

KULTTUURIKASVATUS HYVINVOINNIN SYNNYTTÄJÄNÄ:
KUUDESLUOKKALAISTEN KOKEMUKSIA TAIDEKAAREN TOIMINNASTA
Maria Seilo

Kasvatustieteen Pro gradu- tutkielma
Syksy 2012
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän Yliopisto

Tiivistelmä

Seilo, M. Kulttuurikasvatus hyvinvoinnin synnyttäjänä: kuudesluokkalaisten kokemuksia Taidekaaren toiminnasta. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen Pro gradu- tutkielma. 89 sivua.

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää lapsilähtöisesti, millaisia kokemuksia kuudesluokkalaisilla oppilailla on Tampereella toimivasta Taidekaari-kulttuurikasvatuskokonaisuudesta. Tavoitteena oli tutkia, miten kulttuurikasvatus voi synnyttää hyvinvointia. Tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita siitä, saivatko oppilaat Taidekaaren toiminnassa pätevyyden, autonomian ja yhteenkuuluvuuden kokemuksia sekä kulttuurisia tunnekokemuksia ja elämyksiä, jotka synnyttävät hyvinvointia.

Tutkimus toteutettiin Tampereen kulttuurikasvatussyksikkö TAITEn Taidekaari-kulttuurikasvatusohjelman museopedagogisen toiminnan yhteydessä. Oppilaat osallistuiivat museokierrokselle sekä ympäristötaidepajaan. Tutkimuksessa museopedagogiseen toimintaan osallistuminen nähtiin kokonaisvaltaisena prosessina, joka alkoi jo koululta lähdettäessä ja päättyi omien kokemusten pohtimiseen. Tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita siitä, millaisia ennakoajatuksia ja kokemuksia oppilailla on museopedagogisesta toiminnasta. Ennakoajatuksia koottiin lomakkeilla ennen museovierailua ja ympäristötaidepajaa. Kokemuksia kerättiin ryhmähaastatteluilla museovierailun ja ympäristötaidepajan jälkeen.

Aineisto analysoitiin laadullisesti. Ennakoajatuslomakkeiden aineisto luokiteltiin oppilaiden vastauksissa nousseiden ajatusten mukaan ja haastatteluaineistoa teemoiteltiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin menetelmin. Teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä tuki Ryanin ja Decin (2002) itseohjautuvuusteorian pätevyyden, autonomian ja yhteenkuuluvuuden kokemukset sekä Hyypän ja Liikasen (2005) kokoama teoria kulttuurin tuottamien tunnekokemusten ja elämysten yhteydestä hyvinvointiin.

Tutkimustulosten mukaan kulttuurikasvatus tuottaa oppilaille hyvinvointia. Hyvinvointia syntyi etenkin kulttuurin tarjoamien elämysten sekä yhteenkuuluvuuden kokemusten kautta. Museo ei tarjonnut yhtä vahvoja pätevyyden ja autonomian kokemuksia kuin ympäristötaidepaja. Vähäisempiin pätevyyden ja autonomian kokemuksiin olivat yhteydessä erityisesti museon aihe ja museon toimintamallit. Oppilaat kokivat, ettei museossa saanut tarpeeksi omaa aikaa ja mahdollisuutta tutustua itseä kiinnostaviin aiheisiin. Autonomiaa oppilaat kokivat taidepajassa, kun saivat tehdä omaan työhönsä liittyviä valintoja ja asioita omin käsin.

Tutkimus osoitti, että lasten ja nuorten oman äänen kuuleminen heille suunnatussa toiminnassa on tärkeää. Lapsia ja nuoria kuuntelemalla saadaan tietoa heidän omasta hyvinvoinnistaan ja siitä, miten järjestetty kulttuuritoiminta voi olla synnyttämässä hyvinvointia.

Avainsanat: kulttuurikasvatus, Taidekaari, pätevyys, autonomia ja yhteenkuuluvuus, kulttuurinen elämys, hyvinvointi, lapsen näkökulman tutkiminen

SISÄLLYS:

JOHDANTO	5
1 KULTTUURIKASVATUS	7
1.1 Kulttuuri ja taide	7
1.2 Kulttuurikasvatuksen määritelmä.....	8
1.2.1 Taidekasvatuksesta kohti laajempaa kulttuurikasvatusta.....	8
1.2.2 Kulttuurikasvatus identiteetin kasvualustana ja kulttuuripalveluina	10
1.3 Kulttuurikasvatus opetussuunnitelmassa.....	11
1.4 Kulttuurikasvatusta käytännössä: Tampereen Taidekaari.....	13
1.4.1 Kulttuurista hyvinvointia lasten ja nuorten omaa ääntä kuullen.....	14
1.4.2 Kulttuurikasvatusohjelma	15
1.4.3 Monitaiteinen museopedagogiikka	17
1.4.4 Kulttuurikasvatuksen aikaisempaa tutkimusta.....	19
2 KULTTUURIKASVATUS JA HYVINVOINTI	21
2.1 Pätevyyden ja autonomian kokemisen yhteydet hyvinvointiin	22
2.2 Yhteenkuuluvuuden ja yhdessä tekemisen yhteydet hyvinvointiin	25
2.3 Kulttuuristen tunnekokemusten ja elämysten yhteys hyvinvointiin	26
3 LAPSI AKTIIVISENA TOIMIJANA	30
3.1 Lapsi kulttuurin tuottajana ja kulttuurisena toimijana	31
3.2 Aikuisen näkökulmasta kohti lapsen näkökulmaa.....	34
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	38
4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	38
4.2 Kvalitatiivinen tutkimus fenomenologis-hermeneuttisesta näkökulmasta	38
4.3 Aineiston kerääminen.....	40
4.3.1 Tutkimuskohde	40
4.3.2 Tutkimusmenetelmät.....	41
4.4 Teoriaohjaava sisällönanalyysi.....	43
4.5 Lasten haastattelututkimuksen etiikka	46
5 TULOKSET	48
5.1 Oppilaiden ennakkoajatuksia Taidekaaren toiminnasta.....	48
5.1.1 Ennakkoajatuksia museovierailusta	48
5.1.2 Oppilaiden suhtautuminen museoon.....	50
5.1.3 Ennakkoajatuksia ympäristötaidepajasta	51
5.1.4 Oppilaiden suhtautuminen ympäristötaidepajaan	53
5.2 Oppilaiden kokemuksia Taidekaaren toiminnasta	54
5.2.1 Kiinnostavia asioita omaan tahtiin museokierroksella	55
5.2.2 Omilla käsillä tekemistä ja omia valintoja ympäristötaidepajassa	58
5.2.3 Yhteisiä kokemuksia museossa ja yhdessä oloa ympäristötaidepajassa.....	59

5.2.4	Kulttuurisia elämyksiä museovierailulla ja ympäristötaidepajassa	61
5.3	Oppilaiden ennakkoajatusten ja kokemusten yhteys.....	62
6	POHDINTA.....	65
6.1	Tutkimustulosten yhteenvedoa.....	65
6.1.1	Pätevyyden, autonomian ja yhteenkuuluvuuden kokemukset museopedagogisessa toiminnassa	65
6.1.2	Kulttuuriset elämykset museopedagogisessa toiminnassa.....	67
6.2	Kulttuurikasvatuksen mahdollisuudet hyvinvoinnin synnyttäjänä.....	68
6.3	Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden arviointi	71
6.4	Jatkotutkimusehdotuksia.....	73
LÄHTEET		75
LIITTEET		83
Liite 1:	Tutkimuslupakysely	83
Liite 2:	Ennakkoajatuslomake museo/ympäristötaidepaja	84
Liite 3:	Haastattelurunko museo.....	86
Liite 4:	Haastattelurunko ympäristötaidepaja	88

JOHDANTO

Kouluissa järjestetään opetuksen ohella paljon toimintaa, jota toteutetaan koulun ulkopuolella. Luokkahuoneesta poikkeavia oppimisympäristöjä tarjoaa esimerkiksi kuntien järjestämä kulttuurinen toiminta ja siihen kuuluva kulttuuri- ja taidekasvatus (Bamford 2006, 88 – 89; Kalhama, Kitola & Valamies 2006, 30 – 31). Kulttuurikasvatusta järjestetään kunnissa erilaisia yhteistyöverkostoja hyödyntäen. Suomessa laajaa kulttuurikasvatustyötä tekee valtakunnallinen Taikalamppu-verkosto, joka järjestää lapsille ja nuorille kulttuurista toimintaa (Taikalamppu 2010). Taikalamppuun kuuluu tamperelainen kulttuurikasvatussyksikkö TAITE, joka tuottaa Tampereella koululaisille Taidekaari-kulttuurikasvatuskokonaisuutta (Taidekaari 2011).

Toisinaan kulttuuriseen toimintaan lähteminen ja osallistuminen voidaan kokea työlääksi, eikä opettaja jaksa aktiivisesti etsiä mahdollisuuksia omasta kunnastaan tai lähiympäristöstään. Opettajan oma aktiivisuus ja kiinnostus vaikuttavat siihen, miten paljon luokka osallistuu kulttuuri- ja taidetoimintaan. Omien ja lähipiirini kulttuurikokemusten ja elämysten pohjalta uskaltaisin kuitenkin väittää, että pienenkin ponnistuksen takana oleva retki kaupungin kirjaston valokuvanäyttelyyn tai teatteriesitykseen piristää koko luokan arkista aherrusta. Koulun ulkopuolelta on mahdollista löytää kulttuurisia kokemuksia ja elämyksiä, jotka rikastuttavat koululaisten päivää ja antavat energiaa tuleviin koulupäiviin sekä synnyttävät hyvinvointia (ks. esim. Dewey 1934/1980; Hyyppä & Liikanen 2005).

Erilaisiin näyttelyihin ja kulttuuritapahtumiin menemisen lisäksi olen huomannut, että koulun taide- ja taitoaineilla on myönteinen vaikutus luokan ilmapiiriin. Omin käsin työskentely käsityön tai kuvataiteen tunneilla on saanut rauhattomammankin oppilaan keskittymään pitkäjännitteiseen tekemiseen. Lisäksi tunneilla on vallinnut positiivinen ilmapiiri, kun oppilaat ovat saaneet vapaammin jutella kaverin kanssa. Koulussa taide- ja taitoaineet tarjoavatkin mahdollisuuden itseilmaisuuksiin ja rentoon tunnelmaan, joiden kautta voidaan saavuttaa hyvinvointia (Juvonen 2008, 76 – 77; Räsänen 2009, 28).

