintaa ja se kehittää kriittistä ajattelua (Kulju & Kupiainen, 2022, s. 166–178; Lonka & Lammasaari, 2018, s. 112–128; OPH, 2014, s. 22). Monilukutaito mahdollistaa välineitä suunnitella ja luoda tulevaisuutta (Kulju & Kupiainen, 2022, s. 166–178) ja näin ollen se määrittäyty tärkeäksi taitoksi maailmassa toimimiseen (Lonka & Lammasaari, 2018, s. 112–128).

Monilukutaitoon liittyy Räsänen (2015, s. 161) visuaalisen kulttuurin monilukumalli, joka käsittää monilukutaidon kolme osa-aluetta, kuvanlukutaidon, medialukutaidon, ympäristönlukutaidon sekä kulttuuri-identiteetin ja multimodaalisuuden. Siinä tutkitaan eri tiedonalojen ilmiöitä ja symboleita eri tieteen- ja taiteenalojen tapoja soveltaen (Räsänen, 2015, s. 157–161, 2019, s. 83). Räsänen (2015, s. 100–101) mukaan monilukutaito linkittyy perusopetuksen kuvataiteen opetukseen esimerkiksi moniaistisessa, taiteidenvälisyyttä ja eri esittämisen tapoihin rohkaisevassa työskentelyssä. Olennaista on kuvataiteen ja visuaalisen kulttuurin tarkastelu, tulkinta sekä ymmärtää, että kuvia voidaan tarkastella monista näkökulmista ja näin ollen ne ovat luonteeltaan monitulkintaisia (Räsänen, 2015, s. 100–104).

Opetusneuvokset Mikko Hartikainen ja Minna Harmanen (2015, s. 12–17) näkevät museot luontevina monilukutaidon oppimisen paikkoina. Museot laajentavat koulun oppimisympäristöä ja tarjoavat erilaisia mahdollisuuksia tekemällä oppimiseen (Hartikainen & Harmanen, 2015, s. 16–17). Hartikainen ja Harmanen (2015, s. 16–17) toteavat museoiden edistävän monilukutaitoa ja laaja-alaista osaamista, kun museovierailu yhdistetään POPS:n tavoitteisiin (OPH, 2014). Oppilaiden monilukutaidon kehittymisen keinoina Hartikainen ja Harmanen (2015, s. 17) nostavat esiin erilaiset tiedon tuottamisen tavat ja oppilaiden osallistamisen esimerkiksi työpajatyöskentelyssä. Uudet näkökulmat, elämykset, vuorovaikutukseen kannustaminen ja kulttuuriympäristössä ilmenevien arvojen pohdinta ovat museossa oppimisen keskeisiä tavoitteita (Hartikainen & Harmanen, 2015, s. 16–17).

Vanhempi yliopistonlehtori, kasvatustieteen tohtori ja filosofian maisteri Hannele Cantell (2015, s. 11–15) toteaa laaja-alaisen osaamisen kytkeytyvän monialaisuuteen, monitieteisyyteen, laajemmin tarkasteltuna monimuotoiseen maailmaan ja asioiden laaja-alaiseen ymmärtämiseen. Oppimisympäristöjen laajeneminen koulun ulkopuolelle, yhteistyö yhteiskunnan eri toimijoiden kanssa ja tiedonrakentaminen yhdessä liittyvät laaja-alaisen osaamisen edistämiseen – elämässä ja maailmassa toimimiseen (Cantell, 2015, s. 15). Cantell (2015, s. 245–246) toteaa, että laaja-alaiseen osaamiseen kytkeytyy uteliaisuus asioita ja niiden selvittämistä kohtaan, ongelmanratkaisutaidot, ilmiöiden monimutkaisuuden ja syy-seuraussuhteiden ymmärtäminen sekä ajattelun taidot. Tähän liittyen Nilivaara ja kollegat (2022, s. 333) näkevät laaja-alaisen osaamisen suuntana sivistykseen, koska tämä eri tiedon- ja taidonalat (OPH, 2014, s. 20) yhdistävä osaaminen rakentaa yksilön ymmärrystä ja näin ollen on sidoksissa toimiin, jotka vaikuttavat niin yksilöllisellä, yhteisöllisellä ja globaalilla tasolla. Laaja-alaisen osaamisen ytimen Nilivaara kollegoineen (2022, s. 333) kiteyttää seuraavasti: ”ymmärryksestä sivistyskäsitteeseen ja arvoihin.

Kansatieteilijä Hanna Forssellin (2015, s. 235–244) mukaan museo-oppiminen on esineiden ja niiden tulkinnan lisäksi aineettoman ja aineellisen kulttuuriperinnön välittämistä. Museot ovat tiloja, joissa voidaan katsoa ja nähdä maailmaa (Forssell, 2015, s. 236). Forssell (2015, s. 235–244) luonnehtii museoita monialaisiksi oppimisympäristöiksi, joista voidaan saada motivaatiota ja syventää oppimista. Museoissa tutkitaan ja tulkitaan esineiden tai näyttelyn kautta ilmiöitä ja opitaan erilaisia tietoja ja taitoja

(Forssell, 2015, s. 235–244). Edellä kuvatut ovat POPS:n laaja-alaisen osaamisen ytimessä (OPH, 2014, s. 20–24).

Taidekaaren (2017) kirjaamat 7. luokkalaisten museokokonaisuuden laaja-alaiset osaamisen tavoitteet L1 Ajattelu ja oppimaan oppiminen sekä L2 Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu kytkeytyvät kaikkiin POPS:ssa (OPH, 2014, s. 426–427) määriteltyihin kuvataiteen opetuksen tavoitealueisiin – visuaaliseen havaitsemiseen ja ajatteluun, kuvalliseen tuottamiseen, visuaalisen kulttuurin tulkintaan sekä eettiseen, ekologiseen ja eettiseen arvottamiseen. Kun kuvataiteen opetuksen tavoitealueita (OPH, 2014, s. 426–427) tarkastellaan lähemmin, voidaan todeta, että Taidekaaren (2017) 7. luokkalaisten museokokonaisuuksiin määrittelemät laaja-alaisen osaamisen tavoitteet L1 ja L2 molemmat sisältyvät seuraaviin tavoitteisiin: ”T5 ohjata oppilasta tutkivaan lähestymistapaan itsenäisessä ja yhteistoiminnallisessa kuvallisessa työskentelyssä”, T6 rohkaista oppilasta ilmaisemaan mielipiteitään sekä soveltamaan kuvallisen viestinnän ja vaikuttamisen keinoja omissa kuvissaan”, ”T9 innostaa oppilasta soveltamaan eri aikojen ja kulttuurien kuvailmaisun tapoja kuvallisessa tuottamisessaan” ja ”T11 kannustaa oppilasta ottamaan kuvailmaisussaan huomioon kulttuurinen moninaisuus ja kestävä kehitys sekä vaikuttamaan kuvien avulla”.

Tämän tutkielman kontekstissa olen kiinnostunut siitä, millaisia tuloksia ilmenee suhteessa laaja-alaisen osaamisen osaamisalueisiin L1 Ajattelu ja oppimaan oppiminen sekä L2 Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu. Lisäksi mielenkiintoista on tarkastella, millaisia L4 Monilukutaitoon kytkeytyviä tuloksia ilmenee sekä pohtia näiden laaja-alaisen osaamisen osaamisalueiden merkitystä laajemmin osana kulttuurikasvatusta.

4 Tutkimuksen toteutus

Tämän laadullisen tutkimuksen alle sijoittuvan tapaustutkimuksen lähtökohtiin perustuvan tutkielman tehtävänä on analysoida, minkälaisia kulttuurisen osallisuuden kokemuksia museotyöpajassa ilmenee. Lisäksi tehtävänä on analysoida minkälaista oppimista ja toimintaa taidemuseo oppimisympäristönä mahdollistaa.

Tutkielman tutkimuskysymykset ovat:

1. Minkälaisia kulttuurisen osallisuuden kokemuksia museotyöpajassa ilmenee?
2. Minkälaista oppimista ja toimintaa taidemuseo oppimisympäristönä mahdollistaa?

Tutkimuskysymyksiin etsittiin vastauksia tässä tutkielmassa ryhmähaastattelun aineistosta teoriasidonnaisen sisällönanalyysin menetelmällä. Aineistoa peilattiin suhteessa kulttuurisen osallisuuden teoriaan (Laine & Hartman, 2020, s. 19–24; Virolainen, 2015, s. 96–97). Aineistoa tulkittiin hermeneuttisen kehän prosessissa (Anttila, 2000, s. 136–137, 2006, s. 280–281).

4.1 Tutkimusasetelma

Tämän tutkielman teoreettis-metodologinen viitekehys on fenomenologis-hermeneuttinen, eli museotyöpajassa ilmenevän kulttuurisen osallisuuden merkityksen ymmärtäminen (Hirsjärvi ym., 2009, s. 123–166; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 39–42). Muodostin tämän tutkielman tutkimusasetelman Hirsjärven ja kirjoittajien (2009, s. 123–166) sekä Jyväskylän yliopiston Kopan (2015) näkemysten pohjalta: tutkielma on laadullisen tutkimuksen alle sijoittuva tapaustutkimus ja tarkoituksena oli analysoida kulttuurisen osallisuuden ilmenemistä museotyöpajassa.

Tutkielma noudattaa Hirsjärven ja kollegoiden (2009, s. 164) sekä Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 83–102) mainitsemia laadulliselle tutkimukselle tyypillisiä piirteitä, kuten sitä, että tutkijana toteutin aineistonkeruun laadullisella metodilla – Taidekaaren museotyöpajaan osallistuneiden oppilaiden ryhmähaastattelussa. Tässä tutkielmassa kohdejoukko oli otanta museotyöpajaan osallistuneista oppilaista. Tapaustutkimukselle tyypillisesti aineisto on pieni, rajattu, se kuvaa yhtä tapausta, tulokset eivät ole yleistettävissä

mutta niitä voidaan tulkita laajemmassa kuvassa (Eskola & Suoranta, 1998, s. 60–68; Hirsjärvi ym., 2009, s. 134–135; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 97–102). Kuten prosessiin kuuluu, tutkimussuunnitelma muuttui ja tarkentui prosessin edetessä esimerkiksi aineiston rajaamisena ja teoreettisen viitekehyksen tarkentumisena (Hirsjärvi ym., 2009, s. 164). Tutkielman tapaus – kulttuurikasvatuksen museotyöpaja, aineistonkeruu, ryhmähaastatteluaineisto ja analyysi ovat luonteeltaan ainutlaatuista (Hirsjärvi ym., 2009, s. 164).

Analysoin saadun aineiston teoriasidonnaisen, toiselta nimeltään teoriaohjaavan sisälönanalyysin menetelmällä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 103–135) abduktiivisesti päättellen (Anttila, 2000, s. 139–140, 2006 s. 118–121), eli ajatusprosessissani aineistolähtöisyys ja teoriatieto vuorottelivat (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 109–133). Tulkitsin keräämäni aineistoa systemaattisesti hermeneuttisen kehän prosessissa, missä vuorotellen syvennyin teoriataustaan ja aineiston analyysiin (Anttila, 2000, s. 136–137, 2006, s. 280–281). Liitin tulokset tutkielman teoreettiseen viitekehykseen (Hirsjärvi ym., 2009, s. 123–166). Saatujen tulosten pohjalta tulkitsin, muodostin johtopäätöksiä, ymmärrystä ja merkityksenantoa kulttuurisesta osallisuudesta kulttuurikasvatuksen kontekstissa (Anttila, 2000, s. 136–137, 2006, s. 280–281; Hirsjärvi ym., 2009, s. 229–230). Tavoitteena oli ilmiön laaja ja syvä ymmärtäminen (Anttila, 2000, s. 136–137, 2006, s. 280–281; Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja, n.d.), tässä tutkielmassa pyrin ymmärtämään kulttuurisen osallisuuden merkitystä kulttuurikasvatuksessa – Taidekaaren museotyöpajassa. Lisäksi tarkastelin tutkielman tuloksia laajemmassa merkityksessä (Hirsjärvi ym., 2009, s. 229–230).

Tutkielmassa olen myös Hirsjärven ja tutkijakollegoiden (2009, s. 123–124, 161) ja Anttilan (2006, s. 275–284) mainintoihin pohjaten tarkastellut, tiedostanut ja huomioinut tutkijana omia arvoihin pohjautuvia lähtökohtia suhteessa tutkittavaan ilmiöön – Taidekaaren museotyöpajassa ilmeneviin kulttuurisen osallisuuden kokemuksiin. Tiedostan, että tutkijana olen tehnyt aikaan, paikkaan, kulttuuriin, henkilökohtaisiin resursseihini ja mielenkiinnonkohteisiini sidoksissa olevia valintoja niin ongelmanasetteluun, tieteenfilosofiaan, käyttämiini tutkimusmenetelmiin ja teoreettiseen taustaan liittyen. Tekemäni havainnot, päätelmät ja tulkinnat ovat myös sidoksissa edellä mainittuihin ja näin ollen saanut rajattuja tuloksia. (Anttila, 2006, s. 275–284; Hirsjärvi ym., 2009, s. 123–124, 161.) Ilmiöstä muodostamani johtopäätökset, ymmärrys ja merkitys kuvaavat

ilmiötä yhden tapauksen ja yhden tutkijan näkökulmasta (Anttila, 2006, s. 275–284; Hirsjärvi ym., 2009, s. 123–124, 161).

4.2 Oppilaat tutkimukseen osallistujina

Tutkielmaan osallistuneet olivat alaikäisiä oppilaita ja tämä edellytti minulta tutkijana tutkimuseettisiä ja sensitiivisiä pohdintoja, mitä Eskola ja Suoranta (1998, s. 52–60), Hirsjärvi kollegoineen (2009, s. 23–27) sekä yhteiskuntatieteiden tohtori, yliopistonlehtori Kati Kallinen ja yhteiskuntatieteiden tohtori, apulaisprofessori Henna Pirskanen (2022, s. 180–222) tuovat esiin. Tässä tutkielmassa huomioin tutkimuseettiset ja sensitiiviset kysymykset koko tutkielmaproessin ajan. Huomioin tutkimuseettiset kysymykset keräämällä tutkimusluvut museotyöpajoihin osallistuneilta oppilailta ja heidän huoltajiltaan. Tutkimusluvassa (ks. liite 1.) kerroin tutkimuksen tarkoituksesta, tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuudesta, tutkimukseen osallistumisen keskeyttämisestä ja tutkittavien anonymiteetin takaamisesta koko tutkimusprosessin ajan. Lisäksi tutkimusluvassa kerroin, että säilytän tutkimusprosessin aikana koottua aineistoa asianmukaisesti ja hävitän sen tutkimusprosessin päätyttyä. (Eskola & Suoranta, 1998, s. 52–60; Hirsjärvi ym., 2009, s. 23–27; Pirskanen & Kallinen, 2022, s. 180–222.) Tutkimuseettisistä, aikataulu- ja resurssisyyistä päädyin valitsemaan ryhmähaastatteluun huoltajan allekirjoittaman tutkimusluvun saaneet viisi oppilasta samalta luokalta. Ryhmähaastatteluun osallistui lopulta neljä oppilasta.

Olen huomionut koko tutkielmaprosessini ajan tutkimuseettiset kysymykset (Eskola & Suoranta, 1998, s. 52–60; Hirsjärvi ym., 2009, s. 23–27; Kallinen & Pirskanen, 2022, s. 180–222), koska tutkielmaani osallistajat olivat oppilaita. Kuten edellä kuvasin, pyysin tutkimusluvut, lisäksi varmistin museotyöpajassa jokaiselta oppilaalta, haluavatko he osallistua ryhmähaastatteluun. Huomioin tutkimuseettiset kysymykset (Eskola & Suoranta, 1998, s. 52–60; Hirsjärvi ym., 2009, s. 23–27; Kallinen & Pirskanen, 2022, s. 180–222) niin aineistonkeruumenetelmän valinnassa, ryhmähaastattelutilanteessa, aineiston analyysissä, että sen asianmukaisessa ja luottamuksellisessa säilyttämisessä sekä hävittämisessä tutkielmaproessin lopussa.

4.3 Tutkimusprosessin kuvaus

Tutkielmaprosessi käynnistyi syksyllä 2023, jolloin minulla alkoi pro gradu -seminaari. Erilaisten tutkittavien teemojen ja ilmiöiden pohdintojen jälkeen päädyin aluksi valitsemaan tutkittavaksi ilmiöksi osallisuuden kulttuurikasvatusohjelman, tarkennettuna Taidekaaren kontekstissa. Tutkittavan ilmiön valintaan vaikutti ensisijaisesti henkilökohtaiset intressini ja aikaisemmat kokemukseni ilmiötä kohtaan – olen kiinnostunut kulttuurikasvatusohjelmasta ja koen, että sen tavoitteet, arvot sekä taide- ja kulttuurisisällöt ovat monella tapaa tärkeitä ja merkityksellisiä. Edellä kuvattuun vaikutti vahvasti aikaisempi työkokemukseni kulttuurikasvatusohjelman työpajoissa Taidekaaren yhteistyötahossa. Olen nähnyt ja kokenut ohjaajan roolissa Taidekaaren työpajaan osallistuneiden oppilaiden erilaisia reaktioita, toimintaan osallistumista ja heidän sanoittamia kokemuksia. Kuvataidekasvatuksen opiskelijana minua kiinnosti erityisesti se, millä tavoin Taidekaaren toimintaan osallistuneet oppilaat sanoittavat museokontekstin taide- ja kulttuuritoimintaa, sen sisältöä, sekä omia näkemyksiään ja kokemuksiaan työpajakierroksesta. Ammatillisen kehittymisen kannalta minua kiinnosti museopedagogiikka ja taidemuseo oppimisympäristönä. Nämä edellä kuvatut asiat innoittivat vahvasti tämän tutkielman muotoutumista.

Pro gradu -tutkielmaprosessi eteni seuraavaksi niin, että otin yhteyttä Taidekaareen lokakuussa 2023 ja tiedustelin mahdollisuutta pro gradu -tutkielman toteutukseen. Taidekaaressa suhtauduttiin pro gradu -tutkielmaani hyvin positiivisesti ja he suostuivat siihen, että sain toteuttaa tutkielmani heidän toiminnastaan. Sain Taidekaaresta minulle nimetyn yhteyshenkilön, jonka kanssa pidimme ensimmäisen Teams-palaverin lokakuussa 2023. Tässä palaverissa keskustelimme aiheenvalinnasta ja siitä, että Taidekaaren toiminnan tutkiminen oppilaiden näkökulmasta on tärkeää ja toivottavaa, koska Taidekaarella ei ole resursseja tehdä omaa tutkimusta aiheesta. Lisäksi minulle selvisi ohjelmasisällöt kevään 2024 osalta. Tutkittavaksi joukoksi valitsin 7. luokkalaiset, koska heidän vierailukohteensa on museokonteksti. Lisäksi on todettava, että tämän kokonaisuuden aikataulut sopivat parhaiten yhteen omien aikataulujeni kanssa. Toisessa Teams-palaverissa helmikuussa 2024 kävimme läpi aikatauluja, käytännön järjestelyjä ja tutkimuslupa-asioita.

Tässä pro gradu -tutkielmassa tutkittava kohde oli 7. luokkalaisten ja tästä syystä laadin tutkimuslupat hyvin varhaisessa vaiheessa tutkimusta. Muokkasin laatimaani tutkimuslupalomaketta saamieni kehittämissuositusten mukaan. Pirskasen ja Kallisen (2022, 180–222) maininnat huomioiden tämän tutkielman tutkimusluvassa kerrottiin, että tutkimukseen osallistuminen täysin on vapaaehtoista, osallistumisen tutkimukseen voi keskeyttää koska tahansa, lisäksi tutkittavien anonymiteetti taataan koko tutkimusprosessin ajan. Tutkimusprosessin aikana koottu aineisto säilytetään asianmukaisesti ja aineisto hävitetään tutkimusprosessin päätyttyä. Toimitin 7. luokkalaisten vanhemmille suunnatut tutkimuslupat Taidekaareen, joka välitti ne eteenpäin museotyöpajoihin osallistuvien luokkien opettajille ja opettajat edelleen oppilaille kotiin vietäväksi. Lisäksi laadin tutkimuslupakaavakkeen myös Muumimuseon työntekijöitä varten, koska toteutin osallistuvaa havainnointia Muumimuseon museotyöpajoissa ja minulla oli käsitys, että museokierrokset ohjaisivat Muumimuseon työntekijät. Prosessin aikana minulle selvisi, että museokierrokset Muumimuseossa ohjasi Taidekaaren museolehtori, joten pyysin häneltä tutkimusluvan.

Tutkielman teoriataustaa laadin marras-joulukuun 2023 aikana ja jatkoin sen parissa tammi-helmikuussa 2024. Taustateorian kartoituksella muodostin kuvaa ja ymmärrystä tutkielman keskeisimmistä käsitteistä, aikaisemmasta tutkimuksesta ja niiden johtopäätöksistä. Perehdyin sekä taustateoriaan, että menetelmäkirjallisuuteen samanaikaisesti – tämä tuki osallistuvan havainnoinnin ja ryhmähaastattelun toteutuksen käytännön suunnittelua. Menetelmäkirjallisuuteen pohjautuen laadin haastattelurungon ryhmähaastattelua varten, toteutin testihaastattelun ja sen pohjalta muokkasin haastattelurunkoa rajamalla kysymyksiä pois. Helmikuun 2024 aikana viilasinkin edelleen tutkimustarkoitusta ja pohdin, millä tavoin oppilaiden kulttuurista osallisuutta voi tutkia.

Tämän tutkielman aineistonkeruun toteutin kevään 2024 aikana. Osallistuin yhteensä neljään Taidekaaren 7. luokkalaisten toteuttamaan museotyöpajaan Muumimuseossa ja toteutin niissä Taidekaaren museolehtorin toimintaan kohdentuvaa osallistuvaa havainnointia. Tähän ratkaisuun päädyin tutkimuseettisistä syistä – kaikilla museokierroksille osallistuvilla oppilaille ei ollut tutkimuslupaa. Ratkaisin tämän tutkielman eettisyyteen liittyvän kysymyksen siitä, miten voin varmistaa, ketä oppilasta saa ja ketä ei saa havainnoida museovierailun aikana niin, että rajasin oppilaat kokonaan pois tekemästäni havainnoinnista. Keräsin aineistoa osallistuvan havainnoinnin menetelmällä (Hirsjärvi

ym., 2009, s. 212–217). Tutkielmassa tutkijan roolini oli havainnoija, joka osallistuu – olin ryhmän ulkopuolinen toimija, en tuntenut ryhmää ja vuorovaikutukseni ryhmän kanssa oli vähäistä (Laitinen, 1998, s. 42–45). Osallistuvaa havainnointia (Hirsjärvi ym., 2009, s. 212–217) varten laadin etukäteen teemoitellun havainnointityökalun, johon kirjasin tekemäni havainnot työpajakierroksien aikana. Havainnointityökalussa oli kulttuurisen osallisuuden tasot (Laine & Hartman, 2020, s. 19–24; Virolainen 2015, s. 96–97) ja niiden alla avainkäsitteitä, kuten työpaja ja tein havainnoita perustuen niihin.

Yksi museovierailu kesti 90 minuuttia ja se sisälsi museokierroksen sekä työpajassa työskentelyn osuuden. Museokierros muodostui Kirsi Kunnakseen ja Tove Janssoniin liittyvästä tietovisasta, Kirsi Kunnaksen kirjojen, runojen ja niihin eri taiteilijoiden toteuttamien kuvitusten sekä Tove Janssonin taiteen tarkastelusta sekä kuvittamiseen liittyvästä työpajatyöskentelystä. Museokierroksen aikana tein havainnoita siitä, millä tavoin kierroksen sisältö oli rakennettu – mitä taiteilijoista kerrottiin, mihin näyttelyyn osiin pysähdyttiin, mitä teoksia käsiteltiin ja miksi. Lisäksi tein havainnoita muun muassa siitä, miten museokierroksella huomioidaan saavutettavuutta esimerkiksi käyttämällä kuvakortteja kierroksen alussa, oppilaita osallistetaan toimintaan ja rohkaistaan omaan taiteelliseen työskentelyyn.

Tässä kohtaa on tärkeää todeta, että osallistuvaa havainnointia (Hirsjärvi ym., 2009, s. 212–217) tässä tutkielmassa toteutti yksi henkilö – minä ja täten valittu aineistonkeruumenetelmä on hyvin rajallinen – kaikkea on mahdotonta havainnoida ja museokierrosten aikana tein inhimillisiä valintoja siitä, mihin havaintoon missäkin tilanteessa keskityin. Toteutin myös oppilaiden teosten dokumentointia museotyöpajojen loppuun, koska alun perin ajatukseni oli hyödyntää kuvallista aineistoa osana tutkielmaani. Samalla viikolla keräsin aineistoa ryhmähaastattelun menetelmällä museotyöpajaan osallistuneilta samalla 7. luokalla olleelta neljältä oppilaalta, jotka olivat itse suostuneet osallistumaan ja joilla oli vanhempien allekirjoittama tutkimuslupa. Alun perin ryhmähaastatteluun piti osallistua viisi oppilasta.

Aineistonkeruun jälkeen keväällä 2024 päädyin tutkimuseettisistä syistä rajaamaan aineistoani alkuperäisestä suunnitelmasta keskittyen ryhmähaastatteluaineistoon. Rajasin kuvallisen aineiston pois tutkielmastani, koska en voinut varmistaa, mihin kuvallisiin

aineistoihin minulla oli tutkimuslupa ja mihin taas ei. Osallistuvan havainnoinnin aineiston rajasin pois varsinaisesta aineistosta omista aikataulu- ja resurssisyyistä ja tämän aineiston rooli oli toimia tutkielmani tukiaineistona. Säilytin näitä poisrajattuja aineistoja asianmukaisesti ja luottamuksellisesti koko prosessin ajan ja hävitin ne tutkielmaprosessin päätteeksi.

Loppukevään 2024 osalta tutkielmani edistäminen jäi taka-alalle, johtuen muihin opintoihini liittyvistä aikataulu- ja resurssisyyistä. Kevään 2024 aikana pohdin ryhmähaastatteluaineistoni analyysitapaa ja tutustuin eri aineistonanalyysimenetelmiin. Pro gradu -seminaarissa esiteltiin sisällönanalyysin menetelmää. Perehdyin Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 117–138) näkökulmiin sisällönanalyysin pyrkimyksestä kuvata aineiston sanallista sisältöä ja sen soveltuvuudesta ilmiön kuvaamiseen. Valitsin näiden näkökulmien perusteella ryhmähaastattelun aineiston analyysimenetelmäksi sisällönanalyysin. Lisäksi halusin saada konkreettista kokemusta muun muassa aineiston koodaamisesta. Tutkijana halusin ensisijaisesti Vuoren (2021) mainintojen kaltaisesti keskittyä aineistosta nouseviin aiheisiin ja teemoihin sekä Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 117–146) esiin tuomiin tutkittavan ilmiön jäsentämiseen ja uuden tiedon tuottamiseen.

Kesän 2024 aikana toteutin ryhmähaastatteluaineiston litteroinnin. Litteroin audiotallenteen ensin Microsoft Officen Word-ohjelman sanelinta hyödyntäen, jonka jälkeen kävin litteraattitekstin tarkasti läpi kuunnellen aineistotallennetta, samalla korjaten sanelimen tekemät virheet. Saatuaani litteroinnin valmiiksi aloitin varsinaisen aineistonanalyysin syksyllä 2024. Aineiston analyysi oli haastava vaihe tutkielmaprosessissani. Monivaiheisessa, suvantovaiheitakin sisältäneessä sisällönanalyysissä tulkitsin aineistoa systemaattisesti hermeneuttisen kehän prosessissa ja syvennyin vuorotellen teoriataustaan ja aineiston analyysiin (Anttila, 2000, s. 136–137, 2006, s. 280–281). Litterointia ja sisällönanalyysia kuvaan yksityiskohtaisemmin luvussa Tutkimusmenetelmä ja aineisto.

Teoriaohjaavan sisällönanalyysin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 103–135) ja hermeneuttisen kehän prosessin (Anttila, 2000, s. 136–137, 2006, s. 280–281) pohjalta kiteytin tutkielmani tulokset ja näiden käsitteiden kiteytysten jälkeen hahmottelin alustavaa käsitekarttaa ja sen eri versioita. Marraskuun 2024 muistiinpanoissani mainitsen, että laatimani käsiteportaat toimivat hyvänä pohjana aineiston jäsenyykseen, mutta eivät ole lo-

pullinen versio, koska käsitteet sekoittuvat toisiinsa ja ovat limittäin. Taidemuseo oppimisympäristönä on kaiken pohja, muut käsitteet limittäin, vierekkäin ja päällekkäin. Aloin tässä vaiheessa, eli marras-joulukuussa 2024 kirjoittamaan auki saamieni käsitteiden pohjalta tutkielmani tuloksia. Tulosten auki kirjoitusprosessin aikana muutin ja täsmensin tutkimusongelmaa ja -kysymystä tammikuussa 2025, mikä on Vuoren (2021) mukaan tälle kokoavan analyysin vaiheelle ominaista. Prosessin lopuksi visualisoin lopullisen käsitekartan helmikuussa 2025. Edellä kuvaamani havainnollistavat Vuoren (2021) mainintoja sisällönanalyysiprosessista: toteuttamaani aineiston analyysia, tulkin-taa, tekemiäni päätelmiä ja sen pohjalta uudelleen muodostettuja käsitteitä, eli synteesiä. Hirsjärven ja kollegoiden (2009, s. 230) mainintojen mukaisesti kokosin synteesisistä tutkielman pääseikat ja vastasin tutkimuskysymyksiin.

Tämän jälkeen syvennyin uudelleen teoriataustaan, tarkensin aiemmin kirjoittamiani teoriataustaosuuksia ja koska tuloksista nousi esiin uutta tietoa, muodostin uutta tekstiä muun muassa tilannesidonnaisesta oppimisesta ja kokemuksellisesta taiteen tulkinnasta. Koin tämän vaiheen itselleni haastavana ja havaitsin pitkälle prosessille ominaisia etenemisen haasteita. Lisäksi tässä vaiheessa omat aikataulu- ja resurssisytyt tuottivat haasteita tutkielman sujuvaan etenemiseen. Itselleni ominaiseen tyyliin syvennyin kuitenkin hyvin perusteellisesti esimerkiksi käsitteeseen museoon oppimisympäristönä ja lopulta huomasin, että minulla on tästä osiosta teoriataustatekstiä 15 sivua. Rajaaminen on ollut ja on edelleen minulle haastavaa ja tiedostan, että siinä minulla on kehitettävää. Pro gradu -seminaarissa sain neuvoja pohtia sitä, mikä on tutkielmani kannalta oleellista teoriataustaa ja tämän pohjalta yritin karsia, tiivistää ja kiteyttää parhaani mukaan tutkielmani teoriataustaa.

Teoriataustaan syventyminen oli pitkä prosessi. Teoriataustan kirjoittamisen jälkeen tarkensin vielä tutkimustulokset ja johtopäätökset -luvun tekstiä, nivoin saamani tulokset teoreettiseen viitekehykseen (Hirsjärvi ym., 2009, s. 123–166) ja tulkitsin, muodostin johtopäätöksiä, ymmärrystä ja merkityksenantoa kulttuurisesta osallisuudesta kulttuurikasvatuksen kontekstissa. Graduohjaajalta saamani palautteen perusteella tein muokkauksia tiivistelmään, teoreettisen viitekehyksen järjestykseen sekä tuloslukujen otsikoihin liittyen. Tämän jälkeen laadin tutkielman luvut, joissa käsittelin tutkielman luotettavuutta, eettisyyttä, pohdintaa, johtopäätöksiä ja jatkotutkimusehdotuksia. Luotettavuutta ja eettisyyttä reflektoidessani tajusin tehneeni tutkielmanprosessissani virheen – en ollut

anonut tutkimuslupaa Tampereen kaupungilta. Olin tästä yhteydessä sekä graduohjaajaani, että Taidekaaren yhteyshenkilöni. Hain tutkimusluvan Tampereen kaupungilta prosessin loppusuoralla ja tutkimuslupa myönnettiin. Tutkielman kirjoittamisprosessin loppuksi jäsensin johdannon, tiivistelmän, lähdeluettelon ja tekstiä vielä kokonaisuudessaan, karsien, tiivistäen ja kiteyttäen sitä. Käytin ChatGPT -tekoälytyökalua lähdeluettelon lähdeviitteiden sekä englanninkielisen tiivistelmän tarkistukseen ja korjaukseen.

5 Tutkimusmenetelmä ja aineisto

Tässä luvussa kuvaan tutkielman tutkimusmenetelmän, aineiston ja sen analyysimenetelmän. Tutkimusmenetelmänä käytin ryhmähaastattelua ja aineiston analyysimenetelmänä teoriasidonnaista sisällönanalyysiä. Tässä luvussa perustelen näitä tutkijana tekemiäni valintoja. Lisäksi avaan ryhmähaastatteluprosessia ja monivaiheista toteuttamaani teoriasidonnaista sisällönanalyysiä.

Kulttuurisen osallisuuden käsite asetti tutkielmalleni raamit, suuntasi näin ajatuksiani tutkijana, jäseni ryhmähaastattelukysymysten laadintaa ja osallistuvan havainnoinnin toteutusta. Käsite nivoutui aineiston analyysiin ja tulosten tarkasteluun, kun peilasin niitä Virolaisen (2015, s. 96–97) kulttuuriin osallistamisen tasojen sekä tähän pohjautuvan Laineen ja Hartmanin (2020, s. 19–24) kulttuuriin osallistamisen neliportaiseen tasomalliin.

5.1 Aineiston koonnin menetelmänä ryhmähaastattelu

Tässä tutkielmassa aineistonhankinnassa käytin ryhmähaastattelua. Päädyin tähän menetelmään Anttilan (2000, s. 168–175) sekä Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 84–90) mainitsemien tutkielman kysymyksenasettelun, tutkimusotteen ja aineistojen analyysimenetelmien välisiin yhteyksiin liittyvien huomioiden tarkastelun jälkeen. Valitsin aineistonkeruumenetelmäksi Eskolan ja Suorannan (1998, s. 95–99), Hirsjärven kollegoineen (2009, s. 210–211) sekä Kallisen ja Pirskasen (2022, s. 19–51) näkökulmiin pohjautuen ryhmähaastattelun, koska ajattelin sen luovan turvallista ilmapiiriä, kun oppilaat ovat haastattelutilanteessa yhdessä, edistävän keskustelua aiheesta ja tuottavan monipuolista tietoa. Toisaalta ryhmähaastatteluun voi liittyä ryhmädynamiikan haasteita (Eskola & Suoranta, 1998, s. 95–99; Hirsjärvi ym., 2009, s. 211; Hirsjärvi & Hurme, 2001,

s. 63). Lisäksi ryhmähaastattelun valintaan vaikuttivat henkilökohtaiset aikataulu- ja resurssisyys.

Olin alun perin suunnitellut hyödyntäväni tutkielmassani aineistotriangulaatiota, eli useaa eri aineistoa (Hirsjärvi ym., 2009, s. 233) – osallistuvaa havainnointia, ryhmähaastattelua ja kuvallisia dokumentteja. Aineistonhankinnassa huomioin Kallisen ja Pirskasen (2022, s. 180–222) maininnat lasten ja nuorten tutkimushaastatteluun liittyvistä tutkimuseettisistä kysymyksistä pyytämällä oppilaiden huoltajilta tutkimusluvut.

Laineen ja Hartmanin (2020) Taidetestaajiin liittyvää tutkimusta ja haastattelukuvauksia lukiessani pohdin paljon ryhmähaastattelun käytännön toteutusta sekä sitä, miten onnistuisin luomaan turvallisen ja mukavan haastattelutilanteen niin, että syntyy keskustelua ennestään tuntemattomien 7. luokkalaisten kanssa. Menetelmäkirjallisuuteen (Kallinen & Pirskanen, 2022, s. 51, 155–178) perehtyessäni tutustuin erilaisiin osallistaviin ja visuaalisiin menetelmiin, kuten piirtämiseen, aikajana-tehtävään sekä kuvakorttien ja valokuvien hyödyntämiseen osana ryhmähaastattelua. Pohdin myös THL:n (2024) Pienet onnistumistarinat -työkalun sovellettua käyttöä osana ryhmähaastattelua.

Ryhmähaastatteluun liittyy monia haasteita, joiksi Kallinen ja Pirskanen (2022, s. 150–154) määrittelevät haastateltavien valtasuhteet, hyväksynnän hakeminen, epätasaisesti jakaantuvat puheenvuorot sekä sen, että saatu aineisto on haastateltavien yhdessä tuottamaa. Laineen ja Hartmanin (2020, s. 27) mukaan ryhmähaastattelutilanne voi olla haastateltaville jännittävä, erikoinen ja outo. Haastattelu vie aikaa ja se sisältää erilaisia virhelähteitä, jotka voivat johtua haastelijasta, haastateltavasta tai haastattelutilanteesta (Hirsjärvi ym., 2009, s. 204–207; Hirsjärvi & Hurme, 2001, s. 35). Lisäksi tilanteeseen oman haasteensa tuo se, etteivät osallistujat ja haastateltava tunne toisiaan. Tiedostin ryhmähaastatteluun liittyvät haasteet ja niistä huolimatta tässä tutkielmassa päädyin käyttämään ryhmähaastattelua aineistonkeruumenetelmänä.

Tutkijana tein erilaisia valintoja liittyen tutkimuksen toteutukseen ja haastattelua tukeviin menetelmiin (Kallinen & Pirskanen, 2022, s. 144–154). Päädyin ryhmähaastattelun menetelmään pohjaten Kallisen ja Pirskasen (2022, s. 149) näkemyksiin sen sallivasta, turvallisesta ja huolellisesti suunnitellusta luonteesta. Lisäperusteluita ryhmähaastatte-

lun valinnalle tässä tutkielmassa olivat Laineen ja Hartmanin (2020, s. 27) huomiot oppilaiden luontevammasta osallistumisesta haastatteluun, ryhmän turvallisuudesta, tutkijan valta-aseman vähenemisestä ja yhdessä muisteltujen kokemusten erilaisista näkökulmista. Edellä kuvatut perustelut ovat linjassa myös Kallisen ja Pirskasen (2022, s. 149–155) mainintojen kanssa haastateltavien toistensa tuntemisesta ja tätä kautta lisääntyneestä turvallisuudesta, ryhmän mahdollisuudesta toimia osallistujien tukena ja keskusteluun rohkaisijana, vastavuoroisesta vuorovaikutuksesta, haastattelijan ja haastateltavien pienemmistä valtaeroista. Tavoitteenani oli toteuttaa rento, salliva, turvallinen ja huolellisesti pohdittu ryhmähaastattelu (Kallinen & Pirskanen, 2022, s. 149).

Haastattelurungon toteutuksessa sovelsin THL:n (2024) Pienet onnistumistarinat -arviointityökalua ja etenkin sen teemoja merkityksellisyyden kokemus ja toimijauskomukset. Lisäksi haastattelurungon laadinnassa huomioin kulttuuriin osallistamisen neliportainen tasomallin: kulttuurin ja taiteen saatavuus ja saavutettavuus, kulttuurin ja taiteen vastaanotto, osallistuminen taiteen suunnitteluun ja toteutukseen, toimijuus taiteen kehittämisessä ja päätöksenteossa (Laine & Hartman, 2020 s. 19–24; Virolainen 2015, s. 96–97). Haastattelukysymysten teemat käsittelevät museossa vierailua, museokokemusta, Muumimuseota ja sen museokierrosta, työpajaa, oppilaiden teoksia, museovierailua kokonaisuutena sekä museoita yleisesti.

Tämän tutkielman ryhmähaastattelun osana keskustelun herättäjänä käytin dokumentoimiani kuvia Muumimuseon niistä tiloista, joissa museotyöpajassa vierailtiin sekä kopioita oppilaiden toteuttamista töistä. Nämä visuaaliset ja osallistavat menetelmät tukevat Kallisen ja Pirskasen (2022, s. 51; 155–178) mukaan keskustelua.

Ennen varsinaista ryhmähaastattelua toteutin lähipiiriini kuuluvalla henkilöllä testihaastattelun, josta otin aikaa. Testihaastattelu kesti 36 minuuttia ilman, että oppilaiden teoksista keskusteltiin. Testihaastattelu oli perusteltu, se auttoi hahmottamaan kysymyksiin kuluvaan aikaan ja sen pohjalta karsin haastattelukysymyksiä vielä useaan otteeseen.

Tässä tutkielmassa päädyin käyttämään ryhmähaastattelua, jossa haastattelin neljää oppilasta samaan aikaan. Alun perin tutkimuslupia oli usealla oppilaalla neljästä eri ryhmästä. Päädyin museotyöpajojen aikana siihen ratkaisuun, että ryhmähaastattelun vuorovaikutuksen ja turvallisen ilmapiirin kannalta on paras, että haastatteluun osallistuvat

oppilaat ovat kaikki samalta luokalta ja toisilleen ainakin jollain tasolla ennestään tuttuja. Yhdessä museokierrokselle osallistuneessa ryhmässä tutkimuslupia oli 7 oppilaalla. Työpajan aikana kerroin ryhmälle tutkielmani tarkoituksesta ja mitä ryhmähaastattelussa tapahtuu. Tämän jälkeen kiersin jokaisen tutkimusluvallisen oppilaan luona, kysyin ja varmistin heiltä henkilökohtaisesti, haluavatko he osallistua ryhmähaastatteluun. Oppilaista 5 suostui haastatteluun. Työpajan päätteeksi otin kopiot ryhmähaastatteluun osallistuvien toteuttamista töistä keskustelun tueksi.

Ryhmähaastattelun toteutin museovierailun jälkeen samalla viikolla oppilaiden koululla. Aikataulu- ja tilajärjestelyt sovittiin museovierailulla mukana olleen opettajan kanssa. Haastattelulle järjestyi vapaana ollut tila, jonka järjestin valmiiksi ennen haastattelun alkua palvelemaan ryhmähaastattelutilannetta. Järjestin istuinryhmän ja tuolit puolikaaren muotoon, niiden eteen sijoitin tuolin, jossa oli kannettava tietokone museokuvien katselua varten. Haastatteluun osallistui neljä oppilasta. Asetin kaksi nauhuria haastateltavien ja minun väliini lattialle. Pyrin luomaan turvallisen ilmapiirin haastattelutilanteeseen muun muassa niin, että istuin ryhmähaastattelun ajan lattialla, alempana haastateltavia. Kerroin haastattelun alussa Kallisen ja Pirskasen (2022, s. 120) huomioiden mukaisesti osallistujille ryhmähaastattelun tarkoituksesta, sisällöstä, vapaaehtoisuudesta, keskeyttämismahdollisuudesta, ryhmähaastattelun nauhoittamisen syystä ja varmistin, että tämä nauhoittaminen oli kaikille osallistujille ok. Lisäksi haastattelun alustuksessa sanoitin, että tämä ryhmähaastattelu voi tuntua jännittävältä ja kerroin, että myös minua jännittää tämä tilanne ja se on täysin ok.

Tässä tutkielmassa pyrin tavoittamaan oppilaiden sanoittamia museotyöpajaan liittyviä kokemuksia, ajatuksia ja mielipiteitä. Tätä lapsikeskeistä näkökulmaa (Kallinen & Pirskanen, 2022, s. 21) painotin myös ryhmähaastattelutilanteessa, kun kerroin oppilaille haastattelun vapaaehtoisuudesta, keskeyttämismahdollisuuksista sekä siitä, ettei haastattelussa ole oikeita tai väriä vastauksia ja että tutkijana minua kiinnostaa heidän kokemuksensa, ajatuksensa, mielipiteensä ja näkökulmansa museotyöpajasta. Kallisen ja Pirskasen (2022, s. 19–51) mainintojen kaltaisesti pyrin kuuntelemaan oppilaita, tukemaan heidän subjektiivisuuttaan ja osallisuuttaan ryhmähaastattelutilanteessa. Ryhmähaastattelun tavoitteena oli saada aikaan keskustelua oppilaiden näkemyksistä ja kokemuksista museotyöpajasta.

Ryhmähaastattelu kesti yhteensä 45 minuuttia ja nauhoitin sen. Ryhmähaastattelu eteni alustuksesta museokierrokseen, museosta otettujen kuvien tarkasteluun, työpajaan, oppilaiden töiden tarkasteluun sekä museovierailuun ja museoihin yleisesti. Alkuperäisissä suunnitelmissani ryhmähaastattelun oli tarkoitus olla keskustelumainen tilanne, mutta todellisuudessa edettiin systemaattisesti haastattelurungon järjestystä noudattaen. Yksi syy haastattelurunkoon tukeutumisessa oli oma jännitykseni haastattelutilanteessa ja tämä liittyy Hirsjärven ja kollegoiden (2009, s. 206) huomioon haastattelijan rooliin valmistautumisesta ja kehittymisestä. Minulla on vähän aiempaa kokemusta haastattelijan roolista ja tämä vaikutti osaltaan ryhmähaastattelutilanteeseen. Kun noudatin haastattelurungon järjestystä, pystyin varmistumaan siitä, että kysyn kaikki olennaiset kysymykset. Ryhmähaastattelu oli keskustelumaisen tilanteen sijaan tutkijavetoinen – esitin kysymyksen kerrallaan ja oppilaat vastasivat kysymyksiin vuorotellen. Ryhmähaastattelutilanteessa oppilaat kertoivat ajatuksiaan, kokemuksiaan ja näkemyksiään museovierailusta Muumimuseossa. Vuorovaikutus haastateltavien ja minun välilläni oli alun jännityksen jälkeen kuitenkin luontevaa ja puheenvuorot jakaantuivat tasaisesti. Oppilaiden töitä tarkastellessa ilmeni, että olin ottanut epähuomiossa kopion toisen oppilaan työstä ja tästä syystä yhden ryhmähaastatteluun osallistuneen oppilaan työtä ei päästy tarkastelemaan konkreettisesti ryhmähaastattelun aikana. Pahoittelin tätä tekemääni virhettä. Töiden tarkastelun aikana oppilas, jonka työ puuttui, kuvaili kuitenkin toteuttamaansa työtä, siinä olevia elementtejä ja kertoi toteutusprosessista. Ryhmähaastattelun lopuksi kiitin oppilaita heidän ajastaan ja osallistumisestaan. Kiitoksena haastatteluun osallistumisesta oppilaat saivat karkkia haastattelun alussa ja sen päätteeksi. Oppilaiden lähdettyä järjestin tilan alkuperäiseen järjestykseen.

5.2 Aineiston analyysimenetelmänä sisällönanalyysi

Tässä tutkielmassa saatua aineistoa analysoitiin sisällönanalyysin menetelmällä, mikä Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 103) mukaan soveltuu kaikkeen laadulliseen tutkimukseen. Sisällönanalyysi jakautuu erilaisiin päättelylogiikoihin, jotka ovat induktiivinen, deduktiivinen ja abduktiivinen päättely (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 107–114). Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 107–114) mainitsevat Eskolan jaottelun, eli aineistolähtöisen, teoriasidonnaisen tai teorialähtöisen analyysin olevan parempi kuin päättelylogiikoihin jako, koska se kuvaa teorian merkitystä suhteessa analyysiin.

Alun perin tarkoitukseni oli analysoida aineisto aineistolähtöisesti (Juhila, 2021; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122–127) ja perustelu valitulle aineistoanalyysimenetelmälle oli se, että halusin keskittyä ensisijaisesti aineistosta nousevaan tietoon. Huomionarvoista on tarkastella Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 109) näkemyksiä täysin aineistolähtöiseen analyysiin ja sen haasteisiin liittyen – täysin puhtaasti aineistolähtöisen analyysin tekeminen on haastavaa ja tämän huomasi tutkijana omakohtaisesti.

Aineiston analyysin aloitin ryhmähaastattelun litteroimisella. Hyödynsin haastattelutallenteen litteroinnissa Wordin sanelutoimintoa. Litteroinnin aluksi tutkimuseettisyyteen (Eskola & Suoranta, 1998, s. 52–60; Hirsjärvi ym., 2009, s. 23–27; Kallinen & Pirskanen, 2022, s. 180–222) nojaten anonymisoin osallistujat määrittämällä haastatelluille oppilaille litteraattiin nimet Oppilas1, Oppilas2, Oppilas3 ja Oppilas4. Tämän jälkeen tarkistin sanelimen tuottaman tekstin käymällä sen kohta kohdalta läpi tallennetta kuunnellen, pysäyttäen tallenteen ja kuuntelua jatkaen. Korjasin kohta kohdalta tekstissä havaitsemani virheet. Haastattelun litterointiin kului aikaa useamman työpäivän verran, koska jouduin kuuntelemaan osaa tallenteen kohdista useampaan kertaan muun muassa taustäänien takia. Kun olin saanut haastattelutallenteen litteroitua, sen pituus yhteensä oli 18 sivua. Kävin Helsingin yliopiston kirjastossa tulostamassa litteraatin. Päädyin tulostamaan litteraatin, koska minun oli helpompi hahmottaa, työstää ja käsittää aineiston analyysiä konkreettisesti käsissäni olevien paperilappusten avulla verrattuna sähköisiin analyysitapoihin, jotka eivät ole itselleni tuttuja tai luontevia tapoja analysoida aineistoa.

Litteraatin tulostettuani leikkasin aineiston yhden tai kahden virkkeen katkelmiin. Tässä vaiheessa poistin katkelmista oppilaille määrittämäni nimet ja karsin aineistosta pois kaikki minun esittämäni kysymykset. Tämän jälkeen jaottelin aineistokatkelmat kolmeen osaan: olennaisiin, tarkistettaviin ja ”turhiin”. Esimerkiksi kaikki joo-virkkeet ja muut, jotka olivat koodauksen näkökulmasta epäolennaisia. Kävin nämä aineistopinot läpi kaksi kertaa samalla etsien, löytyykö niistä vielä jotakin tärkeää ja koodaukseen olennaisesti liittyvää.

Ennen koodauksen aloitusta perehdyin sen toteutukseen ja siihen liittyviin huomioihin (Juhila, 2021; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122–135). Koodaamisen tarkoituksena on luokitella ja järjestää katkelmia, esimerkiksi aineiston osia samankaltaisuuksien mukaan

(Juhila, 2021; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122–135). Kävin jokaisen aineistokatkelman läpi ja koodasin ne yksitellen väri- ja muotokoodein. Laadin erilliselle paperille koodien selitteitä koodauksen edetessä. Pyrin löytämään aineistokatkelmille yhteisiä ominaisuuksia, esimerkiksi oppimiseen, oppimisympäristöön tai taidepedagogiseen toimintaan liittyvät katkelmat. Luokittelin ja nimesin kaikki löytämäni luokat. Ensimmäisen aineiston koodauksen päätteeksi olin löytänyt yhteensä 16 eri luokkaa. Toistin aineiston koodauksen uudelleen muutaman päivän päästä ensimmäisestä aineiston koodauksesta. Kuten ensimmäisellä koodauskerralla, kävin toistamiseen läpi yksitellen kunkin aineistokatkelman ja pyrin löytämään niille yhteisiä ominaisuuksia, luokittelin niitä yhteisen ominaisuuden mukaan, koodasin aineistokatkelmat väri- ja muotokoodein, laadin koodien selitteet erilliselle paperille ja nimesin luokat. Toisella koodaamisella löysin luokkia yhteensä 17.

Hyvin nopeasti aineiston pelkistämisen, koodauksen ja luokkiin ryhmittelyn (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122–135) jälkeen huomasin, että abstrahoin osan käsitteistä suhteessa teoriataustaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 133). Tämä teoriasidonnainen, toiselta nimeltään teoriaohjaava sisällönanalyysin menetelmä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 103–135) nojaa aineiston sisältöön, abduktiiviseen päättelyyn (Anttila, 2000, s. 139–140, 2006 s. 118–121) ja käsitteiden liittämiseen teoriataustaan, eli ajatusprosessissani aineistolähtöisyys ja teoritieto vuorottelivat (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 109–133). Teoritieto ohjasi minua tutkijana tekemissäni valinnoissa ja tulkinnoissa, aineiston jaotellussa, jäsentämisessä ja luokkien nimeämisissä. Pyrin löytämään analyysin edetessä uusia yhteyksiä käsitteiden välille.

Olin ymmärtänyt, että koodaaminen on hyvä toistaa, joten tästä syystä toteutin sen uudelleen. Jälkikäteen selvisi, ettei tämä toistaminen olisi välttämättä ollut tarpeellista, mutta tutuksi tulivat niin koodaaminen menetelmänä, että tutkielman aineisto. Kuvailisin koodaamisen olevan kuin palapelin palojen tai langanpäiden etsimistä, löytämistä, yhdistämistä ja jäsentämistä. Koodaaminen oli aikaa vievä vaihe, koska aineistokatkelmia oli paljon – 18 sivun litteraatin edestä.