Kulttuurikasvatusverkosto Taikalamppu (2010) pyrkii toiminnassaan lasten ja nuorten hyvinvoinnin lisäämiseen. Tässä tutkimuksessa hyvinvoinnin syntymistä tarkastellaan kahden eri teorian valossa. Olen kiinnostunut siitä, millaisia pätevyiden, autonomian ja yhteenkuuluvuuden kokemuksia ja niiden kautta syntyvää hyvinvointia kulttuurikasvatus voi tuottaa. Näitä kokemuksia tarkastellaan Ryanin ja Decin (2002) itseohjautuvuusteorian näkökulmasta. Lisäksi tutkin hyvinvoinnin syntymistä kulttuurin

tuottamien tunnekokemusten ja elämysten kautta. Kulttuurisista tunnekokemuksista ja elämyksistä sekä niiden vaikutuksesta hyvinvointiin ovat kirjoittaneet muun muassa Dewey (1934/1980) sekä Hyyppä ja Liikanen (2005). Läpi tutkimuksen mukana on Falkin ja Dierkingin (1992) näkökulma museokokemuksesta kokonaisvaltaisena elämyksenä, joka alkaa jo toimintaan lähettäessä ja päättyy sen jälkeisiin kokemuksiin.

Harjoittelussa ja työelämässä olen huomannut, että lasten omien mielipiteiden kuulemiselle tulisi antaa enemmän tilaa ja aikaa. Lapset osaavat itsekin kertoa, millaiset asiat esimerkiksi koulun arjessa toimivat ja millaiset eivät. Lapselle onkin viime aikoina pyritty antamaan aktiivisen toimijan roolia omassa elämässä ja sitä kautta lapset ja nuoret on alettu nähdä oman kulttuurinsa tuottajina (Eskelinen & Kinnunen 1998, 14; Pietarinen, Soini & Pyhälto 2008, 59 – 61). Samasta ajattelusta kumpuaa myös kulttuurikasvatuksen toinen päämäärä: lasten ja nuorten oman äänen kuunteleminen sekä kulttuurin synnyttäminen (Taikalamppu 2010). Lasten ja nuorten oman äänen kuuleminen on laajentunut lasten ja nuorten tutkimuksen kentälle, jossa on siirrytty pikku hiljaa aikuisen näkökulmasta kohti lasten ja nuorten näkökulmaa (Karlsson 2012).

Tutkimusaineistoni on kerätty TAITEn Taidekaaren kulttuurikasvatusohjelman museopedagogiseen kokonaisuuteen osallistuneilta kuudesluokkalaisilta. Vaikka Taidekaaren kulttuurikasvatusohjelmassa (2011) korostetaan lapsilähtöisyyttä, kulttuurikasvatusta suunnittelevat, toteuttavat ja arvioivat aikuiset. Tämän tutkimuksen kautta onkin tarkoitus saada esiin lasten omia ajatuksia ja kokemuksia kulttuurikasvatuksesta. On myös huomionarvoista, ettei lasten kokemuksia kulttuurikasvatuksesta ja erityisesti museopedagogisesta toiminnasta ole juurikaan tutkittu. Kulttuurikasvatuksen tavoitteiden ja tutkimuksen puutteen sekä oman mielenkiintoni vuoksi minulle oli luonnollista valita tutkimukseeni lapsilähtöinen näkökulma. Pyrkimykseni oli selvittää, millaisia hyvinvointia synnyttäviä kokemuksia oppilaat voivat kulttuurikasvatuksessa saavuttaa.

1 KULTTUURIKASVATUS

1.1 Kulttuuri ja taide

Kulttuuria ja taidetta on pyritty määrittelemään useasti erilaisista näkökulmista. Tässä tutkimuksessa kulttuuri nähdään taiteen yläkäsitteenä ja taide yhtenä kulttuurin osana ja ilmenemismuotona (ks. Oksala 1978, 48).

Kalhama, Kitola ja Walamies (2006) määrittelevät kulttuuria konkreettisesti ympäristön ja kulttuurin vuorovaikutuksena. He kuvaavat ympäristön ja kulttuurin aineksien vaikutusta ihmiseen tavaroina repussa, joita yksilö kerää ja kantaa mukanaan koko elämänsä ajan ja joiden varaan rakentaa minuuttaan ja identiteettiään. Repusta löytyy palanen historiaa, jonka avulla ihminen voi sijoittaa itsensä johonkin kokonaisuuteen ja tunnistaa oman kulttuurinsa historialliset juuret. Tärkeä rooli on myös kulttuurisilla perinteillä, joiden avulla ihminen kiinnittyy paikkaan ja omaksuu tietyn tapakulttuurin, joka auttaa vuoropuhelussa nykyajan kanssa. (Kalhama ym. 2006, 12.) Kulttuuri onkin ihmisen toiminnan tulosta, joka välittyy kokemuksen ja oppimisen kautta ihmiseltä sekä sukupolvelta toiselle ja jonka välittämisessä pääosassa ovat ihmisten väliset vuorovaikutussuhteet (Luoma, Mäntymaa, Puura & Tamminen 2008, 87; ks. myös Oksala 1978, 8; Kallio ym. 2004, 50; Opetusministeriö 2010, 9).

Oksalan (1978) mukaan kussakin kulttuuriipiirissä vallitsee suhteellinen yksimielisyys siitä, mitä taiteeksi käsitetään. Taidetta määritellään perinteisesti taiteen eri ilmenemismuotojen kautta. Meillä taiteen muotoina pidetään esimerkiksi musiikkia, kirjallisuutta, kuvataidetta ja tanssia. Taide voi myös saada uusia muotoja. Esimerkiksi nykyaikainen digitaalinen maailma tarjoaa perinteisten taidemuotojen rinnalle uusia näkökulmia. Erilaisia taidemuotoja yhdistävät erilaiset tekijät, eikä taiteen yhtenäisen teorian muodostaminen ole helppoa. (Oksala 1978, 52 – 54, 57.) Ruismäki ja Juvonen (2011, 33) toteavatkin osuvasti, että tärkeämpää kuin taiteen selittäminen on itse taiteen tekeminen.

Bamford (2006) muistuttaa, että ihminen on käyttänyt kulttuurilleen ominaisia taiteen keinoja ilmaistakseen itseään jo pitkään ennen kuin oppi kirjoittamaan. Edelleenkin ympäri maailman eri kulttuureissa lauletaan, tanssitaan, lausutaan, kuunnellaan tarinoita ja esiinnyttään. Vaikka yhteiskuntamme kehittyä vauhtia, luotamme vahvasti kulttuurin ja taiteen voimaan viestin välittämisessä muille ja muulle maailmalle. (Bamford 2006, 19.) Kulttuuri ja taide ilmiöineen toimiikin jatkuvan

tapahtumien, yhteiskunnallisen itseymmärryksen, kommunikaation ja keskustelun kenttänä. Uusien innovaatioiden sekä luovuuden kysyntä vain kasvaa ja meidän tulee olla jatkuvasti valmiita oppimaan uusia asioita. (Opetusministeriö 2010, 9.) Tulevaisuuden kannalta on tärkeää, että aikuisten rinnalla myös lapset ja nuoret otetaan mukaan kulttuurin tekijöiksi ja kannattelijoina (esim. Bamford 2006, 19; Kaitavuori & Miller 2007; Ruismäki & Juvonen 2011; ks. myös luvut 1.4 ja 3).

1.2 Kulttuurikasvatuksen määritelmä

Kalhama ja Vartiainen (2006, 8) toteavat kulttuuritoiminnan ja kasvatuksellisten kysymysten yhteen nivomisen ja avaamisen haasteelliseksi tehtäväksi. Kulttuurin, taiteen ja kasvatuksen määrittelemisen vaikeus selittänee osaltaan sitä, miksi suomalaisessa kulttuuri- ja taidekasvatuksen kirjallisuudessa esiintyvät rinnakkain ja päällekkäin *taidekasvatus* ja *kulttuurikasvatus*, lisäksi koulumaailmassa puhutaan *taide- ja taitokasvatuksesta*. Taide- sekä taide- ja taitokasvatuksen piirissä on alettu puhua yhä enemmän kulttuurikasvatuksesta, joka laajentaa perinteistä taide- sekä taide- ja taitokasvatus ajattelua. (Huuhtanen 1984; Puurula 1996, 1998; Kalhama & Vartiainen 2006; Bamford 2006; Räsänen 2010; Taikalamppu 2010.)

Tässä tutkimuksessa taidekasvatus, taide- ja taitokasvatus ja niihin liittyvät kulttuuriperintökasvatus sekä museopedagogiikka nähdään osana laajempaa kulttuurikasvatuksen kokonaisuutta. Käsitteiden ja määritelmien päällekkäisyyden sekä kulttuurikasvatuskirjallisuuden suppeuden vuoksi tutkimuksessa taidekasvatuksella sekä taide- ja taitokasvatuksella viitataan myös kulttuurikasvatukseen.

1.2.1 Taidekasvatuksesta kohti laajempaa kulttuurikasvatusta

Jo 1900-luvun alussa Hollon (1918, 1931) teksteissä oli luettavissa pitkään käytössä olleen taidekasvatuskäsitteen ristiriitaisuudesta. Hollo näki perustelluksi siirtyä taidekasvatuksesta laajempaan *esteettiseen kasvatukseen*. Esteettinen kasvatus avasi taidekasvatuksen käsitteen ja koko ympäröivän maailman estetiikan, eli kauneuden ja taiteellisuuden, kasvatuksen piiriin. (Hollo 1918, 146.) Taustalla oli Hollon ajatus kasvatuksesta koko ihmisen kasvatuksena eikä vain tiettyjen tietojen ja taitojen keräämisinä (Hollo 1931, 99 – 100).

Vaikutteet esteettiseen kasvatukseen tulivat englanninkielisistä maista, joissa *esteettinen kasvatus* (aesthetic education) on *taidekasvatusta* (art education) tutumpaa (Huuhtanen 1984, 7). Esteettiseen kasvatukseen kuuluvat oleellisena osana esteettiset

elämykset, jotka kuvaavat ihmistä osana luontoa ja osana kulttuuria (Hollo 1918, 150 – 151). Esteettisen elämysten merkityksestä puhuu myös Dewey (1934/1980), jonka mukaan taiteen tuomat elämykset rikastuttavat arkipäiväisiä tapahtumia ja kokemuksia muuttuen esteettisiksi elämyksiksi (Dewey 1934/1980, 35 – 36; 195; ks. tarkemmin luku 2.3).

Hollon (1918, 1931) käyttämä *esteettinen kasvatus* ei kuitenkaan iskostunut suomalaisten käyttöön. Taidekasvatusta määriteltiin edelleen taidekasvatuksen tai taide- ja taitokasvatuksen kautta – ehkä siksi, että niiden määrittäminen koettiin helpommaksi (Huuhtanen 1984, 7). Perinteisesti taide- ja taitokasvatus on nähty jonkin tietyn taide- tai taitoaineen opetuksena esimerkiksi kouluissa. Tällöin oppilaalle on jäänyt passiivisen vastaanottajan rooli. (Puurula 1996, 132.)