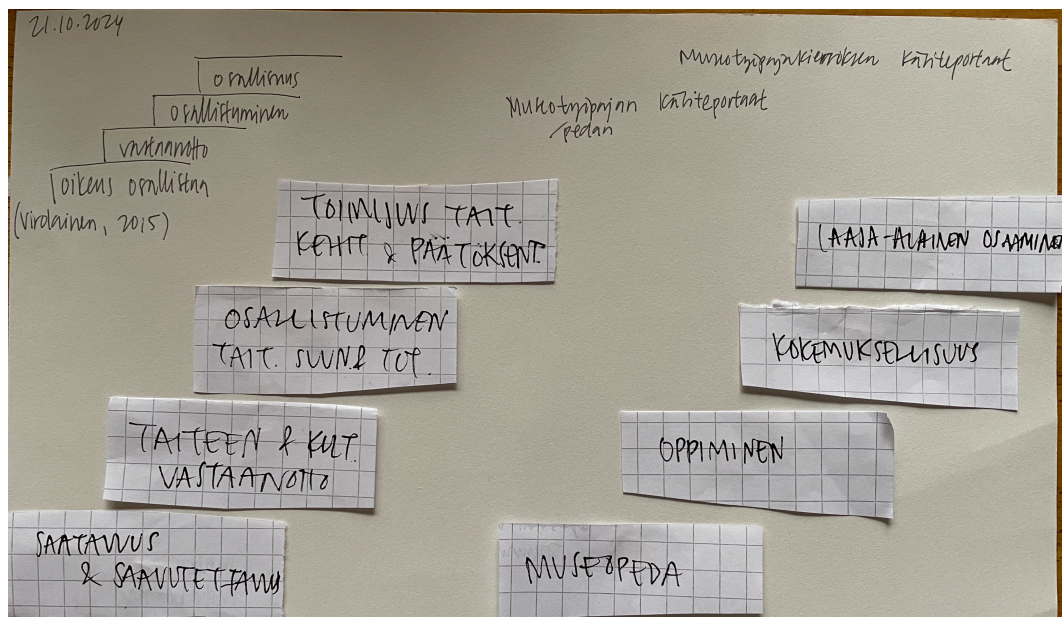
Kahden koodauskierroksen jälkeen jatkotyöskentely oli haastavaa. Mietin, miten pääsen tästä eteenpäin. Pyörittelin ja ajattelin koodauksessa syntyneitä luokkia, joita oli aluksi yhteensä 16. Tarkensin koodaamista ja määrittelin kehittämissuhteet tässä vaiheessa

omaksi luokakseen. Jäsensin ja tarkensin luokkia vielä tarkemmin, tässä vaiheessa vaihdoin osan luokista paikkoja, osaa niistä yhdistin ja nimesin uudelleen, kuten museoympäristö, jonka alle määrittelin alaluokat museoesineet ja -teokset sekä tilat. Toinen esimerkki on oppimisen luokka, jonka alaluokiksi määrittelin museoympäristöstä ja museoympäristössä. Listasin kaikki luokat Word-tiedostoon ja erittelin kuhunkin luokkaan liittyvät aineistokatkelmat niiden alle, esimerkiksi mitä oppimisesta, taiteen tekemisestä, museoesineistä tai taideteoksista sisällöllisesti puhutaan. Tämän jälkeen yhdistin ja jaottelin luokkia sen pohjalta, mikä tutkielmani kannalta on oleellista ja kiinnostavaa. Tässä vaiheessa luokkia oli 11 kappaletta. Luokkien uudelleen jaottelun jälkeen perehdyin jälleen Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirjaan ja pysähdyin pohtimaan Vuoren (2021) ”Koodauksesta kokoavaan analyysiin” huomioiden mukaisesti, mikä on tutkielmani kannalta kiinnostavaa aineistoa, mikä aineistossa on yhdistävää, eroavaa ja mitkä osat aineistosta vastaavat tutkimuskysymyksenäni olleeseen *Minkälaisia kulttuurisen osallisuuden kokemuksia museotyöpajassa ilmenee?* Merkitsin Word-tiedostoon näiden kaikkien kiinnostavien luokkien kohdalle rastin. Tämä ei kuitenkaan vienyt minua juurikaan eteenpäin, koska merkitsin rastin miltei jokaisen luokan kohdalle.

Löysin itseni jälleen pohtimasta, mitä tekisin aineistolle seuraavaksi. Pysähdyin pohtimaan Vuoren (2021) mainintoja aineiston sisältöjen yhdistävyyksistä ja eroavaisuuksista, esimerkiksi mitä aineistossa mainitaan toiminnoista kuten taiteen tarkastelusta ja taiteen tekemisestä. Tässä vaiheessa laadin Word-tiedostoon taulukkorunkoa, johon jaottelin luokat alaluokkineen ja tarkempine kuvauksineen, kuten niitä yhdistävine ja erottavine piirteineen. Jäsennyksen tuloksena muotoutui taulukko, johon määrittelin yhteensä seitsemän käsitettä: museoympäristö, toiminnot, oppiminen, kokemukset, omat teokset, saavutettavuus ja museoiden merkitys. Lisäksi kunkin käsitteen alle muodostui yhdestä kolmeen tarkemmin kuvaavaa alaluokkaa, kuten oppimisen käsitteen alle alaluokat museoympäristöstä ja museoympäristössä. Museoympäristöstä alaluokkaan määrittelin tarkemmiksi kuvaksiksi seuraavat käsitteet taiteesta, taiteilijoista, näyttelytiloista, teemoista, merkityksistä ja museoympäristössä alaluokan tarkemmiksi kuvauksiksi määrittelin paikka- ja tilannesidonnaisuuden, oman tiedon syventämisen ja kokemuksellisen oppimisen. Jäsensin taulukon alle vielä näiden käsitteiden yhdistelmiä, kuten museoympäristö + oppiminen, joiden ajattelin edistävän aineiston analyysini seuraavaa vaihetta.

Esittelin laatimani taulukon pro gradu -seminaarissa, sain hyviä ja edistäviä kommentteja siitä, että osa määrittelemistäni käsitteistä oli laajempia kuten oppiminen, kokemukset ja saavutettavuus ja osa taas konkreettisempia kuten museoympäristö, toiminnot ja omat teokset. Ohjeeksi sain analysoida ja kiteyttää käsitteitä edelleen sekä löytää konkreettisten käsitteiden tilalle laajemmat käsitteet – kuten Vuori (2021) sen toteaa, tehdä johtopäätöksiä aineiston sisällöistä ja löytää tutkimuksen kannalta kiinnostavia huomioita. Ohjeeksi sain laatia alustavaa käsitekarttaa, joka voisi myös auttaa minua kiteyttämään käsitteitä. Aineiston analyysistä oli jo tässä vaiheessa havaittavissa selkeästi se, että kulttuurisen osallisuuden lisäksi aineistosta nousi myös muita huomionarvoisia ja merkityksellisiä tuloksia. Syvennyin tässä yhteydessä uudelleen kulttuurisen osallisuuden teoriataustaan (Laine & Hartman, 2020, s. 19–24; Virolainen, 2015, s. 96–97), koska se auttoi minua kiteyttämään aineiston käsitteitä. Teoriataustaan syvennyttyäni löysin sieltä yhtymäkohtia aineistooni ja niiden pohjalta käsitteellistin aineistoni yhteensä viiteen käsitteeseen. Käsitteiksi muodostuivat tässä vaiheessa kulttuurinen osallisuus, museopedagogiikka/kulttuurikasvatus/museo oppimisympäristönä, oppiminen, kokemuksellisuus ja laaja-alainen osaaminen.

Käsitteiden kiteytyksen jälkeen hahmottelin alustavaa käsitekarttaa. Tein lukuisia käsitekarttavisualisoiteja, joista yksi oli museotyöpajakierroksen käsiteportaat: kulttuurisen osallisuuden kunkin portaan lisäksi museotyöpajakierros sisältää oppimisen, kokemuksellisuuden ja laaja-alaisen osaamisen portaat/askelmat (ks. kuva 1.). Toinen visualisointi oli sateenkaarimainen käsitekartta. Mikään näistä visualisointikokeiluista ei kuitenkaan ollut lopullinen versio tulosten käsitekartasta.

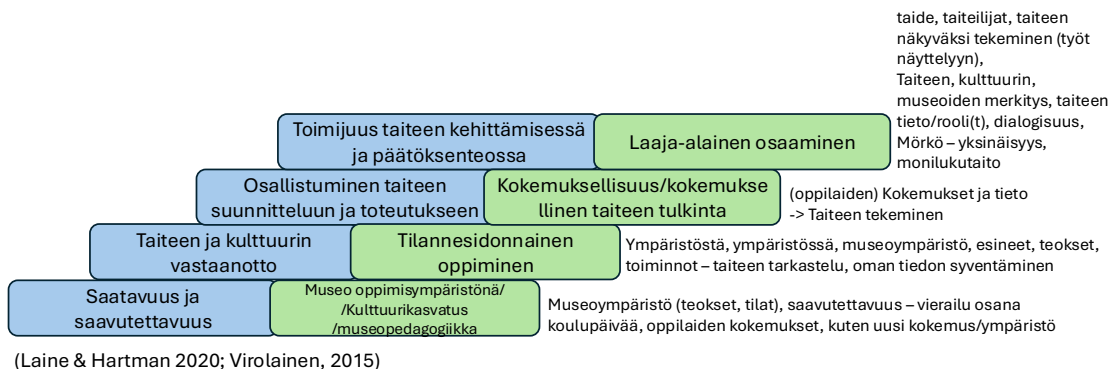


Kuva 1. Museokierroksen käsiteportaat. Kuva: Aino Malinen, 2024.

Käsittekarttaa laatiessani syvennyin Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 117–135) teoriasidonnaiseen sisällönanalyysiin liittyvien huomioiden ja hermeneuttisen kehän mukaisesti (Anttila, 2000, s. 136–137, 2006, s. 280–281) lisää teoriataustaan, kuten teoriataustassa määrittelemiini Virolaisen (2015, s. 96–97) sekä Laineen ja Hartmanin (2020, s. 19–24) kulttuurisen osallisuuden teoriaan ja visualisoisin ne molemmat portaitse itselleni jäsennystyöni tueksi, ensin perinteisesti paperille visualisoiden ja hahmotellen. Pysähdyn aiemmin laatimani käsitetaulukon ääreen pohtimaan, mitkä voisivat olla laajempia käsitteitä konkreettisten käsitteiden tilalle. Osa aineistosta nousseista huomioista sisältyivät suoraan teoriataustan kulttuurisen osallisuuden portaisiin – saatavuuteen ja saavutettavuuteen, taiteen ja kulttuurin vastaanottoon, osallistumiseen taiteen suunnitteluun ja toteutukseen sekä toimijuuteen taiteen kehittämisessä ja päätöksenteossa. Tässä vaiheessa oivalsin, että aineistossani on yhteneväisyyksiä tilannesidonnaisen oppimisen teoriataustaan. Näin ollen kiteytin taulukoon käsitteet museopedagogiikka, kokemuksellisuus, tilannesidonnainen oppiminen ja laaja-alainen osaaminen. Aineiston analyysin taustatukena tutkin museopedagogiikkaan ja kuvataidekasvatukseen liittyvää kirjallisuutta, kuten Marjo Räsäsen (2000) väitöskirjaa *Sillanrakentajat – Kokemuksellinen taiteen ymmärtäminen* sekä Räsäsen (2015) *Visuaalisen kulttuurin monilukukirjaa*.

Hahmottelin kulttuurisen osallisuuden portaiden viereen toiset neljä porrasta, joihin kirjasin aineistosta kiteyttämäni museopedagogiikan, kokemuksellisuuden, tilannesidonnaisen oppimisen ja laaja-alaisen osaamisen käsitteet. Tässäkin vaiheessa vuorottelin aineiston, että teoritiedon välillä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. s. 109–133) – palasin teoritietoon ja jälleen aineiston pariin. Määrittelin portaat aluksi niin, että alin porras oli museopedagogiikka, toinen kokemuksellisuus, kolmas tilannesidonnainen oppiminen ja ylin porras laaja-alainen osaaminen. Pyörittelin näitä käsitteitä eri portailla, perehdyin välissä teoritietoon ja pyrin muodostamaan käsitteiden loogista jatkumoa.

Käsitteiden visualisointiprosessi oli hyödyllinen myös siinä mielessä, että aineiston ja teorian vuorottelussa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 109–133) oivalsin, että aineistoni kokemuksellisuuden käsite liittyi Räsänen (2000, 2015) kokemuksellisen taiteen tulkinnan teoriaan. Näin kokemuksellisuus tarkentui kokemukselliseksi taiteen tulkinnaksi. Museopedagogiikan käsite tarkentui taidemuseo oppimisympäristönä -käsitteeksi, lisäksi tilannesidonnainen oppiminen ja kokemuksellinen taiteen tulkinta vaihtoivat paikkoja portailla. Määrittelin ensimmäiselle portaalle käsitteen taidemuseo oppimisympäristönä, toiselle tilannesidonnainen oppiminen, kolmannelle kokemuksellinen taiteen tulkinta ja neljännelle laaja-alainen osaaminen. Tämän jälkeen jatkoin prosessointia laatimalla aluksi sekä teoriataustani portaat, että aineiston analyysissä tuottamani käsiteportaat sähköisesti Power Point -ohjelmalla (ks. kuva 2.). Yhdistin teoriataustani portaat käsiteportaideni viereen ja toin tämän kuvion viereen käsitteiden alaluokkia aiemmin laatimastani taulukosta, kuten Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 109–133) painottavat, pyrin muodostamaan uusia yhteyksiä käsitteiden välille. Sähköinen työskentely mahdollisti käsitteiden erilaisia visualisointien kokeilua ja testausta – portaikkoja, ajatuskarttaa, käsitekaarta, -ympyrää ja nelikenttää. Tulosten lopullinen visualisointi haki vielä tässä vaiheessa muotoaan. Visualisoimani käsiteportaat toimivat hyvänä pohjana aineiston jäsenykseen ja tulosten tarkastelun työkaluna.



Kuva 2. Käsiteportaat. Kuva: Aino Malinen, 2024.

Tulosten auki kirjoittamisen ja prosessoinnin jälkeen laadin lopullisen tutkielman tulosten visualisoinnin, ensin käsin ja lopuksi sähköisesti. Kaaviossa taidemuseo oppimisympäristönä on kaiken keskellä, ja sen ympärille muodostin neljä ympyrää, joihin kirjasin määrittelemäni tulokset, eli kulttuurinen osallisuus, tilannesidonnainen oppiminen, kokemuksellinen taiteen tulkinta ja laaja-alainen osaaminen. Tutkielman tulosten visualisointi löytyy tutkimustulokset ja johtopäätökset -luvusta (ks. kaavio 1., s. 89).

Edellä kuvattu havainnollistaa aineistoni pohjalta saatujen tulosten systemaattista tulkintaa hermeneuttisen kehän prosessissa, missä vuorotellen syvennyin teoriataustaan ja aineiston analyysiin uuden tiedon muodostuksessa (Anttila, 2000, s. 136–137, 2006, s. 280–281). Säilytin keräämäni aineistoa tutkimuseettisesti asianmukaisesti ja luottamuksellisesti (Eskola & Suoranta, 1998, s. 52–60; Hirsjärvi ym., 2009, s. 23–27; Kallinen & Pirskanen, 2022, s. 180–222) ja hävitin sen tutkielmaproessin lopuksi.

6 Tutkimustulokset ja johtopäätökset

Tässä luvussa esittelen tutkielman tulokset ja johtopäätökset. Ensimmäisessä alaluvussa esittelen museotyöpajan kulttuurisen osallisuuden kokemuksia. Toisessa alaluvussa tuon esiin taidemuseota tilannesidonnaisen oppimisen, kokemuksellisen taiteen tulkinnan ja POPS:n laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden L1, L2 ja L4 tavoittamisen (OPH, 2014, s. 20–24) oppimisympäristönä. Johtopäätöksenä vastaan asettamiini tutkimuskysymyksiin: Minkälaisia kulttuurisen osallisuuden kokemuksia museotyöpajassa ilmenee? sekä minkälaista oppimista ja toimintaa taidemuseo oppimisympäristönä mahdollistaa? Havainnollistan johtopäätöksiä lopuksi kaaviossa (ks. kaavio 1., s. 89).

6.1 Museotyöpajan kulttuurisen osallisuuden kokemuksia

6.1.1 Taiteen ja kulttuurin saatavuus ja saavutettavuus

Tutkielman aineistosta nousi erilaisia huomioita liittyen Virolaisen (2015, s. 96–97) sekä Laineen ja Hartmanin (2020, s. 19–24) taiteen ja kulttuurin saatavuuteen sekä saavutettavuuteen. Aineistosta ilmeni näkemykset siitä, että kaikilla tulisi olla mahdollisuus mennä museoon sekä se, että kuka tahansa voi mennä museoon. Museo nähtiin museon paikkana niille, joita museot kiinnostavat. Aineistosta oli havaittavissa myös Museoetikettiin liittyviä huomioita.

Oppilas3: Kaikkia, joita kiinnostaa ja jokka on kykeneviä siellä rauhassa toimimaan.

Aineistosta kävi ilmi, että tämä oli kaikkien haastateltavien ensimmäinen vierailu Muumimuseossa.

Oppilas1: No uus kokemus ainaski.

Tulosten mukaan voidaan todeta, että museovierailu mahdollisti tutustumisen uuteen kulttuurikohteeseen kotikaupungissa. Muumimuseo vierailukohteena koettiin pääosin positiivisena ja tätä täsmennettiin tuomalla esiin, että Muumit ovat monille tuttuja. Tämän voi ymmärtää niin, että Muumimuseo nähdään vierailukohteena, josta koetaan löytävän yhtymäkohtia omaan elämismaailmaan.

Aineistosta oli havaittavissa eriäviä näkemyksiä museoiden kiinnostavuuteen liittyen. Museovierailu vaikutti positiivisesti museoiden kiinnostavuuteen ja toisaalta esiin tuotiin näkemyksiä myös siitä, ettei museovierailu juuri vaikuttanut museoiden kiinnostavuuteen, vaan se koettiin neutraalina. Yhtenäinen näkemys oli se, ettei tämä museokäynti vaikuttanut kokemukseen siitä, että museoon yleisesti olisi nyt helpompi mennä.

Haastateltavat kokivat, että he voisivat mennä uudelleen vierailulle Muumimuseoon. Esiin tuotiin uusi vierailu museossa koulun kanssa tai perheenjäsenen kanssa. Lisäksi mainittiin, ettei museovierailulle tulisi mentyä yksin. Aineistosta ilmeni se, että osa haastateltavista koki kaikki koulun kanssa tehtävät vierailut positiivisena asiana ja esiin

nousi se, että luokan kanssa on mukavaa käydä museossa. Lisäksi sanoitettiin museovierailun merkitystä koulun kanssa ja se yhdistettiin laajemmin kulttuurikasvatuksen merkitykseen osana perusopetusta.

Oppilas4: No ku ei siellä muuten välttis tuu käytyy niin usein.

Oppilas2: Ku ei osa välttämättä menis ite sinne museoon, nii sitten koulun kanssa käydään edes kerran elämässä.

Yhteenvedon voidaan todeta, että museovierailu mahdollisti tutustumisen uuteen kulttuurikohteeseen kotikaupungissa. Tulosten mukaan museovierailu vaikutti museoiden kiinnostavuuteen sekä positiivisesti, että neutraalisti. Yhtenäinen näkemys oli se, ettei tämä museokäynti vaikuttanut kokemukseen siitä, että museoon yleisesti olisi nyt helpompi mennä. Tämä voi liittyä esimerkiksi museokokemukseen (Falk & Dierking, 1998, s. 2–7, s. 41–49 viitattu lähteessä Levanto, 2004, s. 56; Falk & Dierking, 1992, viitattu lähteessä Liukkonen, 2004, s. 148–149; Dierking, 1996, viitattu lähteessä Liukkonen, 2004, s. 148–149) tai museoiden saavutettavuuteen (Salovaara, 2004, s. 64–74; Schaaf, 2022, s. 134). Haastateltavat kokivat, että voisivat mennä uudelleen vierailulle Muumimuseoon. Tutkielman tuloksista nousee esiin museovierailun merkitys koulun kanssa ja kulttuurikasvatuksen merkitys osana perusopetusta, mitä myös Martin (2017) ja Pääjoki (2021) korostavat. Edellä mainitut voidaan liittää Kulttuurikasvatussuunnitelman (n.d.-a) määrittelemään tavoitteeseen taata tasa-arvoiset mahdollisuudet osallistua kulttuuri- ja taidetoimintaan osana koulupäivää sekä tasavertaisen mahdollisuuden jokaiselle oppilaalle taiteen ja kulttuurin kokemiseen, sosioekonomisesta taustasta (af Ursin, 2016), kulttuurisesta, sosiaalisesta tai ekonomisesta pääomasta (Martin, 2017) riippumatta. Nämä taas kytkeytyvät saavutettavuuden (Salovaara, 2004, s. 64–74; Schaaf, 2022, s. 134) sekä saavutettavan museon (Salovaara, 2004, s. 64–74) käsitteisiin. Tulokset alleviivaavat Venäläisen ja kollegoiden (2022, s. 39) näkemyksiä kulttuurikasvatussuunnitelman mahdollisuudesta kulttuurin saatavuuden ja soveltuvuuden edistämisestä osana koulujen arkea. Tulokset kytkeytyvät Suomen lastenkulttuuriliiton (2025) visioon lasten oikeudesta kulttuuriin ja taiteeseen.

Tulokset ovat yhdistettävissä osaksi Virolaisen (2015, s. 96–97) määrittelemää kulttuuriin osallistamisen ensimmäistä tasoa – oikeutta osallistua kulttuuriin. Ensimmäisellä tasolla osallistumisen perusedellytyksiä ovat sivistykselliset oikeudet ihmisoikeutena sekä

palvelujen saatavuus ja saavutettavuus, jotta niihin voi osallistua yhteiskunnan jäsenenä (Virolainen, 2015, s. 96–97). Lisäksi tulokset liittyvät Laineen ja Hartmanin (2020, s. 19–24) Virolaiseen (2015, s. 96–97) viitaten muodostettuun kulttuuriin osallistamisen neljäportaisen tasomallin ensimmäiseen portaaseen – saatavuuteen ja saavutettavuuteen, kun museotyöpajaan osallistuttiin koulupäivän aikana. Tuloksissa on yhtymäkohtia osallisuudesta suhteessa museoon (Kairavuori & Niinistö, 2024a, s. 48) ja museoon liittyvistä käsityksistä (Kairavuori & Niinistö, 2024b, s. 77–83). Tulosten pohjalta voidaan todeta, että museovierailu lisäsi taiteen ja kulttuurin saatavuutta ja saavutettavuutta Muumimuseon osalta.

6.1.2 Taiteen ja kulttuurin vastaanotto

Taiteen ja kulttuurin vastaanottoon (Laine & Hartman, 2020, s. 19–24; Virolainen, 2015, s. 96–97) liittyviä havaintoja oli aineistossa lukuisia. Aineistosta nousi selkeästi esiin se, että Muumimuseossa toteutetussa taiteen tarkastelussa kiinnostavin ja mieleenpainuvuin teos oli Muumitalo, josta sanoitettiin huomioita sekä yleisellä tasolla, että hyvin yksityiskohtaisesti taloa kuvaillen.

Oppilas4: No se Muumitalo, että ne oli rakentanut sitä vapaa-ajalla ja etsinyt kaikkialta materiaaleja [--]

Oppilas2: Siellä oli myös yhen takan päällä [--] oli se niiden esi-isä.

Esiin tuotiin havaintoja liittyen alkuperäiseen Muumitaloon ja sen visualisoinnin muutoksiin, viitaten muuhun olemassa olevaan Muumien visuaaliseen kuvastoon.

Oppilas3: No se oli kyllä se niiden rakentama se Muumitalo, se oli kyllä tosi kiinnostava, että miten se on niinku ns. alkuperäisesti niinku tehty ja miten se on sit muuttunut kaikkiin kirjoihin ja näihin ohjelmiin.

Tutkielman aineistosta oli havaittavissa monessa kohtaa selkeästi se, että Tove Janssonin taide – alkuperäiset taideteokset ja kuvitukset koettiin kiinnostavina ja mieleenpainuvina. Tämä toistui kaikkien oppilaiden näkemyksissä.

Oppilas1: Ne alkuperäistaulut ja se Muumitalo on kyllä aika hienoja.

Oppilas4: Se talo ja sitten ne [--] Tove Janssonin ne kuvitukset tai ne, minkälaisia eri asioita se on piirtänyt.

Tove Janssonin taiteen monipuolisuus nostettiin esiin. Lisäksi Mörköä kuvaava teos koettiin mieleenpainuvana. Tätä näkemystä perusteltiin toteamalla Mörkö-teoksen olevan tunnettu ja näin museossa nähty taideteos yhdistettiin laajemmin taiteen maailmaan ja visuaaliseen kulttuuriin. Mörkö-teoksen vastaanottoon liittyen sanoitettiin myös sen kuvaavan yksinäisyyttä.

Oppilas2: Se Mörön kuva, kun se on niin kuuluisa.

Aineistosta nousi esiin yhteneväiset näkemykset myös toiseen suuntaan – esiin tuotiin se, ettei Kirsi Kunnaksen runoihin liittyviä taideteoksia ja kuvituksia koettu niin kiinnostavina. Tätä perusteltiin sillä, etteivät ne ole niin tunnistettavia. Aineistosta havaittiin myös mainintoja taiteen tarkasteluun liittyvistä yllättävistä sisällöistä. Näitä olivat Kirsi Kunnaksen runoon liittyvä audiovisuaalinen sisältö sekä Tove Janssonin alkuperäisten taideteosten kokeminen positiivisena yllätyksenä.

Oppilas2: Mä ajattelin, että se ois vaan semmonen, että sinne mennään, sieltä lähdetään mut se oli ihan siisti nähä niitä alkuperäisiä piirustuksia.

Tutkielman aineistosta oli havaittavissa Muumimuseon näyttelytiloihin liittyviä huomioita. Esiin tuotiin, että Tove Janssonin taidetta esitelleet näyttelytilat koettiin kiinnostavina. Lisäksi mainittiin, että erityisen kiinnostavaa oli kaikki Taikatalvi-kirjaa esittelevässä näyttelytilassa esillä ollut. Kirsi Kunnaksen runoutta, niihin liittyviä taideteoksia ja kuvituksia esitteleviä Tiitiäisen aika -näyttelytiloja ei koettu niin kiinnostavina. Kirsi Kunnaksen näyttelytilat osana Muumimuseota yllättivät.

Oppilas3: Ja siinä ku oli tullu niinku Muumimuseoo kattoo, niin sit se oli kyllä vähä yllätys, että aha täällä on tämmöstäkin että.

Taiteen ja kulttuurin vastaanottoon (Laine & Hartman, 2020, s. 19–24; Virolainen, 2015, s. 96–97) liittyviä havaintoja olivat myös alkutietovisan eriävät näkemykset. Alkutietovisa käsitteli Tove Janssonia, Kirsi Kunnasta ja se johdatteli museokierrokseen. Esiin tuotiin, että alkutietovisan olisi voitu jättää kokonaan pois ja mennä suoraan museoon. Toisaalta tästä näkemyksestä oltiin myös eri mieltä, alkutietovisa koettiin positiivisena asiana ja hauskana alkujohtantona museokierrokselle.

Muumimuseon taiteen tarkastelu koettiin kokonaisuutena kiinnostavana, toisaalta mainittiin myös se, että taiteen tarkastelu oli välillä tylsää. Esiin tuotiin taiteen tarkasteluun liittyvää saavutettavuutta ja sen haastavuutta.

Oppilas3: [--] välillä kyllä tuli vähän semmoinen fiilis, että missä tässä oikein mennään [--]

Tutkielman aineistosta nousi esiin myös kehitysehdotuksia liittyen taiteen ja kulttuurin vastaanottoon. Kaikki haastateltavat mainitsivat, että olisivat toivoneet enemmän yleistä kiertelyä Muumimuseossa.

Oppilas1: No olis voinu enemmän kattella niinku paikkoja [--]

Aineistosta ilmeni toive siitä, että olisi ollut enemmän aikaa vapaalle katselulle, Tove Janssonin taidetta esittelevien näyttelytilojen sekä Kirsi Kunnaksen runojen tarkasteluun. Museokierros koettiin rajattuna ja liian lyhyenä. Esiin nousi myös tärkeä näkökulma – taiteen ja kulttuurin vastaanottoon olennaisesti vaikuttava tekijä, subjektiivisuuden, joka vaikuttaa muun muassa mielenkiinnon kohteisiin ja kokemuksiin.

Oppilas4: No se on ehkä se ku kaikki tykkää eri asioista.

Kun kiteytetään taiteen ja kulttuurin vastaanottoon (Laine & Harman, 2020, s. 19–24; Virolainen, 2015, s. 96–97) liittyviä tuloksia, voidaan todeta, että Tove Janssonin taide puhutteli monella tasolla, niin konkreettisena taideteosten tarkasteluna ja Muumien visuaalisen kuvaston liittämisenä laajemmin taiteen maailmaan ja visuaaliseen kulttuuriin. Esimerkiksi Muumitaloon liittyvät huomiot ja Mörkö-teoksen sanoitettu yksinäisyys kytkeytyvät taiteeseen tietona (Räsänen, 2008, s. 83), taiteen tiedon välittymiseen, kohtaamiseen (Anttila, 2011, s. 170–171) sekä kokemuksellisen taiteen tulkinnan kontekstualisointiin (Räsänen, 2000, s. 18–19, 2008, s. 207–212, 2015, s. 166–168). Taiteen ja kulttuurin vastaanoton tuloksissa korostuu nähtyjen taideteosten voima, lumo, puhuttelevuus ja yllätyksellisyys (Forssell ym., 2004b, s. 96–100; Lehto-Vahtera, 2018, s. 4–28; Lehto-Vahtera & Liippo, 2018, s. 41; Malmisalo-Lensu & Mäkinen, 2007; s. 308–311).

Kirsi Kunnaksen runoihin liittyvät taideteokset koettiin vähemmän kiinnostavina kuin Tove Janssonin taideteokset. Sama huomio voidaan todeta myös näyttelytilojen osalta – Tove Janssonin taideteoksia esitelleet näyttelytilat koettiin kiinnostavina, kun taas Kirsi Kunnaksen runoihin liittyviä taideteoksia esitelleet näyttelytilat koettiin vähemmän kiinnostavina. Tuloksissa havaittiin mainintoja yllättävistä sisällöistä, mitkä liittyivät Kirsi Kunnaksen runon audiovisuaaliseen sisältöön, Tove Janssonin alkuperäisiin taideteoksiin ja Kirsi Kunnaksen näyttelytiloihin osana Muumimuseota. Nämä tulokset alleviivaavat Kaitavuoren (2004, s. 138) näkemyksiä, jotka ovat sidoksissa taiteen arvoon ja taidemuseopedagogiikan lähtökohtaan. Tulosten mukaan taiteen tarkastelu koettiin pääosin positiivisena, toisaalta myös osittain tylsänä ja välillä saavutettavuudeltaan (Salovaara, 2004, s. 64–74; Schaaf, 2022, s. 134) haastavana. Alkutietovisa koettiin pääosin positiivisena. Edellä kuvatut voidaan liittää Kulttuurikasvatussuunnitelman (n.d.-a) määrittelyyn kunnan kulttuuriperinnöstä ja kulttuuritarjonnasta sekä Venäläisen ja kollegoiden (2022, s. 10) näkemykseen siitä, että toimiminen taiteen ja kulttuurin parissa mahdollistaa kulttuuriperinnön välittämistä ja auttaa tutustumaan omaan kulttuuriperintöön.

Tuloksista nousee taiteen ja kulttuurin vastaanottoon liittyviä kehitysehdotuksia – enemmän aikaa museossa, Muumimuseon yleistä kiertelyä, Tove Janssonin taidetta esittelevien näyttelytilojen kiertelyä sekä vapaata kiertelyä ja katselua. Lisäksi tuloksista nousee huomio taiteen ja kulttuurin vastaanottoon olennaisesti vaikuttavasta tekijästä, subjektiivisuudesta – taide puhuttelee eri tavoin, jokin taideteos vetoaa johonkin henkilöön enemmän, toinen taideteos vähemmän. Tämä on liitettävissä näkemyksiin katsojan roolista (Aurasmaa, 2004, s. 44–45; Happonen, 2006, 45; Levanto, 2004, s. 53–54), taiteeseen kokemuksena (Dewey, 1934/2010, s. 237–238, s. 296–297; Happonen ym., 2006, s. 24–25) sekä katsojan elämismailmaan rakentuvaan kokemukselliseen taiteen tulkintaan (Räsänen, 2000, s. 4). Lisäksi se kytkeytyy taidemuseoiden haasteeseen täyttää kävijöiden erilaisia tarpeita (Hatakka, 2009, s. 247). Näissä tuloksissa on yhtäläisyyksiä Seilon (2012, s. 48–64) tuloksiin. Kehitysehdotuksiin liittyen on huomionarvoista todeta, että koulun yhteydessä toteutettavan museovierailun aika on hyvin rajallinen ja kuten Hooper-Greenhill (1994, s. 230) ja Happonen (2006, s. 41) toteavat, on perusteltua, että kierrokseen liittyen tehdään sisällöllisiä, tavoitteellisia ja pedagogisia ratkaisuja sekä rajaamista.

Taiteen ja kulttuurin vastaanoton tulokset liittyvät kulttuuriin osallistamisen toiselle, vastaanoton tasolle (Virolainen, 2015, s. 96–97), missä kansalaisten rooli nimetään kävijöiksi, sopeuttaen heidät valmiisiin kulttuuritarjonnan palveluihin. Tulokset voidaan Laineen ja Hartmanin (2020, s. 19) kaltaisesti nähdä niin, että oppilailla oli museotyöpajassa aktiivisen vastaanoton kävijöiden rooli. Tuloksista on havaittavissa yhtymäkohtia osallisuudesta suhteessa museoon ja taiteeseen (Kairavuori & Niinistö, 2024a, s. 48) sekä museoon ja taiteeseen liittyvistä käsityksistä, kuten taiteesta ilmiönä sekä taiteen tarkastelusta (Kairavuori & Niinistö, 2024b, s. 77–80). Tulokset kytkeytyvät kulttuuriin, historiaan ja ympäristöön liittyvän ymmärryksen ja osallisuuden vahvistamiseen (Museolaki, 2019). Lisäksi tuloksista nousee esiin kulttuuriperinnön, taiteen esittämisen ja elämysten tarjoamisen kautta syntyneitä havaintoja, ajatuksia, näkemyksiä ja kokemuksia (Museolaki, 2019). Tulokset korostavat Forssellin ja kollegoiden (2004b, s. 96–100), Levannon (2004, s. 61) sekä Melangon ja Elon (2000, s. 13) näkökulmien kaltaisesti Muumimuseon, museotyöpajassa nähtyjen näyttelyiden ja taideteosten monenlaisia rooleja. Tuloksissa on yhtäläisyyksiä liittyen Pääjoen (2021, s. 200–202) toimenpidesuositukseen, kuten taidekokemuksen sitomiseen oppilaan omaan kokemusmaailmaan. Kuvatut tulokset havainnollistavat taiteen ja kulttuurin vastaanoton (Laine & Hartman, 2020, s. 19–24; Virolainen, 2015, s. 96–97) monipuolista toteutumista museotyöpajassa.

6.1.3 Osallistuminen taiteen suunnitteluun ja toteutukseen

Tuloksista ilmeni mainintoja osallistumisesta taiteen suunnitteluun ja toteutukseen (Laine & Hartman, 2020, s. 19–24; Virolainen, 2015, s. 96–97). Haastateltavat saivat valita mieleenpainuvan Kirsi Kunnaksen näyttelyosuuteen liittyneen teoksen ja tätä oppilaita osallistanutta osuutta tuotiin esiin. Museovierailun lopuksi yhteispiirtämistä ja kuvittajana toimimista yhdistänyt työpaja ja taiteen tekeminen herätti erilaisia näkemyksiä. Työpaja koettiin pääosin positiivisena kokonaisuutena.

Yhteispiirtäminen jakoi näkemyksiä. Osa haastateltavista koki yhteispiirtämisen positiivisesti. Esiin tuotiin näkemys, jonka mukaan osa yhteispiirtäminen toi haastetta omaan taiteen tekemiseen. Lisäksi aineistosta ilmeni, että yhteispiirtäminen ohjasi omaa taiteen tekemistä, se koettiin mieleenpainuvana ja loi yhteishenkeä. Aineistosta nousi esiin yhteispiirtämisen merkitys kynnyksen madaltajana piirtämiseen ja omaan taiteen tekemiseen.

Oppilas4: Noo, se on kait ihan hyvä että harjoittelee silleen, että piirtää jotain sotkua ja silleen [--]

Kuvittajana toimiminen – oman taiteen tekeminen koettiin positiivisesti ja se nähtiin toimintana, mitä voisi tehdä uudelleen. Aineistosta ilmeni, että osa oli tehnyt aiemmin vastaavanlaista kuvataidetta, jossa teksti toimii inspiraationa omalle taiteen tekemiselle. Esiin nousi, että valmiit tekstikatkelmat ohjasivat omaa taiteen tekemistä. Toisaalta esiin tuotiin myös, ettei omiin valmiisiin teoksiin oltu tyytyväisiä. Aineistosta havaittiin, että valmiit tekstikatkelmat edistivät omaa taiteen tekemistä niin, ettei syntynyt tyhjän paperin kammoa.

Oppilas3: Joo se oli ihan kiva sillä, että ei ollut ihan pelkkä sillee, että mitä ihmettä näistä tekisi vaan niinku oli joku alustava, että millaisen siit tekis sen tekstin pohjalta.

Oppilas4: Se oli joo kiva, kun siinä oli niinku joku tietty aihe, niin just ei tullut tyhjän paperin kammoa.

Aineistosta ilmeni museokierroksen ja taiteen tekemisen välinen yhteys. Lisäksi esiin tuotiin inspiroitumista kierroksen aikana ja taiteen tekemistä itse mielekkäänä kokemuksena.

Oppilas3: [--] toi semmosta kivaa siihen kierrokseen, että sit se päätty siihen, että niinku ite saatiin tehdä jotain, kun oli inspiroitunu siellä kierroksella nii.

Reflektoidessa työpajan aikaista toimintaa, haastateltavat toivat esiin työpajan ohjeistukseen liittyneitä huomioita. Huomioita sanoitettiin omaan taiteen tekemiseen liittyen, että olisi pitänyt ensin hahmotella piirustus lyijykynällä ja sitten vahvistaa tussilla.

Oppilas2: Ehkä se ois pitäny piirtää lyijärillä ensin.

Ilmeni, että osa haastateltavista sai tietää mahdollisuudesta lyijykynähahmotteluun, kun oli jo ehtinyt piirtää tusseilla ja osa ei tiennyt lainkaan mahdollisuudesta lyijykynähahmotteluun. Lisäksi työpajassa välineenä käytetyt tussit koettiin mielekkäänä. Kehitysehdotuksena työpajalle nähtiin se, että yhteispiirtämisen sijaan olisi mieluummin piirretty tyhjälle paperille.

Oppilas1: Olis ollu kivempi piirtää tyhjälle paperille.

Kun kootaan taiteen suunnitteluun ja toteutukseen (Laine & Hartman, 2020, s. 19–24; Virolainen, 2015, s. 96–97) liittyviä tuloksia voidaan todeta, että työpaja koettiin pääosin positiivisena kokonaisuutena. Yhteispiirtäminen koettiin positiivisena, mieleenpainavana, yhteishenkeä luovana ja kynnyksen madaltajana taiteen tekemiseen. Toisaalta se miellettiin myös omaa taiteen tekemistä ohjaavana ja haastavana. Kuvittajana toimiminen koettiin positiivisena toimintana, mitä voisi tehdä uudelleen. Osalle haastateltavista tämänkaltainen toiminta oli ennestään tuttua. Valmiit tekstikatkelmat madalsivat kynnystä ja ohjasivat omaa taiteen tekemistä. Nämä huomiot liittyvät Mannisen (2015, s. 150–152) nykytaiteen teoksen lähestymistapoihin työskentelyn lähtökohtana, kuten inspiraationa tekniikkaan sekä käsitteellisenä mallina, jossa taide on lähestymistapa aiheeseen ja taiteilijan työskentelyyn. Tuloksista on havaittavissa yhteneväisyyksiä piirtämisen merkitysten sanoittamiseen (Kairavuori & Niinistö, 2024b, s. 80). Toisaalta esiin tuotiin se, ettei omiin valmiisiin teoksiin oltu tyytyväisiä ja tätä voi selittää monet asiat, kuten työpajan rajallinen aika tai erilaiset odotukset oman teoksen lopputuloksen suhteen. Tuloksista nousi esiin museokierroksen ja taiteen tekemisen välinen yhteys, inspiroituminen museokierroksen aikana ja taiteen itse tekemisen mielekkäänä kokeminen, mitkä liittyvät kokemuksellisen taiteen tulkinnan tuottavan toiminnan vaiheeseen (Räsänen, 2000, s. 18–19, 2008, s. 207–212, 2015, s. 166–168).

Lisäksi havaittiin työpajan ohjeistukseen ja välineisiin liittyviä huomioita. Kehitysehdotuksena mainittiin tyhjälle paperille piirtäminen yhteispiirtämisen sijaan. Nämä ohjeistukseen liittyvät huomiot ovat tärkeitä. Samalla on todettava, että työpaja on vuorovaiikutuksellinen tilanne ja ohjeistukseen voivat vaikuttaa monet tekijät, kuten kävijöiden erilaiset tarpeet, oppimistyyli ja työpajan saavutettavuus (Kettunen, 2004, s. 91–93; Othman, 2004, s. 78–86). Myös kehitysehdotukset ovat arvokkaita tuloksia. Samalla uskon, että yhteispiirtämisen valinta osaksi työpajaa on pedagogisesti perusteltu, mikä liittyy huolella valittuihin ja suunniteltuihin työpajan tehtäviin (Hooper-Greenhill, 2007, s. 170–171) sekä saavutettavaan työpajatoimintaan (Othman, 2004, s. 80). Tämä voidaan huomata tuloksista, joiden mukaan yhteispiirtäminen madalsi kynnystä ja ohjasi omaa taiteen tekemistä, mikä rohkaisi kokeiluun, itseilmaisuuksiin ja kuvalliseen työskentelyyn

(OPH, 2014, s. 426–429). Venäläinen kollegoineen (2022, s. 10) määrittelee, että toiminen taiteen ja kulttuurin parissa voi antaa onnistumisen ja mielihyvän kokemuksia, parantaa itseilmaisua, yhteistyötaitoja, yhteisöllisyyttä, auttaa omaan kulttuuriperintöön tutustumisessa ja minäkuvan rakentamisessa sekä tuottaa pysyvää hyvinvointia. Tutkielman taiteen suunnitteluun ja toteutukseen liittyvistä tuloksista on havaittavissa näitä Venäläisen ja kollegoiden (2022, s. 10) määritelmiä, Laitisen (2006, s. 47–63) taiteen ymmärtämiseen ja käsittämiseen liittyviä näkökulmia sekä yhtäläisyyksiä Seilon (2012, s. 48–64) tuloksiin. Tulokset ovat yhteydessä Kairavuoren ja Niinistön (2024a, 2024b) näkemyksiin osallistavien kohtaamisten luomisesta, osallisuudesta suhteessa taiteeseen ja taiteen tekemiseen sekä osallisuudesta luokan pedagogiseen vuorovaikutukseen.

Tulokset kytkeytyvät Virolaisen (2015, s. 96–97) kulttuuriin osallistamisen kolmanteen tasoon, osallistumiseen. Tällä tasolla osallistumista kuvaava toiminto on esimerkiksi yleisötyö. Kansalaisten rooliksi osallistumisen tasolla määritellään 'osallistuja' ja he osallistuvat palvelujen suunnitteluun. (Virolainen, 2015, s. 96–97.) Museotyöpajassa oppilaat kokeilivat kuvittajana toimimista, osallistuivat taiteen tekemiseen ja kuten Virolaisen (2015, s. 96–97) kulttuuriin osallistamisen tason määritelmässä – oppilaiden aktiivisuus korostui (Kairavuori & Niinistö, 2024b, s. 85; Kettunen, 2004, s. 93; Martin, 2017, s. 9; OPH, 2014, s. 16, 426). Lisäksi tutkielman tulokset taiteen tekemiseen ja toisaalta toiminnan kehitysehdotuksiin kytkeytyvät osallistumiseen taiteen suunnitteluun ja toteutukseen (Laine & Hartman, 2020, s. 19–24; Virolainen, 2015, s. 96–97). Tulokset voidaan liittää myös Museolaissa (2019) määriteltyihin tavoitteisiin ja museotoiminnan tarkoituksiin, kuten kulttuuriin, historiaan ja ympäristöön liittyvän ymmärryksen ja osallisuuden vahvistamiseen, ylläpitämiseen, yhteisöllisyyden edistämiseen sekä taiteen esittämiseen, elämysten tarjoamiseen, yleisötyön ja vuorovaikutuksen edistämiseen. Tulokset havainnollistavat, että museotyöpaja edisti osallistumista taiteen suunnitteluun ja toteutukseen. Saadut tulokset ovat liitettävissä Pääjoen (2021, s. 200–202) toimenpidesuosituksiin, joissa korostetaan muun muassa oppilaita osallistavia menetelmiä. Lisäksi tulokset korostavat museotyöpajatoiminnan tarkoitusta, sen merkitystä (Forsell ym., 2004c, s. 131; Hooper-Greenhill, 2007, s. 170–171; Kettunen, 2004, s. 88–97; Othman, 2004, s. 78–86) ja ovat yhteydessä osallisuuden sosiaaliseen ja poliittiseen ulottuvuuteen (Kairavuori & Niinistö, 2024a, s. 35, 2024b, s. 70–71; Virolainen, 2015, s. 96–97).

6.1.4 Toimijuus taiteen kehittämisessä ja päätöksenteossa

Tutkielman tuloksista nousi esiin huomioita, jotka liittyvät toimijuuteen taiteen kehittämisessä ja päätöksenteossa (Laine & Hartman, 2020, s. 19–24; Virolainen, 2015, s. 96–97). Tuloksista ilmeni päätöksentekoa Kirsi Kunnaksen näyttelyosuuteen liittyneen mieleenpainuvan teoksen valinnassa sekä omassa taiteen tekemisessä.

Oppilas3: Se mikä oli mieleenpainuva siellä [--] vihreässä huoneessa missä oli niitä kuvia.

Oppilas1: No mitä paperille sai niinku piirtää [--]

Lisäksi nousi huomioita työpajan teksteihin ja omiin toteutettuihin teoksiin liittyneistä teemoista, eli omasta taiteesta keskustelua sekä jo aiemmin tuloksissa kuvatusta Mörkö-teoksen sanoitetusta yksinäisyyden teemasta. Omien teosten näyttelyyn pääsy koettiin neutraalina ja tätä neutraaliuden kokemusta voi pohtia monesta näkökulmasta – onko näyttelytoiminta esimerkiksi vähemmän kiinnostavaa, kaukana omasta arkitodellisuudesta tai jääkö näyttely irralliseksi suhteessa museotyöpajaan. Huomionarvoista on kuitenkin se, että teosten näyttelyyn pääsyn merkitystä sanoitettiin eri ikäryhmien ajatusten näkyväksi tekemisenä.

Oppilas1: Nii eri ikäryhmien ajatuksia nähää vähä enemmän.

Lisäksi esiin tuotiin työpajan aikana saatua tietoa, jonka mukaan aikaisemmassa näyttelyssä esillä oli varhaiskasvatustekniikoiden lasten teoksia ja seuraavaksi museotyöpajoihin osallistuneiden teoksia.

Oppilas3: Et se nähdään vähän kaikkien, ku siä oli ennen oliko nyt päiväkotilaisien vai minkä, sit nähää vähän eri ikäryhmien tällöisii ajatuksia mistäkin.

Olen avannut aiemmin tässä luvussa tuloksista ilmenneitä kehittämis ehdotuksia liittyen taiteen ja kulttuurin vastaanottoon sekä osallistumiseen taiteen suunnitteluun ja toteutukseen, kuten enemmän aikaa museossa, Muumimuseon yleistä kiertelyä ja tyhjälle paperille piirtäminen yhteispiirtämisen sijaan. Lisäksi uutta museovierailua sanoitettiin tulevaisuusorientoituneesti.

Oppilas2: Halusin kattoo muumeja enkä toisia juttuja.

Oppilas4: Ehkä enemmän kattelua.

Oppilas2: Nyt ei ehtiny katsoa sitä yläkertaa ollenkaan.

Oppilas3: Silleenki olis ollut ihan kiva, että ois niinku porukalla kierretty sitä enemmän läpi sillee ettei oltaisi jääty mitään yksittäisiä teoksii kattelee.

Oppilas1: Menisin ehkä enemmän kattelee sinne sitte.

Tuloksista ilmeni museoita, joissa haluttaisiin vieraillla ja näitä olivat Helsingissä sijaitsevat Luonnontieteellinen museo ja Amos Rex. Tuloksista nousi näkökulmia liittyen erilaisiin näyttelyihin ja museosisältöihin. Kiinnostavaksi museoissa koettiin kokemuksellisuus, toiminnallisuus, osallistava sisältö, alkuperäiset teokset ja tavarat, interaktiivinen sisältö sekä moniaistisuus. Lisäksi ilmeni, että museoissa kiinnostavaa ovat syvälliset teemat. Vähemmän kiinnostavaksi museoissa koettiin liika tekstimäärä sekä näyttelyt, jotka painottavat esineitä ja tekstiä.

Oppilas1: No että siä on niinku jotain alkuperäisiä [--] tavaroita kaikkee.

Oppilas2: ne on kyllä aika tylsiä ne jossa on vaan joku asia esillä ja sit siitä pitää lukee sen historia, [--] ku suurin osa niistä jutuista ei kiinnosta, ne on tosi tylsiä [--] niin tota jossa on jotain jolla voi ite tehdä jotai.

Oppilas4: No just kaikki tollaset alkuperäset jutskat ja silleen että on tekstiä mutta ku joissain muissa sitä tekstiä on seinät täynnä nii sitä ei sitten jaksa lukea.

Tuloksista ilmeni museoiden merkitykseen liittyviä näkemyksiä, ja näitä olivat museoiden merkitys alkuperäisten tavaroiden säilytys- ja esittelypaikkana, tiedon ja tavaroiden säilyttämisessä sekä tiedon välityksessä, näkemisessä ja oppimisessa. Tuloksista nousi esiin museoiden merkitys taide- ja kulttuurikokemuksena sekä elämysten kokemisena. Museoiden merkitys yhdistettiin taiteeseen tietona sekä taiteen tiedon välittymiseen ja kohtaamiseen. Museoiden merkitys liitettiin myös yleissivistykseen ja näin ollen ne nähtiin laajemmin osana taiteen ja kulttuurin merkitystä.

Oppilas4: Se että niinku saadaan tai että säilyy ensinnäkin ne alkuperäset asiat ja sitte, jotta ihmiset oppis ja näkis just niitä miten asia on, et museoissa näkee aina esim. siellä Helsingin luonnontieteellisessä nii siellä näkee minkä kokoisii esim. ne dinosaurukset on ja kaikki.

Oppilas2: [--] on sekin omanlainen elämys.

Oppilas1: No yleissivistyksen takia.

Oppilas3: [--] siinä ku ihmiset käy siellä ni sivistyy ainaki vähä.

Tuloksista nousi esiin huomioita liittyen aikaisempiin Taidekaaren taide- ja kulttuurivierailuihin, näitä olivat Monitoimitalo 13:sta työpaja ja Taidekaaren monipuoliset sisällöt. Lisäksi ilmeni näkemys, jonka mukaan toiminnalliset sisällöt osana Taidekaarta kiinnostavat.

Oppilas4: Eei kai mut siellä Monitoimitalolla oli ainakin joku työpaja sillon [--]

Oppilas1: Jotain toiminnallista ois kyllä kiva.

Yhteenvetona voidaan todeta, että tutkielman tuloksista on löydettävissä erilaisia huomioita liittyen toimijuuteen taiteen kehittämisessä ja päätöksenteossa (Laine & Hartman, 2020, s. 19–24; Virolainen, 2015, s. 96–97). Tuloksista ilmeni päätöksentekoa museokierroksen osallistavassa toiminnossa sekä omassa taiteen tekemisessä. Esiin nousi omasta taiteesta keskustelu sekä sanoitetut teemat niin tekstien ja tehtyjen teosten välisestä yhteydestä, että Mörkö-teoksen yksinäisyyden temasta. Nämä edellä kuvatut kytkeytyvät taiteen ymmärtämiseen ja käsittämiseen luonteenomaiseen syventävään työkentelyyn (Laitinen, 2006, s. 48–49), taiteeseen tietona (Räsänen, 2008, s. 83), taiteen tiedon välittymiseen ja kohtaamiseen (Anttila, 2011, s. 170–171), taideteosten metaforiin ja narratiivisuuteen (Räsänen, 2008, s. 188–192, 2015, s. 232–233) sekä kokemukSELLISEEN taiteen tulkintaan (Räsänen, 2000, s. 18–19, 2008, s. 207–212, 2015, s. 166–168). Näkemykset voidaan nähdä osallisuutena suhteessa taiteeseen (Kairavuori & Niinistö, 2024a, s. 48) ja taiteeseen liittyvinä käsityksinä (Kairavuori & Niinistö, 2024b, s. 77–83).