Taideopetuksen viitekehys voidaan kuitenkin laajentaa taidekasvatukseksi, jossa on jalansijansa elinikäisellä oppimisella ja taide- ja taitoaineiden taustalla olevan arvomaailman avaamisella (Huuhtanen 1984, 8 – 9; Puurula 1996, 132 – 133). Tällöin taide- ja taitokasvatus voidaan nähdä yhtenä kulttuurikasvatuksen osa-alueena (Puurula 1996, 133) tai laajemmin kasvatuksena, jossa taiteiden varassa tai yhteydessä asenteita ja arvoja kehitetään niin, että taidekasvatus laajenee kulttuurikasvatukseksi (Huuhtanen 1984, 9). Oleellista kulttuurikasvatuksessa on, että vanhan taideopetuksen passiivinen vastaanottaja nähdään aktiivisena oman kulttuurinsa tuottajana ja kansalaisena (esim. Puurula 1996, 133 – 135; Viherluoto 2003, 27; Venäläinen 2009, 100). Näin otetaan myös huomioon kulttuurisen kasvun vuorovaikutuksellisuus, jota ilman omaan kulttuuriin kasvaminen on mahdotonta (esim. Kalhama & Vartiainen 2006, 6; Luoma ym. 2008, 87).

Dewey (1915/1957) on esittänyt ajatuksen opetuksen eheyttämisestä ja oppiainejakoisuudesta luopumista. Jotta koulu voidaan ylipäänsä yhdistää elämään, ei elämän eri osa-alueiden kokemuksia voida erottaa toisistaan eikä sen vuoksi myöskään eri oppiaineiden opetusta. (Dewey 1915/1957, 85 – 87.) Deweyn ajatuksiin yhtyy Puurula (1998), joka keskittyisi yksittäisen taide- ja taitoaineen kysymyksien sijaan laaja-alaisempaan taidekasvatukseen. Taide- ja taitoaineita tulisi integroida enemmän keskenään ja muiden oppiaineiden kanssa. (Puurula 1998.) Niin ikään Räsänen (2010, 48) näkee taide- ja taitokasvatuksen kulttuurikasvatuksena, jossa oppiaineita integroidaan keskenään.

Koulumaailmassa – niin kuin elämässä yleensä – on mahdoton erotella, missä kulttuuriin kasvetaan tai kasvatetaan kulttuuria ja missä taidetta ja taitoa opitaan. Tämän

vuoksi on oikeutettua puhua yhtenäisemmin kulttuurikasvatuksesta, jossa oppiaineet limittyvät toisiinsa ja kaikkien oppilaiden mahdollisuus oppia ympäröivistä kulttuureista kasvaa. (ks. Hollo 1918, 1931; Dewey 1915/1957; Viherluoto 2003, 33-34; Räsänen 2010, 48.) Kulttuurikasvatus tulisikin nähdä kaiken opetuksen läpäisevänä kasvatuksena. Tällöin oppiminen on kokonaisvaltainen kasvun ja kehityksen prosessi, jossa kulttuuri- ja taidekasvatuksen piirissä tapahtuva kokemuksellinen oppiminen voi avata tietä myös muulle oppimiselle. (Viherluoto 2003, 33 – 34.)

Kulttuuri- ja taidekasvatuksen integrointia koulumaailmassa voidaan tarkastella vieläkin laajemmin. Tällöin kulttuuri- ja taidekasvatus nähdään kokonaan uudenaikaisena toimintamallina, jota voi sisällyttää eri oppiaineisiin ja opetusmenetelmiin. Näin koko koulun toiminta voidaan nähdä luovana ympäristönä, jossa myös opettaja toimii työssään jatkuvana ”taiteilijana” etsien uusia toimintamalleja ja opetusmetodeita integroiden eri oppiaineiden aineksia yhteen. (Hollo 1918, 99 – 100; Räsänen 2009, 37.)

1.2.2 Kulttuurikasvatus identiteetin kasvualustana ja kulttuuripalveluina

Kalhama ja Vartiainen (2006) askeltavat taidekasvatuksesta kulttuurikasvatukseen ja tarkkailevat taidekasvatusta Puurulan (1996) integrointiajatus laajemmin. Heidän ajattelussaan on havaittavissa Hollon (1918, 1931) esteettisen kasvatuksen teemoja, sillä myös Kalhama ja Vartiainen (2006, 7) korostavat ihmistä osana ympäröivää kulttuuria.

Kalhaman ja Vartiaisen (2006) kulttuurikasvatuksen kautta taidekasvatuksen käsite avartuu taidekasvatuksen perinteisestä sektoriajattelusta ja taiteen lajien ympärillä käytävästä keskustelusta laajemmaksi analyysiksi ihmisen ja kulttuurin välisestä suhteesta. Eri kulttuurinmuodot ovat keskenään limittyviä ja toisiaan täydentäviä näkökulmina kulttuuriin, kasvuun ja kasvatukseen. Kulttuurikasvatus tarkoittaa näin kulttuuristen merkitysten tietoista edistämistä ja monitahoista kulttuuritoimintaa, joka ilmenee sekä arjen elinympäristöinä että ihmisryhmän mukaan kasvatuksellisesti kehitettävänä kulttuuritarjontana. (Kalhama & Vartiainen 2006, 7 – 8.)

Kalhama ym. (2006) avaavat kulttuurin ja kasvatuksen kentällä kulttuuria kahdesta eri näkökulmasta. Yhtäältä kulttuuri on identiteetin kasvualusta, jolloin ympäröivä kulttuuri vaikuttaa ihmiseen joko tietoisesti tai tiedostamatta. Toisaalta kulttuurikasvatus on tuotettuja kulttuuripalveluita, joiden kautta ihminen voi aktiivisesti osallistua oman kulttuurinsa tuottamiseen. Osansa tuotetussa kulttuurissa on

yhteiskunnallisella taide- kulttuuri- koulutus- ja sosiaalipolitiikalla. (Kalhama ym. 2006, 30 – 31.)

Identiteetin kehittämistyö on oleellinen osa kulttuurikasvatusta. Kalhaman ym. (2006) mukaan tasapainoisen identiteetin ja itsetunnon kehittämiseksi tarvitaan perusturvan ja hoivan lisäksi henkistä pääomaa. On tärkeää synnyttää ihmiselle tunne siitä, että elämä kantaa kaikissa vaiheissa. (Kalhama ym. 2006, 12 – 13; ks. myös luku 2.1.) Tärkeä rooli on myös sosiaalisella ulottuvuudella, sillä sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta synnytetään luottamuksellisia suhteita muihin ihmisiin (Aho & Laine 1997, 48 – 51; ks. myös luku 2.2).

Kunnille asetetussa laissa (728/1992) puhutaan kulttuuritoiminnasta, joka on taiteen harjoittamista ja harrastamista, taidepalveluiden tarjontaa ja käyttöä, kotiseututyötä sekä paikallisen kulttuuriperinteen vaalimista ja edistämistä. Viherluodon (2003) mukaan kulttuurikasvatus on kouluissa edellä mainitun lisäksi myös erilaisia taiteen ja kulttuurin sisältöjä ja toimintaa, kasvatusta ja opastusta, mutta ennen kaikkea oppilaan omia tekoja. Kulttuurikasvatuksessa lapsi ja nuori on aktiivinen taiteen ja kulttuurin toimija: hän sekä työskentelee taiteen parissa että käyttää kulttuuripalveluita. (Viherluoto 2003, 25.) Oppilaan omaa aktiivisuutta taiteen ja kulttuurin toimijana korostaa myös tutkimuskohteena oleva valtakunnallinen Taikalamppu-verkosto sekä siihen kuuluva Tampereen TAITEn Taidekaari (Taikalamppu 2010; Taidekaari 2011).

Kouluissa tapahtuvan kulttuurikasvatuksen oleellinen osa on sen suhde kunnan kulttuuritoimintaan ja -tarjontaan (Viherluoto 2003, 25). Kukin koulu tekee oman kuntansa kulttuuritoimen kanssa yhteistyötä parhaaksi katsomallaan tavalla (Venäläinen 2009). Huuhtanen (1984, 9) näkee kulttuurikasvatuksen vielä laajemmin osana yhteiskunnan harjoittamaan kulttuuripolitiikkaa, -hallintoa ja -lainsäädäntöä. Laajentumista on havaittavissa opetushallituksen työssä esimerkiksi juuri koulujen kulttuurikasvatuksen kehittäjinä Taikalamppu-verkoston ja muiden kulttuuri- ja taidekasvatusprojektien myötä (Granö, Korkeakoski & Laukka 2006; Hallitusohjelma 2007; Korkeakoski & Pääjoki 2009; ks. luku 1.4).

1.3 Kulttuurikasvatus opetussuunnitelmassa

Tämän hetkisestä perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2004) taide- ja taitokasvatusta löytyy taide- ja taitoaineiden oppiaineista, joita edustavat äidinkieli, kuvataide, musiikki, käsityö ja liikunta. Opetussuunnitelmassa on myös aihekokonaisuuksia, jotka sisällöiltään ja tavoitteiltaan ovat taide- ja taitokasvatuksen piirissä. Tällaisista

kokonaisuuksista ovat esimerkkeinä *Ihmisenä kasvaminen, Kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys* sekä *Viestintä ja mediataito*. (ks. POPS 2004; Bamford 2006, 48 – 50.)

Opetussuunnitelman (2004) kussakin oppiaineessa korostuu oppiaineen omat sisällöt ja menetelmät: esimerkiksi äidinkielessä kirjallisuuteen tutustuminen sekä lukeminen ja kirjoittaminen. Yhteistä kaikille taide- ja taitoaineille on kuitenkin kulttuuriperinnön siirtäminen ja ymmärtäminen, sosiaalisten taitojen ja itseilmaisun sekä oppilaan identiteetin ja itsetunnon kehittäminen. Esiin nousee myös erilaisten työskentelytaitojen kehittyminen: ongelmanratkaisutaidot, kriittinen ajattelu, pitkäjännittäisyys, tutkiva oppiminen sekä teknisten ja psyykkis-motoristen taitojen kehittäminen. Yleisenä sisältönä ja tavoitteena on oppilaan kokonaisvaltaisen kehityksen tukeminen. (POPS 2004.)