Omien teosten näyttelyyn pääsy koettiin neutraalina ja kuten totesin aiemmin, tätä voi tarkastella monesta näkökulmasta – onko näyttelytoiminta vähemmän kiinnostavaa, kaukana omasta kokemusmaailmasta (Metsärinne ym., 2019, s. 89–91) tai jääkö näyttely irralliseksi suhteessa museotyöpajaan. Kuitenkin on huomionarvoista todeta, että teosten näyttelyyn pääsyn merkitystä sanoitettiin eri ikäryhmien ajatuksien näkyväksi tekemisen mahdollistajana. Tämä liittyy lasten ja nuorten näkemiseen taiteen tekijöinä ja heidän taiteensa näkyväksi tekemiseen, mitkä voidaan yhdistää kulttuurikasvatusohjelman lähtökohtiin ja tavoitteisiin (Kulttuurikasvatussuunnitelma, n.d.-a; Venäläinen ym., 2022, s. 10) sekä kokemukSELLISEN taiteen tulkinnan (Räsänen, 2000, s. 18–19,

2008, s. 207–212, 2015, s. 166–168) pohjalta rakentuneeseen osallisuuteen suhteessa taiteeseen (Kairavuori & Niinistö, 2024a, s. 48). Taiteen kautta ajatusten näkyväksi tekeminen liittyy taiteen kokemukseen (Dewey, 1934/2010, s. 237–238, s. 296–297, s. 416–418; Happonen ym., 2006, s. 24–25), taiteeseen tietona (Räsänen, 2008, s. 83), taiteen välittämään tietoon (Anttila, 2011, s. 170–171) sekä dialogisuuteen (Venäläinen, 2019, s. 179–197). Tämä lasten ja nuorten näkeminen taiteen tekijöinä ja heidän taiteensa näkyväksi tekeminen on ymmärrystä taiteesta mielipiteen ilmaisuna tai poliittisena välineenä (Manninen, 2015, s. 153). Edellä kuvatut nivoutuvat osallisuuden poliittiseen ulottuvuuteen (Kairavuori & Niinistö, 2024a, s. 35, 2024b, s. 70–71; Virolainen, 2015, s. 96–97).

Tuloksista nousi esiin museoita, joissa haluttaisiin vieraillla. Lisäksi ilmeni näkökulmia liittyen erilaisiin näyttelyihin ja museosisältöihin. Kiinnostavaksi museoissa koettiin kokemuksellisuus, toiminnallisuus, osallistava sisältö, alkuperäiset teokset, tavarat, interaktiivinen sisältö, moniaistisuus (Aurasmaa, 2009, s. 62; Hatakka, 2009, s. 236–249; Hooper-Greenhill, 1994, s. 232, 2007, s. 140–146, 170–188; Lehto-Vahtera, 2018, s. 4–28; Liippo & Lehto-Vahtera, 2018, s. 42–44) sekä syvälliset teemat, jotka liittyvät taiteeseen kokemuksena (Dewey, 1934/2010, s. 237–238, s. 296–297, s. 416–418; Happonen ym., 2006, s. 24–25), taiteeseen tietona (Räsänen, 2008, s. 83), taiteen välittämään tietoon (Anttila, 2011, s. 170–171), sen tulkintaan (Räsänen, 2000, s. 18–19, 2008, s. 207–212, 2015, s. 166–168) ja dialogisuuteen (Venäläinen, 2019, s. 179–197). Museoissa vähemmän kiinnostavaksi koettiin liika tekstimäärä sekä näyttelyt, jotka painottavat esineitä ja tekstiä. Nämä näkemykset ovat osa tiedollista saavutettavuutta ja eri aistein tavoitettavaa saavutettavuutta (Salovaara, 2004, s. 69–70; Schaaf, 2022, s. 134), mitkä liittyvät saavutettavan museon käsitteeseen (Salovaara, 2004, s. 74). Edellä kuvatut sisältyvät museokokemuksen henkilökohtaisiin, sosiaalisiin ja fyysisiin tekijöihin (Falk & Dierking, 1998, s. 2–7, s. 41–49, viitattu lähteessä Levanto, 2004, s. 56; Falk & Dierking, 1992, viitattu lähteessä Liukkonen, 2004, s. 148–149) ja museokäyntiin liittyviin erilaisiin, kuten tiedollisiin ja elämyksellisiin odotuksiin ja motiiveihin (Dierking, 1996, viitattu lähteessä Liukkonen, 2004, s. 148–149).

Museoiden moninaisia merkityksiä sanoitettiin liittyen tiedon ja tavaroiden säilytykseen, esittelyyn, välitykseen, näkemiseen, oppimiseen ja yleissivistykseen. Museoiden

merkitys yhdistettiin myös taide- ja kulttuurikokemuksiin, elämysten kokemiseen, taiteeseen tietona (Räsänen, 2008, s. 83), taiteen tiedon kohtaamiseen ja välittymiseen (Anttila, 2011, s. 170–171) sekä laajemmin osaksi taiteen ja kulttuurin merkitystä. Nämä tulokset liittyvät museoiden tehtäviin (Hooper-Greenhill, 1992; ICOM Finland, 2023; Gurian & Putnam, n.d., viitattu lähteessä Kaitavuori, 2009, s. 232; Pettersson, 2004, s. 104, 2009, s. 42; Rönkkö, 2009, s. 138–139; Salovaara, 2004, s. 66–71; Schaaf, 2022, s. 102), museokävijän aktiivisuuden tukemisen (Levanto, 2004, s. 56) kautta rakentuvaan osallistamiseen, toimijuuden mahdollisuuksiin ja osallisuuteen (Kaitavuori, 2004, s. 137–138, 2007 s. 292–293) – osallistumiseen, missä osallistujan panoksella on merkitys (Schaaf, 2022, s. 209). Lisäksi tulokset havainnollistavat näkemystä museoiden roolista merkitysten tuottajana (Liukkonen, 2004, s. 148), paikkana kollektiivisille kokemuksille (Pettersson, 2009, s. 42) ja yleissivistyksen edistäjänä (Elo ym., 2004a, s. 58; Hatakka, 2009, s. 236–249; Museolaki, 2019; Venäläinen ym., 2022, s. 39). Tulosten voidaan todeta linkittyvän kulttuurikasvatussuunnitelmien tavoitteisiin kulttuurinen yleissivistys, kulttuuri-identiteetin muodostumisen tukeminen ja kulttuurien moninaisuuden ymmärtämisen vahvistaminen (Venäläinen ym., 2022, s. 39). Tuloksista on havaittavissa museoon liittyviä käsityksiä (Kairavuori & Niinistö, 2024b, s. 77–83) sekä yhtäläisyyksiä osallisuudesta suhteessa museoon (Kairavuori & Niinistö, 2024a, s. 48).

Kun tarkastellaan tuloksia suhteessa Virolaisen (2015, s. 96–97) kulttuuriin osallistamisen neljänteen, osallisuuden tasoon, millä kansalaisen rooli on ’toimija’, voidaan todeta, että tuloksista nousee havaintoja sekä osallisuuden poliittisista, että sosiaalisista ulottuvuuksista (Kairavuori & Niinistö, 2024a, s. 35, 2024b, s. 70–71; Virolainen, 2015, s. 96–97). Poliittisiin ulottuvuuksiin (Kairavuori & Niinistö, 2024a, s. 35, 2024b, s. 70–71; Virolainen, 2015, s. 96–97) voidaan nähdä sisältyvän kuvatut päätöksenteot ja kehittämissuhteet. Sosiaalisiin ulottuvuuksiin (Kairavuori & Niinistö, 2024a, s. 35, 2024b, s. 70–71; Virolainen, 2015, s. 96–97) taas sisältyvät havainnot, ajatukset, näkemykset ja kokemukset esimerkiksi taiteen tekemisestä, näyttelystä sekä kiinnostavat ja vähemmän kiinnostavat museosisällöt. Museoiden merkityksen määritelmät, huomiot uuteen museovierailuun liittyen sekä lasten ja nuorten näkeminen taiteen tekijöinä ja heidän taiteensa näkyväksi tekeminen liittyvät sekä osallisuuden poliittiseen, että sosiaaliseen ulottuvuuteen (Kairavuori & Niinistö, 2024a, s. 35, 2024b, s. 70–71; Virolainen, 2015, s. 96–97). Voidaan siis todeta, että tuloksissa on havaintoja kulttuuriin osal-

listamisen neljäportaisen tasomallin neljännessä portaasta – toimijuus taiteen kehittämässä ja päätöksenteossa (Laine & Hartman, 2020, s. 19–24; Virolainen, 2015, s. 96–97). On kuitenkin huomioitava se, että oppilaat toivat näkemyksiään esiin haastattelutilanteessa, joka on resursseiltaan ja kontekstiltaan rajattu.

Tutkielman tulosten huomiot taiteen tekemisestä, aikaisemmista Taidekaaren taide- ja kulttuurivierailuista sekä toiminnallisten sisältöjen kiinnostavuudesta osana Taidekaarta voidaan nähdä osana Virolaisen (2015, s. 96–97) määrittelemiä yksilön oman toimijuuden kehitystä, vahvistumista sekä taiteen ja kulttuurin säännöllisyyden ja aktiivisuuden käsitteitä. Lisäksi ne kytkeytyvät osallisuuden poliittiseen ja sosiaaliseen ulottuvuuteen (Kairavuori & Niinistö, 2024a, s. 35, 2024b, s. 70–71; Virolainen, 2015, s. 96–97). Kun Venäläisen ja kollegoiden (2022, s. 10; 39) näkemyksiä ja määrittelemiä kulttuurikasvatussuunnitelmien tavoitteita peilataan tuloksiin, niistä on löydettävissä yhtäläisyyksiä – molemmissa korostuu mahdollisuus tutustua, nähdä, kokea ja ymmärtää erilaisia taiteen ja kulttuurin lajeja sekä maailmoja. Tulokset kytkeytyvät Pääjoen (2021, s. 200–202) toimenpidesuositukseen, jossa mainitaan muun muassa taidekokemuksen peilaaminen omaan elämään ja maailman ilmiöihin. Tutkielman tulokset liittyvät kulttuurikompetenssiin ja sen tiedollisiin, taidollisiin, tietoisuuteen ja asenteisiin liittyviin ulottuvuuksiin (Seirala, 2012, s. s. 9–10). Tässä tutkielmassa on havaittavissa, että taidekasvatuksellinen ulottuvuus (Laine & Hartman, 2020, s. 109–110), eli taiteen mahdollistama oppilaan aktiivinen rooli tukee toimijuuden kokemusta ja osallisuutta (Kairavuori & Niinistö, 2024b, s. 85) ja näin ollen mahdollistaa kulttuurista osallisuutta (Anttila, 2021, s. 104–126).

6.2 Taidemuseo oppimisympäristönä

6.2.1 Tilannesidonnainen oppiminen taidemuseossa

Tutkielman tuloksista ilmeni havaintoja tilannesidonnaiseen oppimiseen liittyen. Tuloksista oli huomattavissa museoon ja näyttelytiloihin, kuten Kirsi Kunnaksen runoja ja Tove Janssonin Taikatalvi -kirjaa käsitelleisiin näyttelytiloihin liittyvää oppimista. Esiin nousi, että museotyöpajan aikana opittiin uutta Kirsi Kunnaksesta. Muumimuseo mahdollisti tilannesidonnaista oppimista (Granö, 2019, s. 105; Granö ym., 2018, s. 5–9; Lave, 1997, s. 31–34; Lave & Wenger, 1991, s. 91–123; Niinistö, 2021, s. 65–67; Niinistö & Granö, 2018, s. 181–201) – näkemistä, kokemista, tekemistä ja oppimista niin

taidemuseosta, näyttelytiloista, taiteilijoista – Kirsi Kunnaksesta ja Tove Janssonista, että heidän taiteestaan.

Oppilas4: Ehkä oppi myös siitä Kirsi Kunnaksesta kuka hän oli.

Tulosten mukaan museotyöpajan aikana opittiin uutta Tove Janssonin taideteoksista – esiin tuotiin huomioita Muumitaloon, sen tekemiseen ja kuvituksiin liittyen. Lisäksi tuloksista ilmeni oppimista Muumitalon visualisointiin liittyneistä muutoksista. Nämä korostavat tilanteen ja ympäristön merkitystä oppimisessa (Lave & Wenger, 1991, s. 91–123; Niinistö, 2021, s. 56–67; Niinistö & Granö, 2018, s. 181–201).

Oppilas4: No se Muumitalo, että ne oli rakentanut sitä vapaa-ajalla ja etinyt kaikkialta materiaaleja [--]

Oppilas1: No se miten Muumitalo on muuttunut niinku kaikissa vid.. niinku ohjelmissa ja niissä tarinoissa nii että.

Tuloksista nousi esiin Tove Janssonin Mörkö -taideteokseen liittyneitä ajatuksia, teemaa ja sen merkitystä. Mörkö -taideteos yhdistettiin laajemmin taiteen maailmaan ja visuaaliseen kulttuuriin, taiteeseen tietona (Räsänen, 2008, s. 83), taiteen tiedon välittymiseen, kohtaamiseen (Anttila, 2011, s. 170–171) ja kokemuksellisen taiteen tulkinnan kontekstualisointiin (Räsänen, 2000, s. 18–19, 2008, s. 207–212, 2015, s. 166–168). Nämä kytkeytyvät taideteosten metaforiin ja narratiivisuuteen (Räsänen, 2008, s. 188–192, 2015, s. 232–233). Edellä kuvatut havainnollistavat tilannesidonnaisen oppimisen pohjalta kulttuuristen, historiallisten ja sosiaalisten merkitysten muodostamista (Granö ym., 2018, s. 8).

Oppilas3: No siinä, ku kuuli sitä, että enemmän Muumit niinku esimerkiksi se, oliko se nyt Mörkö, joka kuvasi niinku yksinäisyyttä ja tämmöstä, niin ei sitä ennen ajatellu, että ne mikään kuvastaa mikää asia semmosta [--]

Tuloksista ilmeni museotyöpajassa herännyttä Muumeihin liittyvää nostalgian tunnetta, mikä yhdistettiin lapsuuden kokemuksiin. Tämä nivoutuu narratiivisuuden käsitteeseen (Räsänen, 2008, s. 188–192, 2015, s. 232–233), identiteettiin (Granö, 2019, s. 105; Niinistö, 2021, s. 56–67) ja oppimisen linkittymisenä oppijan omaan elämisaailmaan (Granö ym., 2018, s. 5–9; Lave, 1997, s. 31–34; Niinistö, 2021, s. 56–67).

Oppilas2: Nostalgiaa ku on kattonu varmaan kaikki Muumit pienenä.

Oppilas3: Se oli ihan kiva, kun pienempänä on tullut muumeja katottua, nii siten ku pääsi tommoseen, että vähän kun ei nyt oo kattonut pitkään aikaan.

Tuloksista on havaittavissa luokkakavereiden merkitys osana museokierrosta ja työpa-
jaa. Tulosten mukaan museokierroksella ja taiteen tekemisellä nähtiin yhteys, museo-
kierros osallisti ja inspiroi, taiteen tekeminen ja kuvittajana toimiminen koettiin mielek-
kääksi. Taiteen tekemisen yhteispiirtäminen loi yhteishenkeä, madalsi kynnystä ja oh-
jasi omaa taiteen tekemistä, mikä rohkaisi kokeiluun, itseilmaisuun ja kuvalliseen työs-
kentelyyn. Edellä kuvatut ilmentävät tilannesidonnaisen oppimisen (Granö, 2019, s.
105; Granö ym., 2018, s. 5–9; Lave, 1997, s. 31–34; Lave & Wenger, 1991, s. 91–123;
Niinistö, 2021, s. 65–67; Niinistö & Granö, 2018, s. 181–201) ydintä – laajentunut oppi-
misympäristö (Granö ym., 2018, s. 5–9), tämän tutkielman kontekstissa Muumimuseo
korostaa ympäristön ja yhteisön merkitystä (Granö, 2019, s. 105; Lave, 1997, s. 31–34;
Lave & Wenger, 1991, s. 91–123; Niinistö, 2021, s. 56–67; Niinistö & Granö, 2018, s.
181–201), vuorovaikutusta (Lave & Wenger, 1991, s. 91–123; Niinistö, 2021, s. 56–67;
Niinistö & Granö, 2018, s. 181–201) ja oppilaan aktiivista roolia (Granö ym., 2018, s.
5–9; Lave, 1997, s. 31–34; Niinistö, 2021, s. 56–67; Niinistö & Granö, 2018, s. 181–
201), omakohtaisia kokemuksia (Granö ym., 2018, s. 9; Niinistö, 2021, s. 56–67; Nii-
nistö & Granö, 2018, s. 181–201) taiteen tarkastelussa, tekemisessä, ymmärtämisessä ja
tulkinnassa – kokemuksellisen taiteen tulkinnassa (Räsänen, 2000, s. 18–19, 2008, s.
207–212, 2015, s. 166–168). Toisaalta esiin nousi huomioita taiteen tarkasteluun ja tai-
teen tekemiseen liittyvistä haasteista sekä omaan taiteen tekemiseen liittyen siitä, mitä
tekisi toisin. Nämä voidaan nähdä osana Granön ja tutkijakollegoiden (2018, s. 9) mai-
nitsemaa tilannesidonnaiseen oppimiseen kohdistunutta kritiikkiä, joka liittyy osallisuu-
den ja osallistumisen haasteisiin.

Teosten näyttelyyn pääsyn merkitystä sanoitettiin eri ikäryhmien ajatuksien näkyväksi
tekemisen mahdollistajana ja tämä havainnollistaa lasten ja nuorten näkemistä taiteen
tekijöinä ja heidän taiteensa näkyväksi tekemistä. Tulokset havainnollistavat tilan-
nesidonnaista oppimista (Granö, 2019, s. 105; Granö ym., 2018, s. 5–9; Lave, 1997, s.
31–34; Lave & Wenger, 1991, s. 91–123; Niinistö, 2021, s. 65–67; Niinistö & Granö,
2018, s. 181–201) taidemuseossa – oppilasta aktivoivaa taiteen näkemistä, kokemista,

tekemistä, oppimista, ymmärtämistä, tulkitsemista ja laaja-alaista oppimista (Granö, 2019, s. 105; Granö ym., 2018, s. 9) Muumimuseossa.

Oppilas4: Mmm no että siis mä ainaki ajattelen et sen takii me käytiin museossa koko luokka että me nähtäis asioita ja miten asiat on ja opittais.

6.2.2 Kokemuksellinen taiteen tulkinta taidemuseossa

Tutkielmassa on havaittavissa tuloksia, jotka voidaan liittää Räsänen (2000, s. 18–19, 2008, s. 207–212, 2015, s. 166–168) kokemukselliseen taiteen tulkintaan. Olen tuonut aiemmin tässä tutkielmassa esiin tuloksia liittyen taiteen vastaanottoon ja tarkasteluun, kuten taidemuseoon, näyttelytiloihin ja taideteoksiin liittyviä havaintoja, ajatuksia, näkemyksiä, kokemuksia, muistoja, nostalgiaa, kehittämisehdotuksia ja subjektiivisuutta. Nämä tulokset liittyvät näkemyksiin katsojan roolista (Aurasmaa, 2004, s. 44–45; Happonen, 2006, 45; Levanto, 2004, s. 53–54), taiteeseen kokemuksena (Dewey, 1934/2010, s. 237–238, s. 296–297, s. 416–418; Happonen ym., 2006, s. 24–25), erilaisten tulkintaprosessien mahdollisuuteen ja tulkinnan dialogisuuteen (Hooper-Greenhill, 1994, s. 232, 1999, s. 44–52, 2000, s. 162, 2007, s. 177). Lapsuuden kokemukseen yhdistetty nostalgia nivoutuu narratiivisuuden käsitteeseen (Räsänen, 2008, s. 188–192, 2015, s. 232–233). Tulokset ilmentävät kokemuksellisen taiteen tulkinnan vastaanoton vaihetta, jonka keskiössä on katsojan elämismaailma – yksilölliset kokemukset, eläytyminen, aistimukset ja havainnot teoksesta (Räsänen, 2000, s. 4–19, 2008, s. 207–212, 2015, s. 166–168).

Tuloksista ilmeni havaintoja, jotka voidaan nähdä osana kokemuksellisen taiteen tulkinnan kontekstualisointia (Räsänen, 2000, s. 18–19, 2008, s. 207–212, 2015, s. 166–168), kuten Muumitaloon ja sen visualisoinnin muutoksiin liittyvät huomiot, Mörkö-aideteoksen tiedot, siitä sanoitettu yksinäisyyden teema, Muumien visuaalisen kuvaston liittämisenä laajemmin taiteen maailmaan ja visuaaliseen kulttuuriin. Nämä tulokset havainnollistavat käsitteellistämisen vaihetta, jossa havainnot yhdistyvät teoksen tietoon, kuten taideteosten metaforiin, narratiivisuuteen (Räsänen, 2008, s. 188–192, 2015, s. 232–233), symboleihin, merkityksiin ja arvoihin (Hooper-Greenhill, 2000, s. 104–116) ja omiin kokemuksiin rakentaen näin teoksen ymmärtämistä (Räsänen, 2000, s. 16–19, 2008, s. 207–212, 2015, s. 166–168). Tuloksista voidaan havaita oppijan ja taiteilijan

henkilökohtaisen ja sosiaalisen tiedon, eli henkilökohtaisten ja kulttuuristen merkitysten kytkeytymistä (Räsänen, 2000, s. 16–19, 2008, s. 207–212, 2015, s. 166–168).

Museokierroksen ja taiteen tekemisen välinen yhteys, inspiroituminen museokierroksen aikana, taiteen itse tekeminen ja sen mielekkäänä kokeminen, yhteispiirtämiseen ja kuvittajana toimimiseen liittyvät erilaiset kokemukset ja kehittämisehdotukset, omasta taiteesta keskustelu sekä sanoitetut teemat tekstien ja tehtyjen teosten välisestä yhteydestä ovat tuloksia kokemuksellisen taiteen tulkinnan tuottavan toiminnan vaiheesta, eli kokemuksellisesta taiteen tulkinnan tavasta, kun taiteesta tehdään omaa taidetta (Räsänen, 2000, s. 18–19, 2008, s. 207–212, 2015, s. 166–168). Tulokset havainnollistavat syntyneiden taideteosten yhdessä toteutettua tarkastelua ja ajatusten jakamista (Räsänen, 2000, s. 16–19, 2008, s. 207–212, 2015, s. 166–168) sekä itse tehdyn taiteen ilmentämää oppijan pohdintaa esteettisistä ja eettisistä arvostuksista (Räsänen, 2008, s. 210, 2015, s. 166–168).

Tulokset havainnollistavat museotyöpajatoiminnalle luonteenomaista keskustelua ja toimintaa (Happonen, 2006, s. 41–42), taiteen omakohtaista kokemusta, tulkintaa (Aurasmaa, 2004, s. 44–45) ja merkityksenantoa (Levanto, 2004, s. 53–54). Tulokset ilmentävät nykytaiteen lähestymistapoja työskentelyn lähtökohtana sekä nykytaiteen mahdollistamaa lisääntyntä ymmärrystä taiteesta poliittisena välineenä (Manninen, 2015, s. 153). Tuloksissa korostuu museotyöpajan oppijan aktiivinen rooli (Kettunen, 2004, s. 93) sekä tekemällä oppiminen, joka syventää saatua tietoa ja taitoa (Forssell ym., 2004c, s. 131; Hooper-Greenhill, 2007, s. 170–171), toisaalta myös työpajatoiminnan suunnitteluun ja saavutettavuuteen liittyvät kysymykset (Hooper-Greenhill, 2007, s. 170–171; Othman, 2004, s. 80) sekä nykytaide haastavana oppimisen ympäristönä (Venäläinen, 2019, s. 243–248). Tutkielman tulokset havainnollistavat Kettusen (2004, s. 93–96) ja Othmanin (2004, s. 80–86) mainintoja työpajatoiminnan merkityksestä visuaalisena vuorovaikutuksena taiteen ja tulkitsijan välillä.

Tulokset ilmentävät museotyöpajassa tarkastellun ja tulkitun taiteen luomia yhteyksiä suhteessa oppilaan omaan elämismailmaan sekä opitun soveltamista omaan elämään (Kettunen, 2004, s. 93–96; Othman, 2004, s. 80–86; Räsänen, 2000, s. 4, 16–19, 2008, s. 126–129, 2015, s. 166–168). Lisäksi tuloksista on havaittavissa kollektiivisia ja laajemman kontekstin yhteyksiä (Kettunen, 2004, s. 94), esimerkiksi kulttuurisia yhteyksiä

(Räsänen, 2000, s. 16–19, 2008, s. 126–129, 2015, s. 166–168), kuten Muumitaloon ja sen visualisoinnin muutoksiin liittyvät huomioidut. Tutkielman tulokset, esimerkiksi esiin tuodut taiteen teemat liittyvät Räsänen (2000, s. 10) huomioihin taiteen sosiaalisista ja eettisistä vaikutuksista todellisuuden rakentajana. Nämä ovat liitettävissä Pääjoen (2021, s. 200–202) toimenpidesuositukseen. Räsänen (2008, s. 283–288) näkemys kuvataiteesta kulttuurikasvatuksena ja kuvataidekasvatuksen tehtävästä kulttuurin ymmärtämisessä ilmenee tuloksista esimerkiksi museokierroksen ja taiteen tekemisen välisenä yhteytenä sekä Muumien visuaalisen kuvaston liittämisenä laajemmin taiteen maailmaan ja visuaaliseen kulttuuriin. Yhteenvedon voidaan todeta, että museotyöpaja mahdollisti kokemuksellista taiteen tulkintaa, taiteen näkemistä, kokemista ja tekemistä, merkitysten ymmärtämistä sekä yhteyttä ”katsojan elämismailman ja taidemaailman välille” (Räsänen, 2000, s. 18–19, 2008, s. 207–212, 2015, s. 166–168).

6.2.3 Taidemuseo laaja-alaisen osaamisen oppimisympäristönä

Tuloksista ilmenee havaintoja tämän tutkielman kontekstissa rajatuista laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden osaamisalueista L1 Ajattelu ja oppimaan oppiminen, L2 Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu sekä L4 Monilukutaito (Kulju & Kupiainen, 2022, s. 166–178; Lonka, 2018, s. 81–103; Lonka & Lammassaari, 2018, s. 112–128; Lonka & Makkonen, 2018, s. 64–80; Nilivaara & Soini, 2022, s. 115–130; OPH, 2014, s. 20–23; Saarnio, 2022, s. 131–143). Erilaiset havainnot, näkemykset ja kokemukset taidemuseoon, näyttelytiloihin, esillä olleeseen taiteeseen ja taiteilijoihin sekä taiteen ja kulttuurin merkityksiin liittyen ilmentävät laaja-alaisen osaamisen tavoitetta L1 Ajattelu ja oppimaan oppiminen – ajattelun taitoja, kuten muistamista ja ymmärtämistä (Lonka & Makkonen, 2018, s. 64–79; Nilivaara & Soini, 2022, s. 124; OPH, 2014, s. 20–21; Saarnio, 2022, s. 131–143). Taiteen tekemiseen liittyvät tulokset havainnollistavat tiedon ideointia, muokkaamista, tuottamista ja soveltamista sekä toiminnallisten työtapojen ja taiteen mahdollisuutta edistää oppimisen iloa, vahvistaa luovaa ja kriittistä ajattelua sekä oivaltamista (Lonka & Makkonen, 2018, s. 64–79; Nilivaara & Soini, 2022, s. 124; OPH, 2014, s. 20–21; Saarnio, 2022, s. 131–143).