Kulttuurikasvatukseen ei Suomen perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2004) viitata. Opetussuunnitelman taustalla olevista arvoista on kuitenkin löydettävissä kulttuurikasvatuksen kanssa yhtenevää ajattelua. Opetuksen arvopohjana pidetään sekä suomalaisen kulttuurin että monikulttuurisuuden rinnakkaiseloja ja oppilaan kulttuuri-identiteetin rakentumista. Olennaista on kiinnittää huomiota oppijan aktiiviseen rooliin ja oppimisympäristön tarjoamiin virikkeisiin. Kulttuurikasvatusta tarkemmin opetussuunnitelmassa määritellään kulttuuriperintöopetusta, jonka tehtävänä on välittää kulttuuriperintöä sukupolvelta toiselle, kartuttaa tarvittavaa tietoa ja osaamista sekä lisätä tietoisuutta yhteiskunnan perustana olevista arvoista ja toimintatavoista. (POPS 2004.)

Peruskoulun oppiainejaosta käydään jatkuvaa keskustelua. Pohditaan, tulisiko nykyisten oppiaineiden rinnalle tuoda uusia oppiaineita vai olisiko syytä lisätä jonkun tietyn oppiaineen opetusta. (ks. Rutonen 2012.) Tässä keskustelussa asetetaan usein vastakkain akateemiset kouluaineet sekä taide- ja taitoaineet: tulisiko akateemisia aineita opettaa enemmän kuin taide- ja taitoaineita vai voidaanko taide- ja taitoaineiden opetuksessa oppia jotain sellaista, mitä akateemiset aineet eivät opeta.

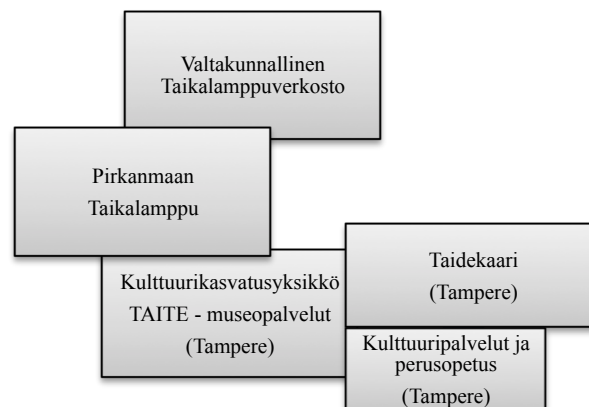
Perinteisesti koulussa on arvostettu akateemisten oppiaineita ja niistä saatuja hyviä oppimistuloksia (esim. Varto 2002, 96 – 97; Juvonen 2008, 91). Tieteellisissä ja akateemisissa piireissä taiteen tekemistä saatetaan usein pitää puuhasteluna. Tällöin taide- ja taitoaineiden hyötyjä tarkastellaan rankkojen oppiaineiden rinnalla ennemminkin rentouttavina ja hyvinvointia tuottavina oppiaineina, jolla ei ole akateemisten aineiden vertaista arvoa. (esim. Juvonen 2008, 76 – 77; Räsänen 2009, 28.) Taide- ja taitoaineita ei kuitenkaan tule tarkastella vaan niiden tuottaman

hyvinvoinnin kannalta, sillä niiden kautta opitaan myös mielikuvitusta sekä luovan ja kriittisen ajattelun taitoja, pitkäjännitteisyyttä, riskinotto-, suunnittelu-, organisointi- ja yhteistyötaitoja (esim. Bamford 2006; Juvonen 2008; Räsänen 2009; Ruismäki & Juvonen 2011).

1.4 Kulttuurikasvatusta käytännössä: Tampereen Taidekaari

Bamford (2006) luonnehtii hyväksi ja toimivaksi kulttuurikasvatukseksi kasvatusta, jossa on kulttuurin harjoittajien ja koulujen välistä yhteistyötä. Tärkeää on, että taidekasvatuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi jaetaan vastuullisesti. Koulun ja ympäröivän yhteisön välisiä raja-aitoja on syytä pyrkiä murtamaan, jotta taidekasvatus voi onnistua. (Bamford 2006, 88 – 89, Venäläinen 2009.) Tavoiteltavana voidaan pitää tilannetta, jossa erilaista asiantuntijuutta jaetaan varhaiskasvatuksesta aina yliopistolliseen koulutukseen saakka (Tornberg & Venäläinen 2008a, 73).

Yhteistyötä kuntien kulttuurin tuottajien sekä koulujen välillä on lisätty viime vuosina. Tästä hyvänä esimerkkinä on tutkimuskohteena oleva Tampereen museopalveluiden kulttuurikasvatussyksikkö TAITEn tamperelaisille koululaisille suunnattu Taidekaari-ohjelma. Taidekaari-kulttuurikasvatuskokonaisuutta tuottavat yhteistyössä Tampereen perusopetus, kulttuuripalvelut ja museopalvelut. Taidekaaren sisällöt suunnitellaan ja koordinoidaan TAITESTA. (Taidekaaren kotisivut 2011; TAITE 2012; ks. kuvio 1.)



Kuvio 1. Taidekaaren kulttuurikasvatustoiminta

TAITEn koordinoima Taidekaari-ohjelma on osa valtakunnallista lasten ja nuorten kulttuurikeskusten Taikalamppu-verkostoa (ks. kuvio 1). Taikalamppu on opetus- ja

kulttuuriministeriön vuonna 2003 perustama lasten ja nuorten kulttuurikeskusten asiantuntijaverkosto. Verkoston perustamisen taustalla on maamme kulttuuripoliittikka ja opetusministeriön lastenkulttuuripoliittiset ohjelmat vuosilta 2003 ja 2007. (Granö, Korkeakoski & Laukka 2006; Korkeakoski & Pääjoki 2009.)

Lasten ja nuorten kulttuuria edistääkseen opetusministeriö (2003) on asettanut tavoitteekseen lasten- ja nuorten kulttuurikeskusten verkoston luomisen. Päämääränä ovat uudet innovaatiot sekä niiden kokeilu ja kehittäminen, vakiinnuttaminen ja levittäminen paikallisesti, alueellisesti ja soveltuvin osin myös kansallisesti. (Korkeakoski & Pääjoki 2009, 7; Opetusministeriö 2003.) Taikalamppu (2010) pyrkiikin lasten- ja nuorten kulttuuripalveluiden saavutettavuuden edistämiseen ja toiminnan leviämiseen. Taustalla on ajatus, että jokaisella lapsella ja nuorella tulisi olla viestinnällisesti, sosiaalisesti, maantieteellisesti, taloudellisesti ja fyysisesti tasa-arvoinen ja yhdenvertainen mahdollisuus osallistua taide- ja kulttuuripalveluihin. (Taikalamppu 2010; ks. myös Hallitusohjelma 2007, 31 – 32 ja Hallitusohjelma 2011, 36.)

Taikalampulla on takanaan kaksi kokonaista toimintakautta 2003 – 2005 ja 2006 – 2008. Tällä hetkellä on käynnissä kolmas toimintakausi, joka alkoi vuonna 2009 ja päättyy vuonna 2013. Taikalamppu toimii 11 keskuksen voimin: Helsinki, Hämeenlinna, Jyväskylä, Kaakkois-Suomi, Lapinlahti, Oulu, Pori, Lappi, Pirkanmaa, Seinäjoki ja Pohjanmaa sekä Vantaa. (Granö, Korkeakoski & Laukka 2006; Taikalampun verkkosivut 2011.) TAITEn Taidekaari-ohjelma kuuluu Pirkanmaan Taikalamppuun, joka tuli mukaan Taikalampun toiselle toimintakaudelle (Taidekaaren kotisivut 2011, ks. kuvio 1).

1.4.1 Kulttuurista hyvinvointia lasten ja nuorten omaa ääntä kuullen

TAITEn Taidekaari-ohjelman toiminta perustuu Taikalamppu-verkoston (2010) yhteisiin arvoihin ja kullekin toimintakaudelle asettamiin tavoitteisiin. Kaksi tämän tutkimuksen kannalta oleellista verkoston toimintaa ohjaavaa arvoa ja päämäärää ovat lasten ja nuorten hyvinvoinnin lisääminen sekä lasten ja nuorten oman äänen kuuleminen. Taide- ja kulttuuritoiminta halutaan vakiinnuttaa luontevaksi osaksi lasten ja nuorten hyvinvoinnin edistämistä. Lisäksi pyritään lapsilähtöiseen toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen. (Taikalamppu 2010.)

Taikalamppu-verkosto (2010) pyrkii toiminnassaan aktiiviseen ja rohkeaan lasten- ja nuorten kulttuuripoliittiseen vaikuttamiseen sekä lasten- ja nuorten kulttuurin

arvostamiseen hyvinvointitekijänä poliittisessa päätöksenteossa. Lasten ja nuorten hyvinvointia verkosto tavoittelee tuottamalla lapsille ja nuorille laadukkaita taide- ja kulttuuripalveluja ja tekemällä heidän kanssaan taidetta ja kulttuuria. Tavoitteena on hyvinvointia lisäävän, moniammatillisen yhteistyön synnyttäminen. Taide- ja kulttuuritoiminnasta halutaan tärkeä osa sekä taide- ja kulttuuripalveluiden että koulujen ja päiväkotien arkea sekä lasten ja nuorten vapaa-aikaa ja nuoris- ja sosiaalityötä. (Taikalamppu 2010; ks. myös luku 2.)

Taikalamppu-verkoston (2010) tavoitteena on lapsilähtöisen ajattelun pohjalta luotu laaja-alainen taide- ja kulttuurikasvatus. Tällä tarkoitetaan taiteeseen ja kulttuurin kasvamista, jossa lapsi ja nuori tutustuu omaan ympäristöönsä ja minuutensa sekä osallistuu ja vaikuttaa taiteen keinoin ja avulla. (ks. myös Bamford 2006.) Vaikka Taikalampun toiminta on pääosin aikuisten tuottamaa, toiminnassa pyritään lasten sekä nuorten omien taiteellisten tarpeiden kunnioittamiseen. Toiminnassa lapsi kohdataan omana itsenään ja ikäisenään, aktiivisena kulttuurisena toimijana ja maailmankuvansa rakentajana. (Taikalamppu 2010.)

Lapsilähtöistä näkökulmaa korostaen Taikalamppu-verkoston (2010) päämääränä on myös lisätä lasten ja nuorten kulttuuripoliittista vaikuttamista. Tavoitteena on lasten ja nuorten kulttuurin tunnettavuuden parantaminen sekä lasten ja nuorten äänen kuuleminen erilaisissa kulttuurisissa ympäristöissä. Verkoston kulttuurikasvatussuunnitelmat halutaan osaksi perusopetuksen sekä varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmia. Lisäksi lasten- ja nuorten kulttuuria pyritään saamaan näkyväksi poliittisessa päätöksenteossa sekä osana eri alojen koulutusohjelmia. (Taikalamppu 2010, ks. myös luku 3.)

1.4.2 Kulttuurikasvatusohjelma

Tampereen TAITEn Taidekaari-ohjelman (2011) tavoitteena on rakentaa vuoteen 2014 mennessä koko peruskoulun kattava ehjä taidekaari, joka alkaa jo esikoulussa. Lukuvuonna 2011 - 2012 toiminnassa oli mukana esiopetus, erityisopetus kokonaisuudessaan ja valmistava opetus. Yleisopetuksen vuosiluokista mukana olivat viidettä, kahdeksatta ja yhdeksättä luokka-astetta lukuun ottamatta kaikki. Toiminnan laajeneminen tapahtuu vuosiluokkajärjestyksessä niin, että lähivuosina on viidennen luokan vuoro päästä mukaan. (Taidekaari 2011.)

Aloittaessaan vuonna 2003 Taidekaari oli museopedagogiikkaa, johon kuului harjoituksia sisältävät museokäynnit sekä näyttelyn teemoja jatkava taidetyöpaja.

Lisäksi opettajilla oli mahdollisuus jatkaa aiheen käsittelyä tarjotun oheismateriaalin avulla. Toimintamalli on pysynyt pitkälti samanlaisena, mutta toiminta on laajentunut museoiden ohella myös muuhun taide- ja kulttuuritoimintaan, kuten teatteriin ja sirkukseen. Kulttuurikasvatusohjelma noudattaa valtakunnallista esiopetus- ja opetussuunnitelmaa asettaessaan jokaiselle vuosiluokalle oman kulttuurisisältönsä. Tarkoituksena on, että oppilas pääsee tutustumaan mahdollisimman laajasti eri taiteen ja kulttuurin aloihin. (Taidekaari 2011; ks. POPS 2004; taulukko 1.)

Taulukko 1. Taidekaaren kulttuurikasvatusohjelman sisällöt vuosiluokittain

VUOSILUOKKA	KULTTUURISISÄLTÖ	OPPIAINE
esiopetus	museo	
1. luokka	museo	kuvataide
2. luokka	tanssi	liikunta
3. luokka	teatteri/sanataide	äidinkieli ja kirjallisuus
4. luokka	sirkus	liikunta
5. luokka	konsertti	musiikki
6. luokka	museo	biologia ja maantieto
7. luokka	museo	äidinkieli ja kirjallisuus
8. luokka	teatteri/elokuva	kuvataide
9. luokka	kulttuuriympäristö	maantieto

Taidekaareissa (2011) oppilas tutustuu Tampereen rakennettuun kulttuuriympäristöön sekä monipuoliseen taide- ja kulttuuritoimintaan vierailemalla erilaisissa näyttelyissä ja esityksissä. Oppilaat käyvät vuosiluokan sisällöistä riippuen museossa, teatterissa, elokuvissa tai tanssi- ja sirkusesityksessä. Taidekaareissa oppilaan kokemukset taiteesta eivät rajoitu ainoastaan taiteen vastaanottamiseen, vaan hän pääsee eri taide- ja kulttuurialojen työpajoissa tuottamaan itse taidetta. Keskeistä on myös se, että oppilaat pääsevät laittamaan tuottamaansa taidetta esille. Näin oppilaat pääsevät näkemään taidetta ja oppivat arvostamaan sekä omaa että muiden työtä. (Taidekaari 2011; Linnainmaan OPS.)

Kulttuurikasvatusohjelmassa on ensimmäisestä luokasta alkaen kulttuurisisällön rinnalle nimetty myös oppiaine, jonka sisältöjä ja tavoitteita ohjelma tukee (ks. Taidekaari 2011; Taulukko 1; POPS 2004). TAITEn Taidekaareissa (2011) on kulttuurikasvatusohjelman kehitystyötä tukemaan valjastettu pilottikoulu, Linnainmaan koulu. Taidekaaren toiminta tavoitti muista tamperelaiskouluista poiketen Linnainmaan

koulussa syksystä 2011 alkaen jokaisen vuosiluokan. (Taidekaari 2011; Linnainmaan OPS.)

TAITEn tuottaman Taidekaari-ohjelman (2011) arvoiksi nimetään sosiaalinen tasavertaisuus, saavutettavuus, elämyksellisyys, toiminnallisuus ja moniarvoisuus. Tasavertaisuuteen ja saavutettavuuteen pyritään maksuttoman, koulupäivän aikana järjestettävän, jokaiselle ikäryhmälle ja erityisryhmälle suunnitellun ja tarjotun toiminnan kautta. Elämyksellisyyden mahdollistaa monipuolinen pirkanmaalainen kulttuuritarjonta. Toiminnallisuutta puolestaan syntyy työpajojen ja kulttuurikasvatusohjelman toimintamallin toteuttamisessa. Moniarvoisuutta tukee monikulttuurisuuden arvostaminen ja jokaisen lapsen sekä nuoren kohtaaminen sallivassa, avoimessa ja kannustavassa ilmapiirissä. (Taidekaari 2011.)

Taidekaaren (2011) oppimiskäsitys nojaa kokemukselliseen oppimiseen, jossa uusien tietojen ja taitojen oppiminen syvenee, kun ne yhdistetään oppijan aiempaan maailmaan. Tavoitteena on myös, että oppilas pääsee käsittelemään omaan identiteettiinsä liittyviä kysymyksiä kokonaisvaltaisen lähestymistavan myötä: aistit, tunteet, toiminta ja tieto yhdistyvät kulttuurikasvatuskokonaisuuksissa. Oppiminen ymmärretään myös yhteistoiminnallisesta näkökulmasta ja näin ollen tuetaan yhteisöllisyyden kehittymistä yhdessä ihmettelemisen, kokeilemisen, tekemisen ja jakamisen kautta. (Taidekaari 2010; Taidekaaren kotisivut 2011; ks. myös Kalhama ym. 2006, 30 – 31, 36; Liikanen 2009, 91.) Taidekaaren kulttuurikasvatusohjelman toiminnassa voidaan nähdä syntyvän pätevyyden, autonomian ja yhteenkuuluvuuden kokemuksia sekä kulttuurisia tunnekokemuksia ja elämyksiä, joita tarkastellaan lähemmin luvussa 2.

1.4.3 Monitaiteinen museopedagogiikka

Museolain (1996/1166) mukaan museoilla on velvollisuus ylläpitää väestön tietoisuutta kulttuuristaan, historiastaan ja ympäristöstään. Unescon alainen kansainvälinen museoneuvosto (ICOM) tarkastelee eettisessä säädöksessään (2001) museoiden tehtävää kasvatuksen näkökulmasta: ”Museoilla on tärkeä velvollisuus kehittää kasvatuksellista rooliaan ja houkutella laajempia yleisöjä siitä yhteisöstä tai ryhmästä ja siltä seudulta, jolla ne palvelevat. Vuorovaikutus yhteisön kanssa ja sen kulttuuriperinnön vaaliminen muodostavat oleellisen osan museon kasvatuksellisesta tehtävästä.” (ICOM 2001.)

Museoissa tapahtuvasta kasvatustyöstä käytetään nimitystä museopedagogiikka (esim. Tornberg & Venäläinen 2008b; Ljung 2009). Museopedagoginen yhdistys

Pedaali (2012) määrittelee museopedagogiikan yleisön näkökulman ja erilaisten kävijöiden tarpeet huomioivaksi kaksisuuntaiseksi välittäjäksi museon ja yleisön välillä. Museopedagogia tarkastelee museota ja museonkäyntiä kokonaisvaltaisesti niin, että museon sisällön lisäksi oleellista on myös se, mitä kaikkea kävijä kohtaa museossa ja jopa museon ulkopuolella. Museopedagogiikalla on kolme lähtökohtaa. Ensinnäkin pyritään helpottamaan, rohkaisemaan ja tukemaan kävijän henkilökohtaista kokemusta ja elämystä aktivoiden kävijää samalla omiin tulkintoihin ja luovuuteen. Toiseksi pyritään tiedon ja informaation välittämiseen, ymmärryksen syventämiseen ja tiedon lisäämiseen. Lisäksi tavoitteena on esitellä kävijälle museota instituutiona ja paikkana. (Pedaali 2012.)

Kaitavuori (2007) kuvaa museoista tulleen museopedagogiikan vaikutuksesta oppimisympäristöjä, joissa vallitsee kokonaisvaltainen oppiminen. Oppimisena nähdään kaikki ajattelun ja ymmärryksen muutos, jota ihmisessä museovierailun aikana tapahtuu. Oppimisen piiriin kuuluvat myös museon tuottamat kokemukset ja elämykset. (Kaitavuori 2007, 281.) Museokokonaisuus voidaankin nähdä kokonaisvaltaisena kokemuksena, joka alkaa jo ennen kuin astutaan museon ovista sisään ja jatkuu omien kokemusten läpikäymisenä kokemuksen jälkeen (Falk & Dierking 1992; vrt. Kaitavuori 2007, 281; Taidekaari 2011; Pedaali 2012). Kokonaisvaltaisen oppimisen lisäksi museopedagogiikassa korostuu kävijän oma, aktiivinen toiminnallisuus (esim. Kaitavuori 2007; Malmisalo-Lensu & Mäkinen 2007). Toiminnallisuudella on kaksi eri ulottuvuutta: itse tekemällä oppii, mutta samanaikaisesti syntyy terapeuttinen vaikutus ihmisen saadessa onnistumisen kokemuksia ja nautinnon tunteita tekemisestä (Malmisalo-Lensu & Mäkinen 2007, 311 – 313).

Museota kokonaisvaltaisena sekä kokemuksellisen oppimisen paikkana muun muassa Pedaalin (2012) ja Kaitavuoren (2007) tavoin korostaa myös Taidekaaren (2011) monitaiteinen museopedagogiikka, jossa oppimiseen pyritään kolmella eri osalla: kokemuksellinen ja tiedollinen oppiminen sekä aktiivinen osallistuminen. Omakohtaisen kokemus ja elämys korostuvat museovierailuissa, joissa esteettinen kokemus saattaa herättää nautinnon kokemusta, hämmennystä tai jopa inhoa. Näin museopedagogiikka on osaltaan myös tunnekasvatusta, jossa omien tunteiden kautta opitaan ymmärtämään ihmisyyttä, inhimillisiä tunteita ja niiden ilmaisua eri tavoin. Museopedagogiikassa korostuu aina myös yhdessä kokeminen ja ryhmän kokemuksen jakaminen. (Taidekaari 2011.)