Kehitysehdotukset museotyöpajaan, taiteen tarkasteluun ja tekemiseen liittyen, kuten enemmän aikaa museossa kiertelyyn, katseluun, tyhjälle paperille piirtäminen sekä

oman toiminnan reflektointi, voidaan nähdä osana POPS:n laaja-alaisen osaamisen tavoitetta L1 Ajattelu ja oppimaan oppiminen, missä keskeistä on arvioiminen (Lonka & Makkonen, 2018, s. 64–79; Nilivaara & Soini, 2022, s. 124; OPH, 2014, s. 20–21; Saarnio, 2022, s. 131–143). Tulokset ovat liitettävissä yhteistoiminnallisuuteen ja vuorovaikutukseen ympäristön kanssa (Lonka & Makkonen, 2018, s. 64–79; OPH, 2014, s. 20–21; Saarnio, 2022, s. 131–143). Tutkielman tulokset erilaisista museotyöpajaan liittyvistä havainnoista, tiedoista ja ideoiden käsittelystä, niiden arvioimisesta ja muokkaamisesta, esimerkiksi taideteoksiin ja taiteilijoihin liittyen sekä tiedon soveltamisesta omassa taiteen tekemisessä, ovat osa laaja-alaisen osaamisen tavoitetta L1 Ajattelu ja oppimaan oppiminen (Lonka & Makkonen, 2018, s. 64–79; Nilivaara & Soini, 2022, s. 124; OPH, 2014, s. 20–21; Saarnio, 2022, s. 131–143).

Tuloksissa on havaintoja laaja-alaisen osaamisen tavoitteesta L2 Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (Lonka, 2018, s. 81–103; Nilivaara & Soini, 2022, s. 124; OPH, 2014, s. 21). Näitä ovat tulokset uuteen kulttuurikohteeseen tutustumisesta, museotiketistä, museovierailun merkityksestä koulun kanssa ja kulttuurikasvatuksen merkityksestä osana perusopetusta. Lisäksi museovierailu yhdistettiin museon taloudellisiin resursseihin, joka liittyy muun muassa kulttuuriperinnön säilyttämiseen ja välittämiseen (Museolaki, 2019; Venäläinen ym., 2022, s. 10).

Oppilas4: luokalla on kiva käydä museossa.

Olen kuvannut kulttuurista osallisuutta, tilannesidonnaista oppimista ja kokemuksellista taiteen tulkintaa käsitelleissä tulosluvuissa tuloksia, jotka kytkeytyvät muun muassa taidemuseoympäristöön, taiteilijoihin, taideteoksiin, niistä heränneisiin näkemyksiin, kuten taiteen visualisoinnin muutoksiin, muistoihin, tunteisiin, narratiivisuuteen, metaforiin, nykytaiteeseen, taiteeseen tietona, taiteen tiedon välittymiseen, merkitykseen ja arvoihin (Anttila, 2011, s. 170–171; Räsänen, 2008, s. 83, 188–192, 2015, s. 232–233). Nämä liittyvät kulttuuriseen muistiin (Hooper-Greenhill, 2000, s. 104–116). Olen avanut tuloksia taidemuseoympäristössä toimimisesta ja oppimisesta, kulttuurin ja taiteen kokemisesta, kokemuksellisen taiteen tulkinnan eri vaiheista, kuten omasta taiteen tekemisestä, dialogisuudesta sekä taiteen näkyväksi tekemisestä ja sen merkityksen sanoittamisesta. Olen tuonut esiin tuloksia aiempiin Taidekaarikokemuksiin, toiminnallisten sisältöjen kiinnostavuuteen osana Taidekaarta ja museoiden merkitykseen liittyen. Näistä

tuloksista on löydettävissä vuorovaikutukseen, itseilmaisuuksiin, ajatusten, näkemysten, ideoiden ja tunteiden ilmaisuun, mielikuvituksen käyttöön sekä kekseliäisyyteen liittyviä havaintoja, mitkä ovat osa laaja-alaisen osaamisen tavoitetta L2 (Lonka, 2018, s. 81–103; Nilivaara & Soini, 2022, s. 124; OPH, 2014, s. 21). Tulokset havainnollistavat museotyöpajan mahdollistamaa taiteeseen, kulttuuriin, taiteen ja kulttuurin asiantuntijoihin, kuten taiteilijoihin ja kulttuuriperintöön tutustumista, kokemista, tulkintaa, arvostamista ja oppimista (Lonka, 2018, s. 81–103; Nilivaara & Soini, 2022, s. 124; OPH, 2014, s. 21). Tuloksissa on havaittavissa kytköksiä oman kulttuuri-identiteetin rakentamisesta (Lonka, 2018, s. 81–103; Nilivaara & Soini, 2022, s. 124; OPH, 2014, s. 21), kun taidemuseossa nähty ja koettu yhdistettiin omaan elämismailmaan (Räsänen, 2000, s. 18–19, 2008, s. 207–212, 2015, s. 166–168). Näin ollen voidaan todeta, että museotyöpaja lisäsi ymmärrystä taiteen ja kulttuurin laajemmasta merkityksestä yksilöllisesti, yhteiskunnallisesti ja maailmassa (Anttila, 2011, s. 170–171; Dewey, 1934/2010, s. 237–238, s. 296–297; Räsänen, 2000, s. 18–19, 2008, s. 207–212, 2015, s. 166–168). Tulokset ovat liitettävissä sosiaalisten, emotionaalisten ja kulttuuristen taitojen oppimiseen (Lonka, 2018, s. 81–103) – tulevaisuuden taitoihin kulttuurisesti kestävään elämäntapaan ja monimuotoisessa ympäristössä toimimiseen (Lonka, 2018, s. 81–103; Nilivaara & Soini, 2022, s. 124; OPH, 2014, s. 21).

POPS:n (OPH, 2014, s. 20–24) laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden L1 ja L2 lisäksi tutkielmassa on havaittavissa L4 monilukutaitoon liittyviä tuloksia. Näitä ovat taidemuseoon, näyttelytiloihin, taiteilijoihin ja taideteoksiin liittyvien havaintojen, näkemysten, ajatusten, muistojen ja tunteiden esiin tuominen, mitkä voidaan yhdistää narratiivisuuteen, metaforiin, taiteeseen tietona ja taiteen tiedon välittymiseen ja merkityksiin (Anttila, 2011, s. 170–171; Räsänen, 2008, s. 83, 188–192, 2015, s. 232–233) – eri tietämisen tapoihin (Nilivaara & Soini, 2022, s. 124; Räsänen, 2015, s. 101). Muumitaloon ja sen visualisoinnin muutoksiin liittyvät havainnot, Mörkö -taideteokseen liittyneiden havaintojen, ajatusten, teeman ja merkityksen sanoittaminen sekä taideteosten yhdistäminen laajemmin taiteen maailmaan ja visuaaliseen kulttuuriin voidaan nähdä monilukutaidon tekstien käsitteellistämisenä, asioiden ilmaisun ymmärtämisenä, hallitsemisenä sekä tekstien kulttuuristen yhteyksien tarkasteluna (Räsänen, 2015, s. 101) – kulttuuristen viestien ymmärtämisenä (Kulju & Kupiainen, 2022, s. 166–178; Lonka & Lammasaari, 2018, s. 112–128; Nilivaara & Soini, 2022, s. 124; OPH, 2014, s. 22). Oman tai-

teen tekeminen tekstin pohjalta, omasta taiteesta keskustelu sekä tekstien ja tehtyjen kuvien välisen yhteyden, eli teemojen sanoittaminen havainnollistavat monilukutaidon multimodaalisten tekstien ja symbolien tuottamista, tulkintaa ja niiden yhteyksien ymmärtämistä (Räsänen, 2015, s. 85, 96, 2019, s. 83). Monilukutaitoon (Kulju & Kupiainen, 2022, s. 166–178; Lonka & Lammassaari, 2018, s. 112–128; Nilivaara & Soini, 2022, s. 124; OPH, 2014, s. 22; Räsänen, 2015, s. 101, 2019, s. 83) voidaan nähdä liittyvän huomioida taiteen näkyväksi tekemisestä, lasten ja nuorten näkemisestä taiteen tekijöinä – taiteesta poliittisena välineenä (Manninen, 2015, s. 153) sekä museovierailun, museoiden, taiteen ja kulttuurin merkityksestä laajemmin (Anttila, 2011, s. 170–171; Dewey, 1934/2010, s. 237–238, s. 296–297; Räsänen, 2000, s. 18–19, 2008, s. 83, 207–212, 2015, s. 166–168). Tuloksista ilmenee monilukutaidolle ominaisesti erilaisia lukutaitoja, tiedon käsittelyä, tulkintaa, arvottamista, esteettisen ja eettisten kysymysten pohdintaa sekä kriittistä ajattelua (Kulju & Kupiainen, 2022, s. 166–178; Lonka & Lammassaari, 2018, s. 112–128; OPH, 2014, s. 22). Edellä kuvatut tulokset havainnollistavat monilukutaidon toteutumista museotyöpajassa – ympäröivän maailman tulkitsemista ja kulttuurisen monimuotoisuuden hahmottamista (Kulju & Kupiainen, 2022, s. 166–178; Nilivaara & Soini, 2022, s. 124; OPH, 2014, s. 22). Nämä ovat välineitä suunnitella ja luoda tulevaisuutta (Kulju & Kupiainen, 2022, s. 166–178) – tärkeitä taitoja maailmassa toimimisessa (Lonka & Lammassaari, 2018, s. 112–128).

Edellä kuvatut laaja-alaisen osaamisen L1, L2 ja L4 tulokset ilmentävät taidemuseota informaalina (Malmisalo-Lensu & Mäkinen, 2007, s. 300–303), konstruktivistisena (Elo ym., 2004a, s. 53–54; Hein, 1998, s. 34–40, 1999, s. 73–78; Malmisalo-Lensu & Mäkinen, 2007, s. 303–305), kokemuksellisena (Hooper-Greenhill, 2007, s. 175–188; Levanto, 2004, s. 56–58; Malmisalo-Lensu & Mäkinen, 2007, s. 303–305) elämyksellisenä (Aurasmaa, 2009, s. 62; Hartikainen & Harmanen, 2015, s. 16–17; Hatakka, 2009, s. 236–249; Liippo & Lehto-Vahtera, 2018, s. 42–44; Museolaki, 2019; Salovaara, 2004, s. 74) ja moniaistisena (Hooper-Greenhill, 1994, s. 232, 2007, s. 175–188) oppimisympäristönä, mikä mahdollistaa eri tiedon- ja taidonalojen käsittelyä (Halinen & Jääskeläinen, 2015, s. 19–30; Nilivaara & Soini, 2022, s. 115–127; Norrena, 2016, s. 10–15; OPH, 2014, s. 19–23), oppilaan aktivointia (Norrena, 2016, s. 10–38; OPH, 2014, s. 17), oppilaan ja maailman kohtaamista (Norrena, 2016, s. 10–38) – eettistä ja järkevää toimintaa kunkin tilanteen edellyttämällä tavalla (Halinen & Jääskeläinen, 2015, s. 19–

30; Lonka, 2018, s. 55–57; Nilivaara & Soini, 2022, s. 115–130), eli oppimaan oppimisen sekä ajattelu- ja ongelmanratkaisutaitojen kehittämistä (Lonka, 2018, s. 57).

Tulokset havainnollistavat taidemuseossa oppimisen sosiaalista, vuorovaikutuksellista (Elo ym., 2004a, s. 55; Haapalainen, 2004, s. 118–119; Kettunen, 2004, s. 95–96) ja dialogista (Malmisalo-Lensu & Mäkinen, 2007, s. 295–317; Venäläinen, 2019, s. 179–197) luonnetta, mitkä muodostuvat taiteen ja sen tiedon kohtaamisessa, välittymisessä ja tulkinnassa (Anttila, 2011, s. 170–171; Hooper-Greenhill, 2007, s. 176–177; Malmisalo-Lensu & Mäkinen, 2007, s. 303–305; Räsänen, 2000, s. 18–19, 2008, s. 83, 207–212, 2015, s. 166–168). Nämä ovat avaimia ajatteluun ja oppimaan oppimiseen, kulttuurin tuntemiseen ja arvostamiseen, sosiaalisten taitojen, itsensä ilmaisemisen, rakentavan vuorovaikutuksen ja hyvien tapojen kehittämiseen sekä ympäröivän maailman tulkintaan (Nilivaara & Soini, 2022, s. 115–127), eli monilukutaidon (Hartikainen & Harmanen, 2015, s. 12–17) ja kulttuuriperinnön lukutaidon (Elo ym., 2004a, s. 55) oppimiseen.

Tulokset ilmentävät, että taidemuseota monialaisena oppimisympäristönä, mikä motivoi ja syventää oppimista (Forssell, 2015, s. 235–244; Forssell ym., 2004a, s. 83), luo siitä merkityksellistä (Haapalainen, 2004, s. 123–124; Hooper-Greenhill, 2007, s. 146–153; Levanto, 2004, s. 53–54), kun se yhdistyy oppijan identiteettiin (Hooper-Greenhill, 2007, s. 153–188) ja näin ollen edistää asioiden laaja-alaista ymmärtämistä sekä elämässä ja maailmassa toimimista (Cantell, 2015, s. 11–15). Toisaalta tuloksista on havaittavissa joitakin museossa oppimiseen ja saavutettavuuteen liittyviä haasteita (Elo ym., 2004a, s. 58; Hooper-Greenhill, 1994, s. 230; Levanto, 2004, s. 60; Malmisalo-Lensu & Mäkinen, 2007, s. 303–305; OPH, 2014, s. 30; Othman, 2004, s. 82; Salovaara, 2004, s. 64–74; Schaaf, 2022, s. 134; Venäläinen, 2019, s. 243–248). Tulokset ovat yhteydessä Forssellin ja kollegoiden (2004b, s. 100) sekä Tornbergin (2009, s. 126) näkemyksiin museossa oppimisesta ja sen merkityksestä, mikä nivoutuu itsestä, ihmisyydestä ja maailmasta oppimiseen. Museotyöpaja mahdollisti laaja-alaisen osaamisen tavoittamista, mikä on kytköksissä ihmisenä kasvuun ja yksilönä toimimiseen – toimijuuteen niin omassa elinympäristössä, yhteiskunnassa kuin laajemminkin maailmassa (Halinen & Jääskeläinen, 2015, s. 19–30; Hienonen ym., 2022, s. 6; Nilivaara & Soini,

2022, s. 115–127; Norrena, 2016, s. 10–15; OPH, 2014, s. 19–23, 426) sekä sivistykseen ja arvoihin (Nilivaara ym., 2022, s. 333). Edellä kuvatut voidaan yhdistää museon merkitykseen sivistyksen edistäjänä (Elo ym., 2004a, s. 58; Museolaki, 2019).

6.3 Johtopäätökset

Tämän tutkielman johtopäätöksenä ja vastauksena 1. tutkimuskysymykseen ”Minkälaisia kulttuurisen osallisuuden kokemuksia museotyöpajassa ilmenee?” voitiin todeta, että kulttuurisen osallisuuden kokemukset museotyöpajassa olivat moninaisia. Tuloksista löysin havaintoja kultakin kulttuuriin osallistamisen tasolta (Laine & Hartman, 2020, s. 19–24; Virolainen, 2015, s. 96–97).

Museotyöpaja lisäsi taiteen ja kulttuurin saatavuutta ja saavutettavuutta (Laine & Hartman, 2020, s. 19–24; Virolainen, 2015, s. 96–97) – se mahdollisti tutustumisen uuteen kulttuurikohteeseen kotikaupungissa, vaikutti yleisesti museoiden kiinnostavuuteen sekä positiivisesti että neutraalisti. Muumimuseossa uudelleen vierailu nähtiin mahdollisena. Tutkielman tuloksista nousi esiin museovierailun merkitys koulun kanssa ja kulttuurikasvatuksen merkitys osana perusopetusta. Tulosten pohjalta voidaan todeta, että museovierailu lisäsi taiteen ja kulttuurin saatavuutta ja saavutettavuutta Muumimuseon osalta.

Museotyöpaja mahdollisti taiteen ja kulttuurin vastaanottoa (Laine & Hartman, 2020, s. 19–24; Virolainen, 2015, s. 96–97). Tove Janssonin taide puhutteli monella tasolla – konkreettisena taideteosten tarkasteluna, Muumien visuaalisen kuvaston liittämisenä laajemmin taiteen maailmaan ja visuaaliseen kulttuuriin sekä taiteen tietona, sen välittymisenä, kohtaamisena ja kokemuksellisen taiteen tulkinnan kontekstualisointina (Anttila, 2011, s. 170–171; Räsänen, 2008, s. 83, 188–192, 2015, s. 232–233). Taiteen ja kulttuurin vastaanoton tuloksissa korostuu nähtyjen taideteosten voima, lumo, puhuttelevuus ja yllätyksellisyys. Kirsi Kunnaksen runoihin liittyvät taideteokset koettiin vähemmän kiinnostavina. Tove Janssonin taideteoksia esitelleet näyttelytilat koettiin kiinnostavampina kuin Kirsi Kunnaksen runoihin liittyviä taideteoksia esitelleet näyttelytilat. Kirsi Kunnaksen runon audiovisuaalinen sisältö, Tove Janssonin alkuperäiset taideteokset ja Kirsi Kunnaksen näyttelytilat osana Muumimuseota koettiin yllättävinä. Taiteen tarkastelu koettiin pääosin positiivisena, toisaalta myös osittain tylsänä ja välillä

saavutettavuudeltaan haastavana. Alkutietovisa koettiin pääosin positiivisena. Taiteen ja kulttuurin vastaanottoon liittyen esiin nousi kehitysehdotuksia ja tärkeä huomio – subjektiivisuus – taide puhuttelee meitä jokaista eri tavoin. Tulokset havainnollistavat Muumimuseon, museotyöpajassa nähtyjen näyttelyiden ja taideteosten monenlaisia rooleja sekä taiteen ja kulttuurin vastaanoton (Laine & Hartman, 2020, s. 19–24; Virolainen, 2015, s. 96–97) monipuolista toteutumista museotyöpajassa.

Museotyöpaja edisti osallistumista taiteen suunnitteluun ja toteutukseen (Laine & Hartman, 2020, s. 19–24; Virolainen, 2015, s. 96–97). Työpaja koettiin pääosin positiivisena kokonaisuutena. Yhteispiirtäminen koettiin positiivisena, mieleenpainuvana, yhteishenkeä luovana ja kynnyksen madaltajana taiteen tekemiseen. Toisaalta se miellettiin myös omaa taiteen tekemistä ohjaavana ja haastavana. Kuvittajana toimiminen koettiin positiivisena toimintana, mitä voisi tehdä uudelleen. Tämänkaltainen toiminta oli osalle ennestään tuttua. Valmiit tekstikatkelmat madalsivat kynnystä ja ohjasivat omaa taiteen tekemistä. Toisaalta esiin tuotiin, se ettei omiin valmiisiin teoksiin oltu tyytyväisiä ja tätä voi selittää monet asiat. Tuloksista nousi esiin museokierroksen ja taiteen tekemisen välinen yhteys, inspiroituminen museokierroksen aikana ja taiteen itse tekemisen mielekkäänä kokeminen, mitkä liittyvät kokemukselliseen taiteen tulkintaan. Esiin nousi työpajan ohjeistukseen ja välineisiin liittyviä huomioita. Kehitysehdotuksena mainittiin tyhjälle paperille piirtäminen yhteispiirtämisen sijaan. Toisaalta yhteispiirtäminen madalsi kynnystä ja ohjasi omaa taiteen tekemistä, mikä rohkaisi kokeiluun, itseilmaisuun ja kuvalliseen työskentelyyn. Tulokset havainnollistavat museotyöpajan tarkoitusta, sen merkitystä ja ovat yhteydessä osallisuuden sosiaaliseen ja poliittiseen ulottuvuuteen (Kairavuori & Niinistö, 2024a, s. 35, 2024b, s. 70–71; Virolainen, 2015, s. 96–97).

Museotyöpaja mahdollisti toimijuutta taiteen kehittämisessä ja päätöksenteossa (Laine & Hartman, 2020, s. 19–24; Virolainen, 2015, s. 96–97) resursseiltaan ja kontekstiltaan rajatusti. Tuloksista nousi esiin päätöksentekoa museokierroksen osallistavassa toiminnossa sekä omassa taiteen tekemisessä. Esiin nousi omasta taiteesta keskustelu sekä sanoitetut teemat niin tekstien ja tehtyjen teosten välisestä yhteydestä, että Mörkö-teoksen yksinäisyyden teemasta. Omien teosten näyttelyyn pääsy koettiin neutraalina ja tätä voi tarkastella monesta näkökulmasta. Teosten näyttelyyn pääsyn merkitystä sanoitettiin eri ikäryhmien ajatuksien näkyväksi tekemisen mahdollistajana. Tämä havainnollistaa lasten ja nuorten näkemistä taiteen tekijöinä ja heidän taiteensa näkyväksi tekemistä ja se

voidaan nähdä kokemuksellisen taiteen tulkinnan pohjalta rakentuneeseen osallisuuteen suhteessa taiteeseen. Tuloksista nousi esiin museoita, joissa haluttaisiin vieraila. Lisäksi ilmeni näkökulmia liittyen erilaisiin näyttelyihin, kiinnostaviin ja vähemmän kiinnostaviin museosisältöihin. Museoiden moninaisia merkityksiä sanoitettiin liittyen tiedon ja tavaroiden säilytykseen, esittelyyn, välitykseen, näkemiseen, oppimiseen ja yleissivistykseen. Museoiden merkitys yhdistettiin myös taide- ja kulttuurikokemuksiin, elämysten kokemiseen, taiteeseen tietona, taiteen tiedon kohtaamiseen ja välittymiseen sekä laajemmin osaksi taiteen ja kulttuurin merkitystä. Tulokset havainnollistavat näkemystä museoiden roolista merkitysten tuottajana ja yleissivistyksen edistäjänä. Tulosten huomiot taiteen tekemisestä, aikaisemmista Taidekaaren taide- ja kulttuurivierailuista sekä toiminnallisten sisältöjen kiinnostavuudesta osana Taidekaarta voidaan nähdä osana Virolaisen (2015, s. 96–97) määrittelemiä yksilön oman toimijuuden kehitystä, vahvistumista sekä taiteen ja kulttuurin säännöllisyyden ja aktiivisuuden käsitteitä. Tulokset kytkeytyvät osallisuuden poliittiseen ja sosiaaliseen ulottuvuuteen (Kairavuori & Niinistö, 2024a, s. 35, 2024b, s. 70–71; Virolainen, 2015, s. 96–97). Tulokset havainnollistavat museotyöpajan toimijuuden mahdollisuuksia taiteen kehittämisessä ja päätöksenteossa, eli kulttuurisen toimijuuden (Laine & Hartman, 2020, s. 19–24; Virolainen, 2015, s. 96–97) vahvistamista – mahdollisuutta tutustua, nähdä, kokea, tehdä, ymmärtää ja tulkita erilaisia taiteen ja kulttuurin lajeja sekä maailmoja. Tutkielman tulokset liittyvät kulttuurikompetenssiin ja sen tiedollisiin, taidollisiin, tietoisuuteen ja asenteisiin liittyviin ulottuvuuksiin (Seirala, 2012, s. s. 9–10). Tässä tutkielmassa on havaittavissa, että taidekasvatuksellinen ulottuvuus (Laine & Hartman, 2020, s. 109–110), eli taiteen mahdollistama oppilaan aktiivinen rooli tukee toimijuuden kokemusta ja osallisuutta (Kairavuori & Niinistö, 2024b, s. 85) ja näin ollen mahdollistaa kulttuurista osallisuutta (Anttila, 2021, s. 104–126).

Vastauksena 2. tutkimuskysymykseen ”Minkälaista oppimista ja toimintaa taidemuseo oppimisympäristönä mahdollistaa?” kiteytän, että taidemuseo oppimisympäristönä mahdollistaa tilannesidonnaista oppimista, korostaen tilannesidonnaisen oppimisen näkemystä taidemuseosta taiteesta oppimisen paikkana – näkemistä, kokemista ja oppimista taidemuseosta, näyttelytiloista, taiteilijoista ja taiteesta. Taidemuseo oppimisympäristönä mahdollistaa kokemuksellista taiteen tulkintaa, taiteen näkemistä, kokemista ja tekemistä, merkitysten ymmärtämistä, yhteyttä ”katsojan elämissä maailman ja taidemaail-

man välille” (Räsänen, 2000, s. 18–19, 2008, s. 207–212, 2015, s. 166–168) sekä muihin ja maailmaan (Dewey, 1934/2010, s. 237–238, s. 296–297). Taidemuseo oppimisympäristönä mahdollistaa laaja-alaisen osaamisen L1 Ajattelun ja oppimaan oppimisen, L2 Kulttuurisen osaamisen, vuorovaikutuksen ja ilmaisun sekä L4 Monilukutaidon osaamisalueiden (OPH, 2014) tavoittamista, kun eri tiedon- ja taidonalojen käsittelyn kautta edistetään asioiden laaja-alaista ymmärtämistä sekä elämässä ja maailmassa toimimista.

Tulosten pohjalta totean, että kulttuurikasvatuksella, tässä tapauksessa museotyöpajalla taidemuseossa on perusteltu paikkansa osana perusopetusta. Tulokset kuvaavat taidemuseon merkitystä oppimisympäristönä ja kulttuurikasvatuksen vaikuttavuutta osana perusopetusta. Havainnollistan tuloksia kaaviossa 1. Tutkielman tulosten visualisointi.



Kaavio 1. Tutkielman tulosten visualisointi. Kaavio: Aino Malinen, 2025.

7 Luotettavuus ja pohdinta

Tässä tutkielmassa tavoitteenani oli tarkastella kulttuurisen osallisuuden ilmenemistä Tampereen kulttuurikasvatusohjelma Taidekaaren museotyöpajassa. Lisäksi tavoitteenani oli analysoida, minkälaista oppimista ja toimintaa taidemuseo oppimisympäristönä mahdollistaa. Tavoitteenani oli oppilaiden sanoittamien museotyöpajan kokemusten ja merkitysten pohjalta kuvata ja ymmärtää syvällisesti ja laajasti käsiteltävää ilmiötä – kulttuurista osallisuutta kulttuurikasvatuksessa.

Kun tarkastelen tutkielman luotettavuutta, voin todeta, että olen pyrkinyt Eskolan ja Suorannan (1998, s. 209–235), Hirsjärven ja kollegoiden (2009, s. 229–233) sekä Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 147–172) huomioiden kaltaisesti kuvaamaan tarkkaan koko tutkimusprosessini ja perustelemaan tutkijana tekemiäni ratkaisuja tutkittavan aiheen, aineistonkeruu- ja analysointimenetelmän valinnassa. Tutkielmassa olen tuonut esiin, millä perusteella olen valinnut haastateltavat ja miksi valinta on tarkoituksenmukainen – haastateltavilla on kokemusta tutkittavasta asiasta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 98–99), tässä tapauksessa museotyöpajaan osallistumisesta ja kulttuurikasvatuksesta. Olen kuvannut realistisesti ryhmähaastattelutilannetta, sen olosuhteita, siihen käytettyä aikaa, tuonut esiin toteuttamani istumajärjestyksen merkitystä, ryhmähaastattelutilanteeseen vaikuttaneita häiriötekijöitä, oman kokemattomuuteni vaikutusta ryhmähaastattelun toteuttajana ja tilanteen reflektointia jälkikäteen (Eskola & Suoranta, 1998, s. 209–235; Hirsjärvi ym., 2009, s. 231–233; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 147–182). Tutkimusprosessin kuvauksessa olen avannut keräämäni aineistoa ja perustellut sen jälkikäteen rajaamista (Eskola & Suoranta, 1998, s. 209–235; Hirsjärvi ym., 2009, s. 231–233; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 147–172). Hirsjärven ja kirjoittajakollegoiden (2009, s. 207) näkemyksiin pohjaten totean, että myös tämän tutkielman ryhmähaastatteluaineisto on sidoksissa niin tilanteeseen, kontekstiin, että kulttuuriin.