Taidekaaressa (2011) pyritään huomioimaan, että museo-opastus on oppilaiden kokemuksille, ajatuksille ja mielipiteille tilaa antava moniaistinen tapahtuma. Vaikka museokävijän aktiivisuutta korostetaan yhä enemmän ja perinteinen museo-oppaan työ saattaa tuntua turhalta, Malmisalo-Lensu ja Mäkinen (2007) näkevät asiantuntevan ja suunnitellun opastuksen museopedagogiikassa tärkeänä. Opastus antaa ajattelunaihetta ja voi näin parhaimmillaan tarjota vuorovaikutuksellisen ja aktiivisen oppimistilanteen. Opasryhmässä kulkeminen mahdollistaa ryhmän jäsenten ääneen lausutut ajatukset ja kysymykset. (Malmisalo-Lensu & Mäkinen 2007, 206 – 207.)

Museopedagogiikan tavoitteena Taidekaaressa (2011) on, että oppilas saa käsityksen museosta oppimisympäristönä sekä taiteen ja kulttuurihistorian esittelyn, katselun, keskustelun ja tekemisen paikkana. Museovierailun ja toiminnan avulla oppilas huomaa olevansa osa historiallista ja kulttuurista jatkumoa: hän ymmärtää omien tekojensa ja valintojensa merkityksen tuleville sukupolville. Toiminnassa korostuu sekä oppilaan rooli ajattelevana, tuntevana ja luovana yksilönä että ryhmän aktiivisena, kokemuksiaan jakavana ja vertailevana jäsenenä. (Taidekaari 2011.) Nämä samat tavoitteet löytyvät myös Suomen museolaista (1996/1166).

Museopedagogiikassa osansa on näin myös kulttuuriperintökasvatuksella ja -opetuksella (Pitkänen 2001; POPS 2004; Bamford 2006; Kalhama ym. 2006; Tornberg & Venäläinen 2008a). Tornbergin & Venäläisen (2008a) mukaan kulttuuriperintöopetuksessa opitaan havainnoimaan, ymmärtämään ja arvostamaan omaa ympäristöä. Merkittävää on, että ymmärrämme vaikuttavamme jatkuvasti kulttuuristen ympäristöjen syntyyn ja muuttumiseen. (Tornberg & Venäläinen 2008a, 66 – 67.)

1.4.4 Kulttuurikasvatuksen aikaisempaa tutkimusta

Lasten ja nuorten museokokemuksista on jonkin verran aikaisempaa tutkimusta. TAITE-yksikön toiminnasta on tällä hetkellä tekeillä taidekasvatuksen esteettisiä kokemuksia käsittelevä Kaukiaisien väitöskirja (Pirkanmaan Taikalamppu 2011). Tampereen Taidekaaren toiminnasta on aiemmin tehty yksi pro gradu- tutkielma. Herlevi-Turusen (2004) tutkielma on tapaustutkimus ja se selvittää pitkälti TAITE:n toiminnan syntyä ja käytänteitä. Tutkimuksessa kerättiin lomakkein eri-ikäisten oppilaiden palautetta museokierroksista ja oppilailta saatu palaute oli pääosin positiivista. Palautetta pyydettiin opastetusta kierroksesta, omasta osallistumisesta ja

uusien asioiden oppimisesta sekä kiinnostuksesta mennä museoon uudelleen. (Herlevi-Turunen 2004.)

Ljung (2009) on tutkinut Ruotsissa nuorten kokemuksia valokuvamuseossa vierailusta ja sen jälkeen pidetystä workshopista. Tutkimuksessa nuorten kokemuksia kerättiin haastattelemalla. Nuoret kokivat, että museokäynnit virittivät keskustelua aiheista, joista ei muuten välttämättä tule puhuttua. Lisäksi kuvat olivat herättäneet nuorissa tunteita, jotka säilyivät pitkälle museovierailun jälkeenkin. (Ljung 2009.) Suomessa nuorten kokemuksia kulttuuritoiminnasta on koonnut pro graduunsa myös Lampinen (2010). Tutkimuksessa peruskoululaiset, ammattikoululaiset ja lukiolaiset pääsivät tutustumaan eri kulttuurilaitosten historiaan ja niiden toimintaan. Oppilaat olivat kokeneet vierailut sivistäviksi ja mukavaksi vaihteluksi koulunkäynnin rinnalla. (Lampinen 2010.)

Lasten ja nuorten museokokemusten tutkimuksen vähäisyyttä osoittaa Hooper-Greenhillin (2006) kokoama selvitys museokävijöihin kohdistuneesta tutkimuksesta. Museoiden kävijätutkimus on perinteisesti palvellut yksittäisen museon omia tarpeita kävijäkyselyiden muodossa. Tutkimus on ollut usein museohenkilökunnan vastuulla eikä museon ulkopuolisia tutkijoita ole museoissa juuri nähty. Museotutkimus on kuitenkin muuttumassa, sillä museokävijöiden oma aktiivisuus, erilaiset kiinnostuksen kohteet ja motivaatio sekä kokemukset, arvostukset ja tunteet ovat tulleet kiinnostuksen kohteeksi. Uudistunut tutkimus on toistaiseksi ollut melko vähäistä, sillä entistä syväluotaavampana se vaatii enemmän tutkijan aikaa ja käy kalliiksi. (Hooper-Greenhill 2006, 362 – 370.)

2 KULTTUURIKASVATUS JA HYVINVOINTI

Meriläisen, Lappalaisen ja Kuittisen (2008) mukaan perinteisesti hyvinvoinnin katsotaan koostuvan kokonaisuudesta, jossa yhdistyvät henkinen, sosiaalinen ja fyysinen hyvinvointi. Hyvinvointi ilmenee onnellisuutena ja elämään tyytyväisyytenä sekä positiivisena mielialana. Jotta hyvinvointi voi toteutua, tulee ihmisellä olla koko elämänkaaren ajan toimintakyky, jonka turvin hän voi osallistua yhteisössä mielekkäinä pitämiinsä aktiviteetteihin ja sosiaalisten suhteidensa ylläpitämiseen. (Meriläinen, Lappalainen & Kuittinen 2008, 8; ks. myös Vertio 2003, 15, 23 – 27.)

Kouluissa hyvinvointikeskustelun uudeksi ulottuvuudeksi on noussut pedagoginen hyvinvointi, joka liittyy kiinteästi koulumaailmaan ja koulun toimintamalleihin. Meriläinen ym. (2008) ovat määritelleet pedagogista hyvinvointia pedagogiikan ja hyvinvoinnin käsitteitä avaamalla. Pedagogiikka nähdään perinteisesti prosesseina ja käytäntöinä, joilla pyritään kasvun, kehityksen ja oppimisen kautta kokonaisvaltaiseen kehitykseen. Hyvinvoinnilla kuvataan yleistä positiivisuutta ja mielialaa. Pedagogisella hyvinvoinnilla tarkoitetaan pedagogiikkaa, joka luo positiivisia tunnekokemuksia, tukee oppimisen prosesseja ja edistää yksilön kokonaisvaltaista kehitystä. (Meriläinen ym. 2008, 9.) Pedagogisen hyvinvointiin liittyy läheisesti oppilaan hyvä koulunkäyntimotivaatio, jossa oppilas kokee sisäistä motivaatiota (Juvonen 2008, 80 – 81).

Kalhama ym. (2006) tiivistävät kulttuurin merkityksen kolmeen eri näkökulmaan: henkilökohtaisen ja yhteisöllisen kasvun sekä yhteiskunnallisen osallisuuden välineeksi. Henkilökohtaiseen kasvuun kuuluu oleellisesti vahvan identiteetin ja itsetunnon kehittyminen. Yhteisöllisessä kasvussa korostuu puolestaan sosiaaliset verkostot, arvot ja asenteet sekä kyky kokea yhteisöllistä osallisuutta. (Kalhama ym. 2006, 36.) Yhteiskunnallisesta näkökulmasta ihmisen henkilökohtainen kulttuurisuhde selittää esimerkiksi juurettomuuden ja syrjäytymisen tunteita, kykyä siirtää kulttuuria sekä jopa demokratian ja hyvinvoinnin kokemuksia (esim. Kalhama ym. 2006, 36; Opetusministeriö 2010, 9, 34).

Kalhaman ym. (2006) teemaa jatkaen voidaan ajatella, että kulttuurikasvatuksen kautta saavutetaan monipuolisesti hyvinvointia. Myös koulumaailmassa ollaan taide- ja taitoaineista etsitty ratkaisua hyvinvoinnin parantamiseen sekä suorittamiskulttuurin ehkäisemiseen. Taide- ja taitoaineet voidaan oikeutetusti nähdä henkistä pahoinvointia ehkäisevinä ja tietopainotteista opetusmassaa keventävinä oppiaineina. (Juvonen 2008,

77 – 78, Räsänen 2009, 28; Liikanen 2009, 91; ks. myös Kalhama ym. 2006, 36.) Taide- ja taitoaineet voivat näin osaltaan tuottaa pedagogista hyvinvointia (Juvonen 2008). Taiteen hyvinvointia tuottavaan joukkoon on liittynyt myös edellisessä luvussa esitelty Taikalamppu-verkosto (Taikalamppu 2010).

Vaikka kulttuurikasvatus voidaan nähdä oikeutetusti hyvinvointia tuottavana voimavarana, kulttuurin synnyttämän hyvinvoinnin tutkiminen asettaa tutkimukselle omat haasteensa. Tämä johtuu pitkälti siitä, ettei kulttuuriin kokemuksiin liittyvien tunteiden selittäminen ole yksinkertaista – ihmiset voivat kokea samankin tilanteen hyvin eri tavoin (ks. Dewey 1934/1980; Hyyppä & Liikanen 2005; Ruismäki & Juvonen 2011, 151). Tässä tutkimuksessa hyvinvointia lähestytään kahden erilaisen teorian kautta. Seuraavissa alaluvuissa kulttuurin ja hyvinvoinnin yhteyttä tarkastellaan pätevyyden, autonomian ja yhteenkuulumisen kokemusten sekä kulttuuriin tunnekokemusten ja elämyksien kautta. Pätevyyden, autonomian ja yhteenkuulumisen kokemuksia tarkastellaan Decin ja Ryanin (2002) itseohjautuvuusteorian avulla. Kulttuurin tuottamia tunnekokemuksia ja elämyksiä käydään läpi muun muassa Deweyn (1934/1980) sekä Hyyppän ja Liikasen (2005) ajatusten pohjalta. Oletuksena on, että kulttuurin tuottamien myönteisten kokemusten ja elämysten kautta voidaan saavuttaa hyvinvointia.

2.1 Pätevyyden ja autonomian kokemisen yhteydet hyvinvointiin

Yksi kulttuurikasvatuksen päätehtävistä on identiteetin kehittäminen. Tutkimus on osoittanut, että kulttuuriseen toimintaan osallistumalla ja esimerkiksi koulun taide- ja taitokasvatuksessa identiteetin ja persoonan eri osa-alueet kehittyvät ja vahvistuvat (esim. Matarasso 1997; Bamford 2006; Kalhama ym. 2006, 12 – 13, 35 – 36). Erityisen tärkeänä persoonan kehittymisen kannalta voidaan pitää itseilmaisumahdollisuuksien synnyttämää itsetuntemusta ja -luottamusta (Matarasso 1997; Juvonen 2008, 89 – 92) sekä oman elämän hallinnan tunnetta (Deci & Ryan 2000; 229).

Ruismäen ja Juvosen (2011, 218 – 219) tutkimuksessa kulttuurisen toiminnan keskiöön nousee omilla käsillä tekemisen mahdollisuus, joka tukee monin tavoin oppilaan itseluottamuksen ja -tuntemuksen syntymistä. Bamfordin (2006) mukaan mahdollisuus luovuuteen tekee ihmisistä psyykkisesti tietoisempia itsestään ja omasta toiminnastaan. Taide mahdollistaa refleksiivisyyden ja keskustelun oman itsensä kanssa, mikä synnyttää positiivista luottamusta. Lisäksi luovuus vaikuttaa siihen, mitä

ajattellemme itsestämme ja kuinka muodostamme identiteettiämme. (Bamford 2006, 135.)

Juvonen (2008) kuvaa, kuinka oman työn tekemisessä jo suunnitteluvaihe haastaa tekijän luovuutta, älykkyyttä, mielikuvitusta ja ongelmanratkaisutaitoja. Päättäessään omaan tuotokseensa liittyviä tekniikoita aina suunnitteluvaiheesta alkaen oppilas pääsee haastamaan omia tietojaan ja taitojaan ja sitä kautta osoittamaan omaa pätevyyttään ja kokemaan pystyvyyttä. (Juvonen 2008, 87 – 90; ks. myös Eccles & Wigfield 2002, 114.) Taide- ja taitoaineet kannustavat suunnittelemisen, mielikuvituksen käytön ja luovuuden kautta omien ratkaisujen tekemiseen ja sitä kautta autonomian kokemusten syntymiseen (Juvonen 2008, 90).

Taide- ja taitoaineissa on hyvät mahdollisuudet eriyttämislle ja jokaiselle oppilaalle voidaan antaa omia edellytyksiä kunnioittavia tehtäviä. Näin kaikilla on tilaisuus saada onnistumisen kokemuksia, jotka kohottavat itseluottamusta ja muuttavat minäkäsitystä positiiviseen suuntaan. (Liinamo & Kannas 1995, 114; Juvonen 2008, 86, 90; Deci & Ryan 2000, 229.) Juvosen (2008) mukaan onnistumisten lisäksi oman työn tekemisen kautta päästään kokemaan myös epäonnistumisia. Sekä onnistumiset että epäonnistumiset johtavat omiin taitoihin luottamiseen ja pätevyyden syntymiseen. Luottamus ohjaa omien ratkaisujen ja valintojen tekemiseen antaen tunteen oman työn ja omien taitojen hallinnasta. (Juvonen 2008.) Tämä koko prosessi vahvistaa tekijän pätevyyden ja autonomian kokemuksia (Ryan & Deci 2002, 7 – 8, 11).

Pätevyyden ja autonomian tarpeet ovat keskiössä Ryanin & Decin (2002) itseohjautuvuusteoriassa. Pätevyydellä tarkoitetaan tehokkuuden ja vaikuttavuuden tunnetta, jota ihminen kokee sosiaalisessa ympäristössään ja mahdollisuuksistaan harjoittaa ja tuoda esiin omia taitojaan sekä kykyjään. Pätevyyden tarve ohjaa etsimään itselleen sopivia haasteita aktiivisesti niin, että olemassa olevat kyvyt säilyvät ja paranevat. Autonomia puolestaan perustuu tarpeeseen olla oman toimintansa alullepanija, joka pystyy tekemään aloitteita ja kokemaan toiminnassaan arvostusta. Autonominen ihminen kykenee osallistamaan ympäristönsä toimintaansa ja päätöksen tekoonsa. (Ryan & Deci 2002, 8, 11.)

Ryanin ja Decin (2002) itseohjautuvuusteorian mukaan kolmen perustarpeen *pätevyyden, autonomian ja yhteenkuuluvuuden* (ks. luku 2.2) tulee täytyä, jotta sisäinen motivaatio, sosiaalinen kehitys ja hyvinvointi voidaan saavuttaa. Perustarpeiden täytyminen mahdollistaa turvallisen kasvun ja kehityksen. Oleellista on huomioida ihmisen luontainen taipumus kasvuun ja kehitykseen. (Ryan & Deci 2002, 6 – 9, 22 –

27.) Teoriassa ihminen nähdään aktiivisena toimijana, jolla on mahdollisuus hallita sekä sisäisiä tarpeitaan ja tunteitaan että ulkoisia, ympäristöön liittyviä tekijöitä (Deci & Ryan 2000, 229; ks. luku 3.1).

Ihminen tarttuu Decin ja Ryanin (2000) mukaan ympäristössään positiivista kehitystä tuoviin asioihin. Sosiaalinen ympäristö vaikuttaa ihmisen toimintaan ja kehitykseen. Ihminen ei siis kehity passiivisesti tai automaattisesti ilman sosiaalisen ympäristönsä vaikutusta. Ihmiselle on luontaista hakeutua tilanteisiin, joissa psykologiset perustarpeet voivat täytyä. Toimiessaan ihminen ei kuitenkaan pyri tietoisesti tarpeen täyttämiseen. Esimerkiksi lapselle leikki on hyvin luonnollista toimintaa, mutta hän ei leikillään pyri täyttämään pätevyyden tarvettaan. Voidaan ennemminkin sanoa, että ihminen tekee ja toimii sen mukaan, mikä kiinnostaa ja mitä kokee tärkeäksi ja toimiessa tarpeet täyttyvät. (Deci & Ryan 2000, 229 – 230.)

Decin ja Ryanin (1985) itseohjautuvuusteorian hahmottaminen koulumaailmassa helpottuu oppimismotivaation syntymistä tarkastelemalla. Motivaatio on perinteisesti jaoteltu ulkoiseen ja sisäiseen motivaatioon (esim. Deci & Ryan 1985; Byman 2002). Bymanin (2002) mukaan oppimismotivaatio on ihanteellista silloin, kun oppimista ohjaa sisäinen motivaatio. Sisäisessä motivaatiossa oppiminen ilman ulkoista kontrollia tai palkkiota on motivoivaa. Ulkoisesta motivaatiosta poiketen oppilas ei siis havittele esimerkiksi hyvää arvosanaa tai palautetta, vaan pelkkä tieto itsessään motivoi oppimaan. Sisäisesti motivoitunut oppilas ryhtyy toimintaan, joka häntä itseään kiinnostaa. Toimintaan keskitytään ja sitoudutaan, koska se itsessään koetaan mukavaksi ja siitä saa riemua ja tyydytystä. (Byman 2002, 26 – 29; ks. myös Deci & Ryan 1985, 245 – 246; Deci & Ryan 2000, 233.)

Deci & Ryan (2000) nostavat itseohjautuvuusteoriansa tärkeänä osana esiin ”kontrolliuskomuksen” eli kyvyn kontrolloida sekä omaa toimintaa että sen tuloksia. Mitä enemmän ihminen kokee voivansa vaikuttaa omaan toimintaansa, sitä sitoutuneempi hän on tekemiseen. Sitoutumiseen liittyy sisäisen motivaation syntyminen. (Deci & Ryan 2000, 258 - 259; Juvonen 2008, 78 – 84; Ruismäki & Juvonen 2011, 242 – 243.) Decin ja Ryanin (2000) mukaan perustarpeiden täytyminen synnyttää sisäistä motivaatiota. Perustarpeiden synnyttämä sisäinen motivaatio puolestaan synnyttää psyykkistä terveyttä ja hyvinvointia. (Deci & Ryan 2000, 244.)

Juvosen (2008) mukaan sisäinen motivaatio lisää myös kouluviihtyvyyttä ja synnyttää sitä kautta pedagogista hyvinvointia. Koulumaailmassa perustarpeiden täyttymistä tukee se, että oppilaalla on mahdollisuus olla vastuussa omasta

tekemisestään ja tehtävään liittyy haasteellisuutta. Koulussa omasta toiminnasta on tärkeää saada myös positiivista palautetta. Pedagoginen hyvinvointi on luonnollista liittää osaksi taide- ja taitoaineiden opetusta, jossa sisäinen motivaatio on erityisen tärkeää eikä ulkoisia palkintoja ole. Usein taide- ja taitoaineissa arvosanojen saavuttaminen eli ulkoinen motivaatio ei korostu. (Juvonen 2008, 76 – 84; Ruismäki & Juvonen 2011, 183 – 185, 239 – 240.) Pedagogista hyvinvointia voidaan tarkkailla myös laajemmin oppilaan mahdollisuuksina osallistua ja päättää itseään koskevasta toiminnasta (Pietarinen, Soini ja Pyhälto 2008, ks. myös luku 3.1).

2.2 Yhteenkuuluvuuden ja yhdessä tekemisen yhteydet hyvinvointiin

Kulttuuritapahtumiin ja -toimintaan osallistutaan useimmiten yhdessä jonkun kanssa. Hyypän ja Liikasen (2005, 67) mukaan taiteen kokeminen edellyttääkin muiden läsnäoloa ja ihmisten välistä yhteistyötä. Matarasson (1997) laaja tutkimus osoittaa, että kulttuuritoiminnan rikastava vaikutus synnyttää sosiaalista yhtenäisyyttä. Sosiaalinen yhtenäisyys eli koheesio johtaa yhteisön aktiivisuuteen ja halukkuuteen vaikuttaa omiin asioihin. (Matarasso 1997.)

Hyypä ja Liikanen (2005) toteavat kulttuuri- ja taideharrastusten kuuluvan osaksi väestön peruskulttuuria ja muodostavan yhteistä identiteettiä. Yhteiseen identiteettiin kuuluu me-hengen kehittyminen. Se synnyttää sosiaalista pääomaa ja hyvinvointia. Kulttuuritapahtumaan ja -kokemukseen liittyvän yhteisöllisyyden esimerkkinä voidaan käyttää kuoroa. Kuorossa toimitaan yhdessä ja tunnetaan keskinäistä luottamusta huolimatta laulutaidosta tai siitä, kuinka hyvin kuorotoverit tunnetaan. Oikeastaan ei olla varmoja, perustuuko kuoron myönteiset kokemukset laulamisen tuomaan taidenautintoon vai yhteisöllisyyteen. (Hyypä & Liikanen 2005, 36, 67.)