Olen tuonut esiin, miten olen prosessin aikana huomionut tutkimuseettiset kysymykset, kuten haastateltavien ja heidän huoltajiensa tutkimusluvut, tutkimuksen tavoitteiden, menetelmien ja tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuuden selvittämisen haastateltaville, aineiston anonymisoinnin, sen asianmukaisen ja luottamuksellisen säilyttämisen (Eskola & Suoranta, 1998, s. 52–68, 209–235; Hirsjärvi ym., 2009, s. 231–233; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 147–172). Olen kuvannut aineiston monivaiheista, suvantovaihei-

takin sisältänyttä analyysiprosessia, sen aikana tekemiäni valintoja ja analyysiin vaikuttaneita tekijöitä (Eskola & Suoranta, 1998, s. 209–235; Hirsjärvi ym., 2009, s. 231–233; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 147–172), kuten abduktiivista päättelyä ja hermeneuttista kehää (Anttila, 2000, s. 139–140, 2006, s. 118–121, 280–283). Olen avannut aineiston analyysiä ja koodaamista vaihe vaiheelta, esitellyt nimeämiäni luokkia mahdollisimman yksiselitteisesti, eli kuvannut tutkielman tulosten muodostusprosessia, mikä liittyy tutkielman luotettavuuteen, arvioitavuuteen ja toistettavuuteen (Eskola & Suoranta, 1998, s. 217; Hirsjärvi ym., 2009, s. 231–233; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 181). Tutkielmassa olen raportoinut ja avannut saamani tulokset mahdollisimman yksityiskohtaisesti, perustellut tulosten tulkintaan liittyneitä päätelmiäni ja havainnollistanut tuloksia tuomalla esiin otteita ryhmähaastatteluaineistosta (Eskola & Suoranta, 1998, s. 209–235; Hirsjärvi ym., 2009, s. 231–233; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 147–172). Lisäksi olen peilannut saamani tulokset tutkielman teoreettiseen viitekehykseen, muodostanut synteesejä ja niiden pohjalta vastannut asettamiini tutkimuskysymyksiin (Eskola & Suoranta, 1998, s. 209–235; Hirsjärvi ym., 2009, s. 231–233; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 147–172). Raportin lopuksi pohdin saamiini tutkimustulosten merkitystä kulttuurikasvatuksen tutkimusalueella sekä laajemmassa merkityksessä ja ehdotan ilmiöön liittyvää jatkotutkimusta (Hirsjärvi ym., 2009, s. 229–233; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 147–187).

Huomionarvoista on kuitenkin todeta Eskolaan ja Suorantaan (1998, s. 209–235), Hirsjärveen ja kollegoihin (2009, s. 229–233), Kalliseen ja Pirskaseen (2022, s. 134–143) sekä Tuomeen ja Sarajärveen (2018, s. 147–172) viitaten, että omakohtaiset kokemukset, sosiaaliset ja henkilökohtaiset tekijät ovat vaikuttaneet tutkijana tekemiini valintoihin tämän tapaustutkimusprosessin jokaisessa vaiheessa, kuten aiheen valinnassa, teoreettisen viitekehyksen muodostamisessa, aineistonkeruumenetelmän valinnassa ja sen toteutuksessa, esimerkiksi mahdollisena valtaepätasapainona ryhmähaastattelutilanteissa. Pro gradu -tutkielmanprosessini on ollut monivaiheinen ja olen avannut siihen vaikuttaneita omia aikataulu- ja resurssisyitä. Reflektoidessani koko prosessia, ensimmäinen asia, jonka tekisin toisin, on tutkielmanprosessissani tekemäni virhe – en anonut tutkimuslupaa Tampereen kaupungilta. Tiedostan tämän tutkijana tekemäni virheen ja kannan vastuun siitä. Tiedostan, ettei tutkimusluvan anominen prosessin loppusuoralla ole tutkimuseettisten periaatteiden mukaista, mutta tässä tutkielmassa se oli nyt ainut

vaihtoehto, koska en tajunnut hakea sitä prosessin oikeassa vaiheessa. Lisäksi tekisin aineiston litteroinnin, analyysin ja tulosten kiteytyksen tiiviimmässä syklissä. On todettava, että teoreettisen viitekehyksen muodostamisessa minulla oli haasteita useampaan otteeseen, koska minulle luontaista on syventyä hyvin laajasti ja systemaattisesti tutkimuskirjallisuuteen ja tieteellisiin artikkeleihin. Rajaaminen on ollut ja on edelleen minulle haastavaa ja tiedostan, että tämän tutkielman teoreettisen viitekehyksen rajaamisessa minulla olisi vielä kehitettävää.

Tutkielman luotettavuuteen vaikuttavat aineiston pieni koko, sen koonti, analysointi ja tulkinta (Eskola & Suoranta, 1998, s. 52–68, 209–235; Hirsjärvi ym., 2009, s. 231–233; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 147–172) ja näin on myös tämän tutkielman kohdalla. Toisaalta kuten Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 97–98) toteavat, on tärkeää tuoda esiin, että tässä pro gradun kokoisessa tutkielmassa tutkijana käytössäni olleet resurssit ovat vaikuttaneet tämän tutkielman aineiston kokoon. Alkuperäisen aineistotriangulaation sijaan rajasin aineistoni käsittämään ryhmähaastatteluaineistoa, ja tämä voi vaikuttaa tutkielman luotettavuuteen (Eskola & Suoranta, 1998, s. 52–68, 209–235; Hirsjärvi ym., 2009, s. 231–233; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 165–172). Tutkijan positiossa tekemäni valinnat ovat vaikuttaneet kaikkeen tässä tutkielmassa, niin myös analyysimenetelmän valintaan ja toteutukseen sekä tutkimustulosten tulkintaan, mitkä olen toteuttanut tutkijana omista lähtökohdistani ja tämänhetkisestä osaamisestani käsin (Eskola & Suoranta, 1998, s. 209–235; Hirsjärvi ym., 2009, s. 231–233; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 147–172). On huomioitava, että tutkielman tutkimustulokset ovat yhden tutkijan, eli minun ajatteluni, yksilöllisten valintojeni ja tulkintojeni pohjalta muodostettuja ja näin ollen se voi vaikuttaa tutkielman luotettavuuteen (Eskola & Suoranta, 1998, s. 209–235; Hirsjärvi ym., 2009, s. 231–233; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 147–172).

Edellä kuvatut osoittavat, että olen tutkijana pohtinut tutkielmani luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyviä tekijöitä (Eskola & Suoranta, 1998, s. 52–68, 209–235; Hirsjärvi ym., 2009, s. 231–233; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 147–172). Tutkijana olen avannut ja perustellut toteuttamani tutkimusprosessin vaiheet avoimesti ja tarkasti, tuonut esiin prosessin haastavia kohtia, tiedostanut ja kuvaillut tutkijan position vaikutuksia tutkielmaani, reflektoinut omaa toimintaani tutkijana (Eskola & Suoranta, 1998, s. 209–235; Hirsjärvi ym., 2009, s. 231–233; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 147–172). Nämä osoittavat, että olen toiminut koko prosessin ajan tutkimuseettisten huomioiden mukaisesti

noudattaen hyvää tieteellistä käytäntöä ja nämä kytkeytyvät tutkielman luotettavuuteen (Eskola & Suoranta, 1998, s. 209–235; Hirsjärvi ym., 2009, s. 231–233; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 147–172). Olen laatinut tämän raportin johdonmukaisesti ja se noudattaa tutkimusraportin esitettyä sisältöä ja muotoa (Eskola & Suoranta, 1998, s. 236–247; Hirsjärvi ym., 2009, s. 249–265; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 158–183). Olen toteuttanut tutkielmaproessin aikana pitkäjänteistä ja lähdekriittistä tiedonhakua sähköisesti, että manuaalisesti (Hirsjärvi ym., 2009, s. 89–114; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 176–183) syventymällä kattavasti muun muassa kuvataidekasvatukseen, museopedagogiikkaan, kulttuuriseen osallisuuteen ja kulttuurikasvatukseen liittyvään tutkimuskirjallisuuteen, tieteellisiin artikkeleihin ja hyödyntänyt myös kansainvälistä tutkimusta muodostaessani tutkielman teoreettista viitekehystä. Tutkielmassa teoreettinen viitekehys on toiminut tutkijana ilmiöön liittyvän oman ymmärryksen rakentamisessa, aineiston analyysin abduktiivisessa päättelyssä sekä tutkimustulosten selittämisessä, tulkinnassa ja uuden tiedon muodostamisessa (Eskola & Suoranta, 1998, s. 209–235; Hirsjärvi ym., 2009, s. 231–233; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 147–172).

Hirsjärvi ja kollegat (2009, s. 232) kysyvät tutkimuksen luotettavuuteen liittyen, ”so- piiko selitys kuvaukseen, eli onko selitys luotettava?”, toisin sanoen ovatko ilmiön kuvaus, selitys ja tulkinta yhteensopivia. Tutkijana kysyn itseltäni, olenko saavuttanut tutkielmalleni asettamani tavoitteet, eli oppilaiden sanoittamien museotyöpajan kokemusten ja merkitysten pohjalta ilmiön syvällisen kuvaamisen, ymmärtämisen, tulkinnan ja merkityksenannon (Anttila, 2006, s. 310–311) – kulttuurisen osallisuuden ilmenemisen kulttuurikasvatuksessa. Entä kuvaako valitsemani fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote kulttuurisen osallisuuden ilmenemistä kulttuurikasvatuksessa. Tutkijana ajattelen, että aineistonkeruumenetelmäksi valitsemani ryhmähaastattelu oli perusteltu ja se tuki haastateltavien osallistumista haastattelutilanteessa. Ryhmähaastattelussa syntyi toivomaani keskustelua juuri oppilaiden ajatuksista, näkemyksistä ja kokemuksista museotyöpajaan liittyen. Tutkijana ajattelen, että ryhmähaastattelussa muodostettu aineisto oli moninäkökulmainen, sen osoitti viimeistään analyysivaihe, toteuttamani tulkinta ja tätä havainnollistavat myös saamani tulokset. Tämän tutkielman tavoite oli tutkia kulttuurisen osallisuuden ilmenemistä museotyöpajassa, eli tuoda esiin Taidekaaren museotyöpajaan osallistuneiden oppilaiden näkökulmaa kulttuurikasvatuksesta. Tämä oppilaiden näkökulman esiin tuominen oli myös Taidekaaren toive, kuten aiemmin tutkielmassa to-

tesin, resurssisyistä heillä ei ole mahdollisuutta toteuttaa omaa tutkimusta. Saadut tulokset tuovat esiin kulttuurisen osallisuuden ilmenemistä museotyöpajassa ja tämän lisäksi avaavat taidemuseon roolia oppimisympäristönä. Mielestäni tulokset osoittavat monitasoisesti museotyöpajan ja kulttuurikasvatuksen merkitystä. Kulttuurisen osallisuuden lisäksi tulokset havainnollistavat taidemuseota merkityksellisenä oppimisympäristönä, mihin yhdistyy tilannesidonnaista oppimista, kokemuksellista taiteen tulkintaa sekä ihmisenä kasvuun ja maailmassa toimimiseen nivoutuvaa laaja-alaista osaamista. Hirsjärven ja tutkijakollegoihin (2009, s. 232) viitaten totean, että edellä kuvatut osoittavat, että kuvaamiseen, ymmärtämiseen, tulkintaan ja merkityksenantoon keskittyvän fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusotteen (Anttila, 2006, s. 473–475) valinta kuvaa tutkimaani ilmiötä – kulttuurisen osallisuuden ilmenemistä kulttuurikasvatuksessa.

Tutkijana tiedostan tutkielman rajallisuuden – saadut tulokset kuvaavat rajallisesti ymmärrystä ilmiöstä (Lindblom-Ylänne ym., 2011, s. 153), siihen sisältyviä merkityksiä (Anttila, 2006, s. 280–281) ja näin ollen tutkielma tuo esiin yhden näkökulman ilmiöstä (Hirsjärvi ym., 2009, s. 67), eli kulttuurisen osallisuuden ilmenemistä kulttuurikasvatuksen kontekstissa rajatusti, ainoastaan tässä tapaustutkimuksessa, sen kulttuuriin, aikaan, paikkaan ja yhteiskuntaan sidotussa kontekstissa ja näin ollen tulokset eivät ole yleistettävissä (Eskola & Suoranta, 1998, s. 209–235; Lindblom-Ylänne ym., 2011, s. 142–153; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 215–216). Kuten Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 98–99) tuovat esiin, yleistäminen ei kuitenkaan ole laadullisen tutkimuksen tavoitteena, vaan ilmiön kuvaaminen ja ymmärtäminen, tässä tutkielmassa kulttuurisen osallisuuden ilmeneminen kulttuurikasvatuksessa. Tutkielma osoittaa, että Taidekaaren (2017) ops-kirjauksissaan määrittelemien laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden L1 Ajattelu ja oppimaan oppimisen sekä L2 Kulttuurisen osaamisen, vuorovaikutuksen ja ilmaisun lisäksi onnistuttiin tavoittamaan L4 Monilukutaitoa. Tutkielma havainnollistaa, että ”kyvykyys itsestä kulttuurin kokijana ja tekijänä tunnustetaan” (Taidekaaren ops-kirjaukset, 2017). Tutkielman ydin kiteytyy mielestäni sen otsikossa ”Ku ei osa välttämättä menisite sinne museoon, nii sitten koulun kanssa käydään edes kerran elämässä” ja kuvaa olennaisesti Taidekaaren merkitystä mahdollistaen lasten ja nuorten tutustuttamisen ”taide- ja kulttuurikohteisiin näkijänä, kokijana ja tekijänä” (Taidekaari, 2025). Hirsjärven ja kollegoiden (2009, s. 182) lauseeseen ”yksityisessä toistuu yleinen” viitaten totean, että tutkielman tulokset tuovat esiin sitä, mikä kulttuurisen osallisuuden ilmenemi-

sessä kulttuurikasvatuksessa on merkittävää – kulttuurisen toimijuuden (Laine & Hartman, 2020, s. 19–24; Virolainen, 2015, s. 96–97) vahvistaminen, eli mahdollisuus tutustua, nähdä, kokea, tehdä, tulkita ja ymmärtää erilaisia taiteen ja kulttuurin lajeja sekä maailmoja – jäsentää kuvaa itsestä ja maailmasta (Elo ym., 2004b, s. 50).

Kun kulttuurisen osallisuuden ilmenemistä kulttuurikasvatuksessa tarkastellaan laajemmalla tasolla (Hirsjärvi ym., 2009, s. 182), se korostaa Kulttuurikasvatussuunnitelman (n.d.-a) näkemyksiä taata oppilaille tasa-arvoiset mahdollisuudet osallistua kulttuuri- ja taidetoimintaan sosioekonomisesta taustasta riippumatta (Martin, 2017, s. 40–46; af Ursin, 2016, s. 132–134). Kulttuurisen osallisuuden ilmeneminen kulttuurikasvatuksessa alleviivaa taiteeseen ja kulttuuriin kasvamisen mahdollisuutta ja nostaa esiin kulttuurikasvatuksen tavoitteita ”... antaa kulttuurinen yleissivistys, tukea kulttuuri-identiteetin muodostumista ja vahvistaa kulttuurien moninaisuuden ymmärtämistä.” (Venäläinen ym., 2022, s. 10, 39) edistäen aktiiviseksi ja vastuulliseksi yhteiskunnan jäseneksi kasvamista (Metsärinne ym., 2019, s. 84–91). Lisäksi kulttuurisen osallisuuden ilmeneminen kulttuurikasvatuksessa korostaa Suomen lastenkulttuuriliiton (2025) arvojen ja vision merkitystä ”Jokaisella lapsella on oikeus taiteeseen ja kulttuuriin.” sekä Ilmola-Sheppardin ja tutkijakollegoiden (2021, s. 7) näkemystä taiteen ja taidekasvatuksen tasa-arvosta. Kulttuurisen osallisuuden ilmeneminen kulttuurikasvatuksessa havainnollistaa Laineen ja Hartmanin (2020, s. 109–110) peräänkuuluttaman taidekasvatuksellisen ulottuvuuden merkitystä – oppilaan aktiivinen rooli tukee toimijuuden kokemusta ja osallisuutta (Kairavuori & Niinistö, 2024b, s. 85), kulttuurikompetenssia (Seirala, 2012, s. 9–10) ja mahdollistaa kulttuurista osallisuutta, kuulumisen kokemusta ja kokonaisvaltaiseksi ihmiseksi kasvamista (Anttila, 2021, s. 104–126). Nämä ilmentävät taiteen ja kulttuurin itseis- ja sivistysarvoa (Koivisto & Tähti, 2024, s. 1907). Tutkielma on tuonut esiin arvokasta tietoa kulttuurisen osallisuuden ilmenemisestä kulttuurikasvatuksesta ja Pääjoen (2021, s. 200–202) toimensidesuosituksen kaltaisesti se korostaa kulttuurikasvatussuunnitelmien merkitystä osana POPS:ia (OPH, 2014), kulttuurikasvatuksen vaikuttavuutta osana perusopetusta ja osoittaa, että kulttuurikasvatukseen on perusteltua resursoida taloudellisesti nyt ja tulevaisuudessa.

Jatkotutkimus kulttuurisen osallisuuden ilmenemisestä kulttuurikasvatuksessa on tärkeää ja perusteltua. Kulttuurikasvatukseen osallistuvien oppilaiden näkemykset tuotta-

vat arvokasta tietoa kulttuurikasvatuksesta ja sen merkityksestä tuoden esiin erilaisia näkökulmia ja kehitysehdotuksia. Jatkotutkimus, joka keskittyy nimenomaan kulttuurikasvatukseen osallistuvien oppilaiden näkemyksiin mahdollistaa kulttuurikasvatuksen kehittämistä ja kulttuurisen osallisuuden ylimmän tason toteutumista, eli toimijuutta taiteen kehittämisessä ja päätöksenteossa (Laine & Hartman, 2020, s. 19–24; Virolainen, 2015, s. 96–97). Kiinnostava jatkotutkimus kulttuurisen osallisuuden ilmenemisestä kulttuurikasvatuksessa olisi esimerkiksi toteuttaa vertaileva tutkimus useamman tämän tutkielman kaltaisen ryhmähaastattelun pohjalta liittyen oppilaiden näkemyksiin eri taiteen ja kulttuurin lajeista. Lisäksi olisi mielenkiintoista analysoida kulttuurisen osallisuuden ilmenemistä pitkittäistutkimuksessa Taidekaaren alusta loppuun, eli 3–4-vuotiaiden näkemyksistä aina yhdeksäsluokkalaisiin saakka.

Tutkielman johdannossa pohdin, miten Holloon, Kleeniin ja Merleau-Pontyyyn pohjautuva Savan ajatus (2007, s. 16) ”taiteesta näkyväksi tekemisenä ja taidekasvatuksesta näkemään saattamisena” näyttäytyy kulttuurikasvatuksen kontekstissa. Tämä tapaustutkimus näkökulmineen antaa yhden vastauksen tuohon kysymykseen kietoutuen monitasoisesti Savan (2007, s. 192) näkemykseen taidekasvatuksen arvosta yleissivistävänä kasvatuksena. Kulttuurikasvatuksen ydin kiteytyy mielestäni hyvin kasvatustieteen tohtori Jussi Mäkelän (2025) tuoreessa väitöskirjassa ja hänen näkemyksessään taidekasvatuksesta elämän merkityksellisyyden syventäjänä (Tampereen yliopisto, 2025). Tutkielmani loppusanoina haluan siteerata Mäkelän näkemystä taidekasvatuksen tehtävästä tarjota mahdollisuuksia ”olla yhteydessä maailmaan, yhtä maailmaa, *meitä* ja *meinää*” (Mäkelä, 2025, s. 153).

8 Lähteet

- Aholainen, L. (2024, 11. lokakuu). Lapsen oikeus oppia oman kotikaupungin kulttuurissa [blogikirjoitus]. Haettu 21.5.2025 osoitteesta <https://lastenkulttuuri.fi/lapsen-oikeus-oppia-oman-kotikaupungin-kulttuurissa/>
- Anttila, E. (2011). Taiteen tieto ja kohtaamisen pedagogiikka. Teoksessa E. Anttila (toim.) *Taiteen Jälki – Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä* (s. 151–173). Teatteri-korkeakoulu.
- Anttila, E. (2021). Tasa-arvo peruskoulun taidekasvatuksessa: Avaimia kestäviin ratkaisuihin. *Finnish Journal of Music Education*, 24(2), 104–126. Haettu 25.2.2025 osoitteesta https://taju.uniarts.fi/bitstream/handle/10024/7426/Anttila_Eeva_Tasa-arvo_peruskoulun_taidekasvatuksessa_CopyeditCorrected_EA.pdf?sequence=1
- Anttila, P. (2000). *Tutkimisen taito ja tiedon hankinta: Taito-, taide- ja muotoilualojen tutkimuksen työvälitteet* (3. painos). Akatiimi Oy.
- Anttila, P. (2006). *Tutkiva toiminta ja ilmaisu, teos, tekeminen* (2. painos). Akatiimi Oy.
- Aurasmaa, A. (2004). Katsoja kokee ja ymmärtää. Teoksessa M. Levanto & S. Pettersson (toim.), *Valistus, museopedagogiikka, oppiminen: Taidemuseo kohtaa yleisönsä* (s. 39–47). Valtion taidemuseo, taidemuseoalan kehittämissyksikkö Kehys.
- Aurasmaa, M. (2009). Taidemuseo tunteella. Teoksessa S. Pettersson (toim.), *Tulevaisuuden taidemuseo* (s. 59–75). Valtion taidemuseo, KEHYS.
- Cantell, H. (2015). Ainejakoisuus ja monialainen eheyttäminen opetuksessa. Teoksessa H. Cantell (toim.), *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia* (s. 11–15). PS-kustannus.
- Cantell, H. (2015). Lopuksi. Teoksessa H. Cantell (toim.), *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia* (s. 245–246). PS-kustannus.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience* (8. impr.). Capricorn.
- Dewey, J. (2010). *Taide kokemuksena* (Suom. A. Immonen & J.S. Tuusvuori). Niin & näin.
- Elo, P., Kallio, K., Löfström, J., Rokka, P., Virtanen, P., Grönholm, I., ... Tulkki, C. (2004a). Kokoelmat tiedon konstruoimisen lähtökohtana. Teoksessa K. Kallio (toim.), *Museo oppimisympäristönä* (s. 52–58). *Suomen museoliiton julkaisuja*, 54. Suomen museoliitto.
- Elo, P., Kallio, K., Löfström, J., Rokka, P., Virtanen, P., Grönholm, I., ... Tulkki, C. (2004b). Mihin museossa tarvitaan oppimiskäsitystä? Teoksessa K. Kallio (toim.), *Museo oppimisympäristönä* (s. 42–51). *Suomen museoliiton julkaisuja*, 54. Suomen museoliitto.

- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Fancourt, D., & Finn, S. (2019). *What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review*. Health evidence synthesis report 67. World Health Organization. Regional Office for Europe. License: CC BY-NC-SA 3.0 IGO Haettu 25.2.2025 osoitteesta <https://iris.who.int/handle/10665/329834>
- Forssell, H. (2015). Museoista motivaatiota oppimiseen. Teoksessa H. Cantell (toim.), *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia* (s. 235–244). PS-kustannus.
- Forssell, H., Haapalainen, R., Hautio, M., Heikkinen, R., Kallio, K., Lamminen, M., ... Yli-Hinkkala, H. (2004a). Museo-opetusta näyttelytilassa. Teoksessa K. Kallio (toim.), *Museo oppimisympäristönä* (s. 82–87). *Suomen museoliiton julkaisuja*, 54. Suomen museoliitto.
- Forssell, H., Haapalainen, R., Hautio, M., Heikkinen, R., Kallio, K., Lamminen, M., ... Yli-Hinkkala, H. (2004b). Taidemuseo oppimisympäristönä. Teoksessa K. Kallio (toim.), *Museo oppimisympäristönä* (s. 96–101). *Suomen museoliiton julkaisuja*, 54. Suomen museoliitto.
- Forssell, H., Haapalainen, R., Hautio, M., Heikkinen, R., Kallio, K., Lamminen, M., ... Yli-Hinkkala, H. (2004c). Työtapoja museossa. Teoksessa K. Kallio (toim.), *Museo oppimisympäristönä* (s. 127–137). *Suomen museoliiton julkaisuja*, 54. Suomen museoliitto.
- Granö, P. (2019). Kulttuuriympäristö lapsen kehityksen tukena. Teoksessa M. Metsärinne, T. Heino, R. Korhonen, & M. Esko (toim.), *Maailmanperintö ja kulttuurikasvatus: World Heritage and Cultural Education* (s. 100–107). Turun yliopisto.
- Granö, P., Hiltunen, M. & Jokela, T. (2018). Johdanto oppimisen tilanteisiin ja paikkoihin. Teoksessa P. Granö, M. Hiltunen & T. Jokela (toim.), *Suhteessa maailmaan: Ympäristöt oppimisen avaajina* (s. 5–13). Lapland University Press.
- Haapalainen, R. (2004). Kävijästä käyttäjäksi. Museopedagogiikan digitaalinen ulottuvuus. Teoksessa M. Levanto & S. Pettersson (toim.), *Valistus, museopedagogiikka, oppiminen: Taidemuseo kohtaa yleisönsä* (s. 115–129). Valtion taidemuseo, taidemuseoalan kehittämissyksikkö Kehys.
- Halinen, I., & Jääskeläinen, L. (2015). Opetussuunnitelmaudistus 2016. Sivistysnäkemys ja opetuksen eheyttäminen. Teoksessa H. Cantell (toim.), *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia* (s. 19–36). PS-kustannus.
- Happonen, E. (2006). ”Lasten kanssa onnistuu usein!”. Teoksessa E. Happonen & K. Kähkönen (toim.), *Miksi aurinko on vihreä? Lapset ja nykytaide* (s. 37–45). Rovaniemen taidemuseo.
- Happonen, E., Imporanta, K., Kuusisto, K. & Latvala, J. (2006). Kymmenen kaikua taiteesta. Teoksessa E. Happonen & K. Kähkönen (toim.), *Miksi aurinko on vihreä? Lapset ja nykytaide* (s. 9–29). Rovaniemen taidemuseo.

- Hartikainen, M., & Harmanen, M. (2015). Museot monilukutaidon oppimisen paikana. Teoksessa P. Kinanen (toim.), *Museot ja mediakasvatus* (s. 12–17). *Suomen Museoliiton julkaisuja*, 68. Suomen museoliitto. Haettu 20.1.2025 osoitteesta https://museoliitto.fi/wp-content/uploads/2023/10/Museot_ja_mediakasvatus.pdf
- Hatakka, M. (2009). Museoyleisön ajatuksia tulevaisuuden taidemuseosta. Teoksessa S. Pettersson (toim.), *Tulevaisuuden taidemuseo* (s. 234–249). Valtion taidemuseo, KEHYS.
- Hein, G. E. (1998). *Learning in the museum*. Routledge.
- Hein, G. E. (1999). The constructivist museum. Teoksessa E. Hooper-Greenhill (toim.), *The educational role of the museum* (s. 73–79). (2nd ed.). Routledge.
- Hienonen, N., Nilivaara, P., Saarnio, M. & Vainikainen, M.-P. (2022). Toimittajilta. Teoksessa N. Hienonen, P. Nilivaara, M. Saarnio, & M.-P. Vainikainen (toim.), *Laaja-alainen osaaminen koulussa: ajattelijana ja oppijana kehittyminen* (s. 5–8). Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2001). *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. (15., uudistettu painos). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hooper-Greenhill, E. (1992). *Museums and the shaping of knowledge*. Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (toim.) (1994). *The educational role of the museum*. Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (1999). Learning in the art museums: strategies of interpretation. Teoksessa E. Hooper-Greenhill (toim.), *The educational role of the museum* (s. 44–52). (2nd ed.). Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (2000). *Museums and the Interpretation of Visual Culture*. Taylor & Francis Group.
- Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and education: Purpose, pedagogy, performance*. Routledge.
- ICOM Finland (2023). *ICOMin uusi museomääritelmä käännetty suomeksi*. International Council of Museums Finland. Haettu 19.1.2025 osoitteesta <https://icomfinland.fi/2023/08/19/icom-in-uusi-museomaaritelma-kaannetty-suomeksi/>
- Ilmola-Sheppard, L., Rautiainen, P., Westerlund, H., Lehikoinen, K., Karttunen, S., Juntunen, M. L., & Anttila, E. (2021). *ArtsEqual: Tasa-arvo taiteen ja taidekasvatuksen palveluiden suuntana*. Taideyliopisto. Haettu 25.2.2025 osoitteesta https://taju.uniarts.fi/bitstream/handle/10024/7424/Arts_equal_tasa-arvo_2021.pdf

Isola, A-M., Kaartinen, H., Leemann, L., Lääperi, R., Schneider, T., Valtari S. & Keto-Tokoi, A. (2017). *Mitä osallisuus on? Osallisuuden viitekehystä rakentamassa*. TYÖPAPERI 33/2017. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Haettu 13.10.2023 osoitteesta <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-917-0>

Juhila, K. (2021). Koodaaminen. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Tampereen yliopisto. Haettu 12.9.2024 osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/koodaaminen/>

Kairavuori, S., & Niinistö, H. (2024a). Monimuotoinen taidemuseoyhteistyö alakoulun kuvataideopetuksessa: Luokanopettajien käsityksiä oppilaidensa osallisuudesta Mun Ateneum -ohjelman etämuseopajoissa. Teoksessa C. Hilli, & N. Mård (toim.), *Crossing over Subject Boundaries towards New Horizons: Recent Trends in Research on Crosscurricular Teaching from the Nofa 9 Conference*, (s. 32–65). Studies in Subject Didactics; Nro 25. Suomen ainedidaktinen tutkimusseura ry. Haettu 18.2.2025 osoitteesta <https://doi.org/10.23988/sats.1009.c1401>

Kairavuori, S., & Niinistö, H. (2024b). 5.–6. -luokkalaisten kokemukset Mun Ateneum -ohjelmasta osallisuuden ilmentymänä. *Research in Arts and Education*, 2024(3), 67–88. Haettu 18.2.2025 osoitteesta <https://doi.org/10.54916/rae.143574>

Kaitavuori, K. (2004). Museo ja muu maailma. Yhteisöllisyys museon toimintatapana. Teoksessa M. Levanto & S. Pettersson (toim.), *Valistus, museopedagogiikka, oppiminen: Taidemuseo kohtaa yleisönsä* (s. 131–143). Valtion taidemuseo, taidemuseoalan kehittämissyksikkö Kehys.

Kaitavuori, K. (2007). Museo ja yleisö. Teoksessa P. Kinanen (toim.), *Museologia tänään* (s. 279–294). Museoliitto.

Kaitavuori, K. (2009). Kustomoitu museo. Teoksessa S. Pettersson (toim.), *Tulevaisuuden taidemuseo* (s. 225–233). Valtion taidemuseo, KEHYS.

Kallinen, K., & Pirskanen, H. (2022). *Lasten ja nuorten tutkimushaastattelu*. Gaudeamus.

Kettunen, K. (2004). Mitä työpajassa tapahtuu? Teoksessa M. Levanto & S. Pettersson (toim.), *Valistus, museopedagogiikka, oppiminen: Taidemuseo kohtaa yleisönsä* (s. 89–97). Valtion taidemuseo, taidemuseoalan kehittämissyksikkö Kehys.

Koivisto, T. A., & Tähti, T. (2024). Taide ja kulttuuri edistävät terveyttä ja hyvinvointia. *Lääkärilehti*, 47–48(2024), 1904–1907. Haettu 25.2.2025 osoitteesta <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2024112596517>

Kulju, P., & Kupiainen, R. (2022). Tekstien tuottaminen monilukutaidon pedagogiikassa. Teoksessa N. Hienonen, P. Nilivaara, M. Saarnio, & M.-P. Vainikainen (toim.), *Laaja-alainen osaaminen koulussa: ajattelijana ja oppijana kehittyminen* (s. 166–178). Gaudeamus.

- Kulttuurikasvatussuunnitelma (n.d.-a). *Mikä kulttuurikasvatussuunnitelma?* Haettu 11.10.2023 osoitteesta <https://kulttuurikasvatussuunnitelma.fi/tietoa/mita-miksi-ja-miten/>
- Kulttuurikasvatussuunnitelma (n.d.-b). *Tampereen kulttuurikasvatusohjelma: Taidekaari.* Haettu 14.2.2025 osoitteesta <https://kulttuurikasvatussuunnitelma.fi/suunnitelmat/tampereen-kulttuurikasvatusohjelma-taidekaari/>
- Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja (n.d.). *Tietoarkisto.* Haettu 10.2.2024 osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/>
- Laine, S., & Hartman, M. (2020). Nuorten taidevierailukokemukset ja kulttuurinen osallisuus Taidetestaajat-hankkeessa. *Nuorisotutkimusseuran julkaisuja*, 224, verkkojulkaisuja 150. Nuorisotutkimusverkosto/nuorisotutkimusseura. Haettu 9.10.2023 osoitteesta <https://doi.org/10.57049/nts.266>
- Laitinen, H. (1998). *Havainnointitutkimuksen perinteiset koulukunnat.* Kuopion yliopisto.
- Laitinen, S. (2006). Museon taidekasvatustyö koulun näkökulmasta. Teoksessa E. Happonen & K. Kähkönen (toim.), *Miksi aurinko on vihreä?* Rovaniemen taidemuseo.
- Lastenkulttuuri (2023, 10. maaliskuu). Taikalamppu sytytti valtakunnallisen lastenkulttuuriverkoston eloon [blogikirjoitus]. Haettu 14.2.2025 osoitteesta <https://lastenkulttuuri.fi/taikalamppu-sytytti-valtakunnallisen-lastenkulttuuriverkoston-eloon/>
- Lave, J. (1997). The Culture of Acquisition and the Practice of Understanding. Teoksessa D. Kirshner & J.A. Whitson (toim.), *Situated Cognition: Social, Semiotic, and Psychological Perspectives* (s. 17–35). Lawrence Erlbaum Associates.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation.* Cambridge University Press.
- Lehto-Vahtera, J. (2018). Monta tietä merkityksiin. Avainobjektit museokokoelmissa. Teoksessa J. Lehto-Vahtera (toim.), *Kokoelmien avaimet – Museokokoelmien tunnistusteobjekteja* (s. 4–28). Aboa Vetus & Ars Nova. Haettu 10.2.2025 osoitteesta https://museoliitto.fi/wp-content/uploads/2024/03/Kokoelmien_avaimet_2018-4.pdf
- Levanto, M. (2004). Temppeleissä ja toreilla. Oppimisesta taidemuseoissa. Teoksessa M. Levanto & S. Pettersson (toim.), *Valistus, museopedagogiikka, oppiminen: Taidemuseo kohtaa yleisönsä* (s. 49–63). Valtion taidemuseo, taidemuseoalan kehittämissyksikkö Kehys.
- Liippo, E., & Lehto-Vahtera, J. (2018). Picassosta puutarhaan. Aboa Vetus & Ars Novan avainobjekteja. Teoksessa J. Lehto-Vahtera (toim.), *Kokoelmien avaimet – Museokokoelmien tunnistusteobjekteja* (s. 32–45). Aboa Vetus & Ars Nova. Haettu 10.2.2025 osoitteesta https://museoliitto.fi/wp-content/uploads/2024/03/Kokoelmien_avaimet_2018-4.pdf

- Lindblom-Yläne, S., Paavilainen, E., Pehkonen, L., & Ronkainen, S. (2011). *Tutkimuksen voimasanat*. WSOYpro.
- Liukkonen, E. (2004). Museoyleisö tutkimuksen kohteena. Teoksessa M. Levanto & S. Pettersson (toim.), *Valistus, museopedagogiikka, oppiminen: Taidemuseo kohtaa yleisönsä* (s. 145–155). Valtion taidemuseo, taidemuseoalan kehittämisyksikkö Kehys.
- Lonka, K. (2018). Competence 2: Cultural Competence, Interaction, and Self-Expression. Teoksessa Lonka, K. *Phenomenal learning from Finland* (s. 81–103). (1. painos). Edita.
- Lonka, K., & Lammassaari, H. (2018). Competence 4: Multiliteracy. Teoksessa Lonka, K. *Phenomenal learning from Finland* (s. 112–128). (1. painos). Edita.
- Lonka, K., & Makkonen, J. (2018). Competence 1: Thinking and Learning to Learn. Teoksessa Lonka, K. *Phenomenal learning from Finland* (s. 64–80). (1. painos). Edita.
- Malmisalo-Lensu, A.-M., & Mäkinen, M. (2007). Museo oppimisen paikkana. Teoksessa P. Kinanen (toim.), *Museologia tänään* (s. 295–318). Museoliitto.
- Manninen, A. E. (2015). European Identity Through Art – Using the Creative Connections Artwork Database to Develop the Use of Contemporary Art in Education. Teoksessa M. Kallio, & J. Pullinen (toim.), *Conversations on Finnish Art Education* (s. 140–154). Aalto University School of Arts, Design and Architecture.
- Martin, M. (2017). *Lastenkulttuurikeskukset osallisuutta tuottamassa. Huoltajien taustat ja kokemukset taide- ja kulttuurikasvatukseen osallistumisen määrittäjinä*. Suomen lastenkulttuurikeskusten liitto, Taideyliopiston CERADA-tutkimuskeskus & ArtsEqual-hanke. Taideyliopisto, Kokos-julkaisusarja 2/2017. Haettu 9.2.2024 osoitteesta <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-7218-24-2>
- Melanko, K., & Elo, P. (2000). Kulttuuriperinnön arvot. Teoksessa Elo, P., Järnefelt, H., Linnanmäki, S. & Melanko, K. (toim.), *Kulttuuriperinnön kauneus, hyvyys ja totuus* (s. 11–19). Museovirasto ja Opetushallitus.
- Metsärinne, M., Kallio, M., & Virta, K. (2019). Oppilaiden asenne kulttuurikasvatukseen. Teoksessa M. Metsärinne, T. Heino, R. Korhonen, & M. Esko (toim.), *Maailmanperintö ja kulttuurikasvatus: World Heritage and Cultural Education* (s. 84–91). Turun yliopisto.
- Museolaki 15.3.2019/314. Haettu 11.2.2024 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2019/20190314>
- Museovirasto (2025). *Unescon kansainväliset kulttuuriperintösopimukset. Aineettoman kulttuuriperinnön suojelemista koskeva yleissopimus*. Haettu 2.5.2025 osoitteesta <https://www.museovirasto.fi/fi/tietoa-meista/kansainvalinen-toiminta/kansainvalisia-sopimuksia#Aineettomankulttuuriperinnönsuojelemistakoskevayleissopimus>

Mäkelä, J. (2025). *Kysymys ihmisenkokoisuudesta: Taidekasvatus mahdollisuutena teknologian ajassa*. (Väitöskirja). Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta. Tampereen yliopisto. Haettu 11.5.2025 osoitteesta <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-3863-3>

Niinistö, H. (2021). Tilannesidonnaiset ja autenttiset oppimisympäristöt taideoppimisen mahdollistajana. (Väitöskirja). *Annales Universitatis Turkuensis, C Scripta Lingua Fennica Edita* 507. Turun yliopisto. Haettu 11.2.2024 osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-8326-1>

Niinistö, H., & Granö, P. (2018). Tilannesidonnainen oppiminen lapsen kokemana. Teoksessa P. Granö, M. Hiltunen & T. Jokela (toim.), *Suhteessa maailmaan: Ympäristöt oppimisen avajina* (s. 181–201). Lapland University Press.

Nilivaara, P., & Soini, T. (2022). Laaja-alainen osaaminen opetussuunnitelman perusteissa. Teoksessa N. Hienonen, P. Nilivaara, M. Saarnio, & M.-P. Vainikainen (toim.), *Laaja-alainen osaaminen koulussa: ajattelijana ja oppijana kehittyminen* (s. 115–130). Gaudeamus.

Nilivaara, P., Vainikainen, M.-P., Soini, T. & Oinas, S. (2022). Tulevaisuuden koulu oppijuuden kontekstina. Teoksessa N. Hienonen, P. Nilivaara, M. Saarnio, & M.-P. Vainikainen (toim.), *Laaja-alainen osaaminen koulussa: ajattelijana ja oppijana kehittyminen* (s. 318–333). Gaudeamus.

Norrena, J. (2016). *Laaja-alainen osaaminen käytäntöön: arviointi, opetuksen suunnittelu ja oppilaan ohjaaminen*. (1. painos). Edita.

OpenAI. (2025). *ChatGPT*. (21.5. versio) [Kielimalli]. <https://chatgpt.com/chat>

Opetushallitus (OPH) (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS)*. Opetushallitus. Haettu 11.10.2023 osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Opetushallitus (2024). Kuvataideopetuksen lähtökohtia. Haettu 1.2.2024 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kuvataideopetuksen-lahtokohtia>

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2017). Opetus- ja kulttuuriministeriön kulttuuripolitiikan strategia 2025. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja* 2017:20. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Haettu 12.2.2025 osoitteesta <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-466-5>

Othman, E. (2004). Museon sydämessä. Ajatuksia työpajatyöskentelystä taidemuseossa. Teoksessa M. Levanto & S. Pettersson (toim.), *Valistus, museopedagogiikka, oppiminen: Taidemuseo kohtaa yleisönsä* (s. 77–87). Valtion taidemuseo, taidemuseoalan kehittämisyksikkö Kehys.

Pettersson, S. (2004). Museo, monitaidekeskus, mielentila. Taiteiden toiminta museossa. Teoksessa M. Levanto & S. Pettersson (toim.), *Valistus, museopedagogiikka, oppiminen: Taidemuseo kohtaa yleisönsä* (s. 99–113). Valtion taidemuseo, taidemuseoalan kehittämisyksikkö Kehys.

Pettersson, S. (2009). Taidemuseoiden tulevaisuuksien historia. Teoksessa S. Pettersson (toim.), *Tulevaisuuden taidemuseo* (s. 17–44). Valtion taidemuseo, KEHYS.

Pääjoki, T. (2021). Kristallikruunuja ja samettiverhoja: Koulut ja taidetoimijat yhteistyössä Taidetestaajat-hankkeessa. *Kokos-julkaisuja* 9. Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu. Taideyliopiston CERADA. Haettu 2.4.2025 osoitteesta <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-353-025-6>

Räsänen, M. (2000). Sillanrakentajat: kokemuksellinen taiteen ymmärtäminen. (Väitöskirja). *Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja* A28. Taideteollinen korkeakoulu.

Räsänen, M. (2008). *Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus*. Taideteollisen korkeakoulun julkaisu B 90. Taideteollinen korkeakoulu.

Räsänen, M. (2015). *Visuaalisen kulttuurin monilukukirja*. Aalto-yliopiston julkaisusarja TAIDE+MUOTOILU+ARKKITEHTUURI 4/2015. Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu.

Räsänen, M. (2019). Visuaalista kulttuuria monilukemassa. Teoksessa M. Harmanen, M. Hartikainen, & M. Räsänen (toim.), *Monilukutaitoa oppimassa* (s. 82–89). Opetushallitus.

Rönkkö, M-L. (2009). Jokainen aika luo oman museonsa. Teoksessa S. Pettersson (toim.), *Tulevaisuuden taidemuseo* (s. 119–150). Valtion taidemuseo, KEHYS.

Saarnio, M. (2022). Ajattelu ja oppimaan oppiminen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014. Teoksessa N. Hienonen, P. Nilivaara, M. Saarnio, & M.-P. Vainikainen (toim.), *Laaja-alainen osaaminen koulussa: ajattelijana ja oppijana kehittyminen* (s. 131–143). Gaudeamus.

Salovaara, S. (2004). Hyvä museo on saavutettava museo. Teoksessa M. Levanto & S. Pettersson (toim.), *Valistus, museopedagogiikka, oppiminen: Taidemuseo kohtaa yleisönsä* (s. 65–75). Valtion taidemuseo, taidemuseoalan kehittämisyksikkö Kehys.

Sava, I. (2007). *Katsomme – näemmekö? Luovuudesta, taiteesta ja visuaalisesta kulttuurista*. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja B 81. PS-kustannus.

Schaaf, H. (2022). The meaning of participation: Detecting the space for inclusive strategies in the Finnish and German museum context. (Väitöskirja). *Acta electronica Universitatis Lapponiensis*, 344. Lapin yliopisto.

Seilo, M. (2012). *Kulttuurikasvatus hyvinvoinnin synnyttäjänä: kuudesluokkalaisten kokemuksia Taidekaaren toiminnasta*. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto. Haettu 1.10.2023 osoitteesta <https://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201211273084>

Seirala, V. (2012). *Eläköön taidekasvatus!* Kuntaliiton verkkojulkaisu. Suomen Kuntaliitto. Haettu 12.2.2025 osoitteesta <https://www.kuntaliitto.fi/julkaisut/2012/1460-ela-koon-taidekasvatus>

Suomen lastenkulttuuriliitto (2025). *Strategia*. Haettu 1.2.2025 osoitteesta <https://lastenkulttuuri.fi/liitto/strategia/>

Suomen perustuslaki 11.6.1999/731. Haettu 2.2.2025 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/1999/731>

Taidekaaren ops-kirjaukset (2017). *Yhteistyössä opettajien ja taidekasvattajien kanssa kootut kirjaukset 3.5.2017*. Haettu 9.12.2023 osoitteesta <https://padlet.com/taidekaari-tampere/taidekaaren-ops-kirjaukset-7hsf60lzdsm>

Taidekaari (2011). *Taidekaari-kulttuurikasvatusohjelma. Opetussuunnitelman liite*. Tampereen kaupunki. Haettu 9.10.2023 osoitteesta https://www.tampere.fi/sites/default/files/2022-06/taidekaari_opsliite16_web.pdf

Taidekaari (2023a). *Mitä on Taidekaari?* Tampereen kaupunki. Haettu 12.10.2023 osoitteesta <https://www.tampere.fi/taidekaari/mita-on-taidekaari>

Taidekaari (2023b). *Ohjelma ja ilmoittautuminen: 7. luokat*. Tampereen kaupunki. Haettu 12.10.2023 osoitteesta <https://www.tampere.fi/taidekaari/ohjelma-ja-ilmoittautuminen/7-luokat>

Taidekaari (2025). *Mitä on Taidekaari?* Tampereen kaupunki. Haettu osoitteesta 2.5.2025 osoitteesta <https://www.tampere.fi/taidekaari/mita-on-taidekaari>

Tampereen yliopisto (2025). *Jussi Mäkelä: Taidekasvatus syventää elämän merkityksellisyyttä*. Ajankohtaista. Väitös. Haettu 11.5.2025 osoitteesta <https://www.tuni.fi/fi/ajankohtaista/jussi-makela-taidekasvatus-syventaa-elaman-merkityksellisyytta>

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL) (2024). *Osallisuuden edistäminen. Ohjeet Pienet onnistumistarinat -arviointityökalun käyttöön*. Haettu 1.2.2024 osoitteesta https://thl.fi/aiheet/hyvinvoinnin-ja-terveyden-edistamisen-johtaminen/osallisuuden-edistaminen/heikoimmassa-asemassa-olevien-osallisuus/pienet-onnistumistarinat-tyokaluu-osallisuusvaikutusten-arviointiin/ohjeet-pienet-onnistumistarinat-arviointityokalu-kayttoon#haastattelujen_toteuttaminen

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL) (2023a). *Osallisuuden osa-alueet ja osallisuuden edistämisen periaatteet*. Osallisuuden edistäminen. Haettu 13.10.2023 osoitteesta <https://thl.fi/fi/web/hyvinvoinnin-ja-terveyden-edistamisen-johtaminen/osallisuuden-edistaminen/heikoimmassa-asemassa-olevien-osallisuus/osallisuuden-osa-alueet-ja-osallisuuden-edistamisen-periaatteet>

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL) (2023b). *Osallisuuden edistäjän opas*. Sosiaalisen osallisuuden edistämisen koordinaatiohanke – Sokra. Ohjaus 10/2023. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Haettu 15.10.2023 osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-408-088-0>

Tornberg, L. (2009). Museopedagogiikka ja aikuiskasvatus. *Aikuiskasvatus*, 29(2), 124–131. Haettu 17.2.2025 osoitteesta <https://doi.org/10.33336/aik.94183>

Tuomi, J., & Sarajarvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. (Uudistettu laitos). Kustannusosakeyhtiö Tammi.

af Ursin, P. K. (2016). Explaining Cultural Participation in Childhood-Applying the Theory of Planned Behavior to German and Finnish Primary School Children. (Väitöskirja). *Annales Universitatis Turkuensis*, B 42. Turun yliopisto. Haettu 25.2.2025 osoitteesta <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-6623-3>

Vainikainen, M.-P., & Koivuhovi, S. (2022). Laaja-alaisena osaajana kehittyminen: ko-koava teoreettinen viitekehys. Teoksessa N. Hienonen, P. Nilivaara, M. Saarnio, & M.-P. Vainikainen (toim.), *Laaja-alainen osaaminen koulussa: ajattelijana ja oppijana kehittyminen* (s. 39–56). Gaudeamus.

Venäläinen, P. (2019). Nykytaide oppimisen ympäristönä – Näkemyksiä nykytaiteesta, oppimisesta ja niiden kohtaamisesta. (Väitöskirja). *JYU Dissertations*, 130. Jyväskylän yliopisto. Haettu 28.2.2025 osoitteesta <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7848-8>

Venäläinen, P., Mäkinen, M., Pajunen-Kyynäräinen, S., Leisiö, H., Valta, A. & Viljanen, S. (2022). *Lastenkulttuurin laatukäsikirja*. (Uusi laitos). Suomen lastenkulttuurikeskusten liitto. Haettu 9.2.2024 osoitteesta <https://lastenkulttuuri.fi/wp-content/uploads/2022/12/laatukasikirja.pdf>

Violainen, J. (2015). *Kulttuuriosallistumisen muuttuvat merkitykset. Katsaus taiteeseen ja kulttuuriin osallistumiseen, osallisuuteen ja osallistumattomuuteen*. Cuporen verkkojulkaisuja 26. Kulttuuripoliittisen tutkimuksen edistämissäätiö. Haettu 12.10.2023 osoitteesta https://www.cupore.fi/images/tiedostot/kulttuuriosallistumisenmuuttuvatmerkitykset_000.pdf

Vuori, J. (2021). Laadullinen sisällönanalyysi. Teoksessa J. Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Tampereen yliopisto. Haettu 20.3.2024 osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/laadullinen-sisallonanalyysi/>

9 Liitteet

Liite 1. Tutkimuslupa-anomus.

Tutkimuslupa-anomus

Hei,

olen kuvataidekasvatuksen opiskelija Lapin yliopistosta ja teen Pro Gradu-tutkielmaa Tampereen kaupungin kulttuurikasvatusohjelma Taidekaaressa kevään 2024 aikana. Tutkielmani käsittelee 7. luokkalaisten oppilaiden kokemuksia Taidekaaren toiminnasta. Tavoitteena on tutkia, millä tavoin Taidekaaren toiminta edistää oppilaiden kulttuurisen osallisuuden kokemuksia. Tällä lomakkeella pyydän teidän suostumustanne oppilaan osallistumisesta Pro Gradu -tutkielmaani.

Tutkielmassa kerätään aineistoa osallistuvan havainnoinnin menetelmällä Muumimuseon työpajakerroksella. Aineistoa kerätään lisäksi ryhmähaastattelulla oppilaan omalla koululla. Ryhmähaastattelu nauhoitetaan. Lisäksi aineistona toimivat työpajakerroksen aikana toteutetut kuvalliset työt. Nämä työt valokuvataan aineiston analyysia varten.

Tutkielman aineistoa käsitellään nimettömästi, luottamuksellisesti ja vain tutkijalla on siihen pääsy. Tutkittavien henkilöllisyys salataan ja luottamuksellisuus turvataan siten, etteivät osallistujat ole tunnistettavissa aineisto-otteista. Aineistoa käsitellään lainmukaisesti ja tutkimuseettisiä periaatteita kunnioittaen. Aineisto hävitetään tutkielman päättymisen jälkeen.

Osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Sinulla on oikeus keskeyttää osallistuminen tutkimukseen milloin tahansa ilman seurauksia. Tutkijalle luovutettu allekirjoitettu suostumus säilytetään osana tutkimusaineistoa.

Pyydän, että palautatte tämän tutkimuslupalomakkeen oppilaanne opettajalle 16.2.2024 mennessä.

Oppilas saa osallistua tutkimukseen

Oppilas ei saa osallistua tutkimukseen

Oppilaan nimi: _____

Huoltajan allekirjoitus: _____

Päivämäärä: _____

Ystävällisin terveisin,
Aino Malinen, kuvataidekasvatuksen opiskelija, Lapin yliopisto
aimaline@ulapland.fi

Tutkielman ohjaaja:
Annamari Manninen, yliopiston lehtori, Lapin yliopisto
annamari.manninen@ulapland.fi

Taidekaaren yhteyshenkilö:
Liisa Aholainen, Tampereen kaupungin kulttuurikasvatusohjelma Taidekaari
liisa.aholainen@tampere.fi