Harrastusyhteisön merkitys voidaan laajentaa Järnefeltin (2010) mukaan myös lasten ja nuorten harrastustoimintaan. Lasten ja nuorten sosiaalisen ympäristön vaikutus oppimiseen on suuri ja harrastusyhteisö voi tarjota heille läheisyyden tunteita. (Järnefelt 2010, 10.) Sama vaikutus voidaan Falkin ja Dierkingin (1992, 49 – 51) mukaan saavuttaa myös museokierroksen sosiaalisessa ympäristössä sekä Juvosen (2008) mukaan koulujen taide- ja taitoaineiden tunneilla. Taide- ja taitoaineissa oppilaiden vuorovaikutusmahdollisuudet luokkakavereiden kanssa paranevat, koska ilmapiiri on usein vapaampi ja sallivampi. Kaverin kanssa saa jutella ja vaihtaa ajatuksia, olipa kyse sitten itse aiheesta tai omien asioiden juttelemisestä. (Juvonen 2008, 89.)

Juvosen (2008) mukaan taide- ja taitoaineiden tunnilla oppilaiden toisilleen antama vertaispalaute on tärkeää. Omat tuotokset kuvaavat jollakin tapaa tekijäänsä ja palaute on näin ollen kohdistettu myös tekijälle itselleen. Omaan itseensä kohdistuvan arvioinnin ja vertailun kautta oppilaat oppivat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa omien tuotostensa välityksellä ominaisuuksia sekä toisistaan että omasta itsestään. (Juvonen 2008, 90; Ruismäki & Juvonen 2011, 218 – 219.) Näin myös oppilaan itseluottamus kasvaa ja identiteetti rakentuu toiminnassa syntyvän vuorovaikutuksen kautta (Matarasso 1997; Juvonen 2008).

Yhteisen ja yhteisöllisen toiminnan taide- ja taitoaineiden parissa koulun tietopainotteisen työskentelyn ohessa on todettu parantavan tehokkaasti opiskeluilmapiiriä (esim. Juvonen 2008; Räsänen 2010). Juvosen (2008) mukaan taide- ja taitoaineiden tunneilla sosiaalinen ympäristö voikin parhaimmillaan tarjota oppilaalle turvallisen ympäristön, jossa uskaltaa haastaa itsensä ja oppia uutta. Lisäksi tuntien yhteiset kokemukset synnyttävät koulumyönteisyyttä, joka luo oppilaalle sisäistä motivaatiota ja edistää koulunkäynnin sujumista. Myös tämä vaikuttaa myönteisesti oppilaan (koulu)hyvinvointiin. (Juvonen 2008, 78 – 79, 90 ks. myös Bamford 2006, 115.)

Kulttuuriseen toimintaan osallistuminen tukee vahvasti Ryanin ja Decin (2002) kolmannen perustarpeen, yhteenkuuluvuuden, toteutumista. Ihmisellä on luontainen tarve olla yhteydessä toisiin ihmisiin, kuulua kokonaisuuteen ja tulla hyväksytyksi. Yhteenkuuluvuuden tarve onkin tunnetta ryhmään kuulumisesta sekä yhteenkuuluvuuden tunnetta toisiin yksilöihin sekä suurempiin yhteisöihin. Täytyessään tarve antaa tunteen yhteydestä toisiin ihmisiin sekä molemminpuolisesta välittämisestä. Muiden tarpeiden tapaan myös yhteenkuuluvuuden tarve synnyttää täytyessään hyvinvointia. (Ryan & Deci 2002, 7; ks. myös Matarasso 1997; Hyyppä ja Liikanen 2005; Juvonen 2008; Ruismäki & Juvonen 2011.)

2.3 Kulttuuristen tunnekokemusten ja elämysten yhteys hyvinvointiin

Kulttuuriset tunnekokemukset ja elämykset synnyttävät hyvinvointia. Erityisesti korostuvat ihmisen yksilölliset kokemukset ja elämykset henkilökohtaisen hyvinvoinnin paranemisena, mutta mukana ovat myös edellisessä luvussa esitellyt sosiaalisessa vuorovaikutuksessa syntyneet kulttuurikokemukset ja -elämykset. Kulttuurin tuottamat kokemukset ja elämykset synnyttävät tunteita, jotka muuttuvat positiivisiksi emootioiksi ja lopulta hyvinvoinniksi. Taustalla on yleisesti tunnettu tieto, että myönteiset elämykset

ja emootiot elämän eri tilanteissa auttavat ihmistä kokemaan hyvinvointia ja säilyttämään terveytensä paremmin. (Hyypä & Liikanen 2005, 36, 62, 70.)

Usein taiteen ja kulttuurin tuomat elämykset ovat positiivisia ja sitä kautta tuovat positiivisia tunteita edistäen hyvinvointia ja terveyttä. Joskus taiteeseen voi liittyä myös päinvastainen eli negatiivinen kokemus. Taiteen ja kulttuurin kokemuksilla voi silloin olla hyvinvointia ja terveyttä heikentävää vaikutusta. (Hyypä & Liikanen 2005, 50 – 63.) Toisaalta negatiivisetkin tunteetkin ovat tärkeitä, sillä ne herättävät ajatuksia, joita ei ehkä muutoin tulisi käsitelleeksi (Dissanayake 1995, 25). Taidekokemuksiin liittyvien tunteiden vuoksi ne voidaan muistaa pitkään. Kokemusten mittaaminen ja tutkiminen on kuitenkin hankalaa, sillä jokaisella on erilaiset kokemukset ja tunteet. (Ruismäki & Juvonen 2011, 151.)

Kulttuurin ja taiteen aikaansaamia tunteita voidaan hyödyntää esimerkiksi taideterapioissa (esim. Linko 1998; Bamford 2006; von Brandenburg 2008; Juvonen 2008, 87; Ruismäki & Juvonen 2011, 218). Hyvinvoinnin synnyttämisen kannalta oleellista on taiteen tuoma mahdollisuus itseilmaisuun. Ruismäen ja Juvosen (2011) mukaan itseilmaisun kautta pääsee käsittelemään tunteita itselleen parhaiten sopivalla tavalla. Taiteellinen ja taidollinen käsin tekeminen edesauttaa muun muassa ongelmanratkaisutilanteissa ja arjesta selviämisen rutiineissa. Käsin tekeminen avaa kanavia, joiden avulla opitaan tuntemaan omaa itseä ja käsittelemään tunteita sekä emotionaalisia kokemuksia. (Ruismäki & Juvonen 2011, 218 – 219, 243.) Taiteen avulla huomiota voi suunnata siihen, mikä elämässä on merkityksellistä ja tutkia itselle intiimejä ja persoonallisia asioita (von Brandenburg 2008, 19). Lisäksi taide voi auttaa ristiriitatilanteissa saavuttamaan mielenrauhan ja eheytytään (Linko 1998, 53).

Ruismäki ja Juvonen (2011) pitävät tunteiden käsittelyä erityisesti pienten lasten kanssa tärkeimpänä, mitä taiteiden kautta voi oppia. Kun oppii jonkun tunnetilan taiteellisen kokemuksen tai tilanteen kautta, samaa tunnetta osaa käsitellä myöhemmin elämässään samankaltaisissa tilanteissa. Niin ikään onnistumisen kokemukset ja oman kädenjäljen ihailu ovat tärkeä osa taiteen tekemistä. Omasta valmiista tuotoksestaan voi nauttia eri aisteja hyväksi käyttäen: valmista kuvaa voi katsella tai kosketella ja musiikkia voi itse soittaa tai kuunnella. (Ruismäki & Juvonen 2011, 160 – 161, 218, 243 – 244.)

Juvosen (2008) mukaan taiteen terapeutista vaikutusta voidaan hyödyntää myös koulumaailmassa. Taide- ja taitoaineiden opetuksen voima piilee niiden kyvyssä yhdistää kehollisuus, moniaistillisuus, elämyksellisyys ja kokonaisvaltaisuus. Taide- ja

taitoaineiden vahvuutena voidaan pitää sitä, että oppilas keskittyy tekemiseen ja saattaa päästä irrottautumaan tietopainotteiseksi muodostuneen koulumaailman arkirutiineista. Ne voivat parhaimmillaan mahdollistaa luovuuden, mielikuvituksen, tunteiden käsittelyn, itseilmaisun ja kehollisuuden. Lisäksi luokkaan syntyy taide- ja taitoaineiden tunneilla vapaampi ilmapiiri ja keholla sekä käsillä tekemisen toiminnallisuuden kautta oppilaalle mahdollistuu aktiivisempi roolin passiivisen pulpetissa istumisen sijaan. (Juvonen 2008, 76 – 78, 86 – 92.) Kokemuksellisuutta ja kokonaisvaltaista oppimismahdollisuutta kulttuurikasvatuksessa korostetaan myös Taidekaaren (2011) kulttuurikasvatusohjelmassa.

Juvonen (2008) kuvaa, kuinka koulujen taide- ja taitoaineiden luontainen ja toiminnallinen yhteys tunteisiin ja niiden ilmaistamiseen mahdollistavat turvallisuuden, luottamuksen ja yhteisöön kiinnittymisen tietopainotteisia aineita paremmin. Merkitykselliset kokemukset ja niiden mukanaan tuomat affektiiviset elementit ovat näin läsnä taide- ja taitoaineopetuksessa. Samalla lisääntyy myös pedagoginen hyvinvointi, joka antaa oppilaalle emotionaalisen käsityksen omasta selviytymisestä eri oppiaineissa ja sitä kautta synnyttää sisäistä motivaatiota sekä kiinnostusta eri kouluaineista kohtaan. (Juvonen 2008, 76 – 84.) Lisäksi hyvinvointi tuottaa kouluviihtyvyyttä positiivisina tunteina ja asenteina koulua kohtaan (Juvonen 2008; Bamford 2006, 115.)

Taide- ja taitoaineiden tunneilla jo oppilaiden pelkkä innostus riittää kertomaan, että taide- ja taitoaineet voivat toimia hyvinvointia lisäävinä tekijöinä (Juvonen 2008; Ruismäki & Juvonen 2011). Samoin voidaan ajatella aikuisista, jotka etsivät mieleisiä harrastuksia esimerkiksi musiikin tai käsitöiden parista (Linko 1998). Iästä riippumatta ihminen siis haluaa toteuttaa itseään ja tekee asioita, jotka itsestä tuntuu hyvältä. Tällöin voidaan nojata muun muassa Hyypän ja Liikasen (2005) ajatteluun, jonka mukaan kulttuurisella ja taiteellisella toiminnalla on todistettavasti tunnekokemusten ja elämyksien kautta yhteyttä ihmisen hyvinvointiin ja terveyteen.

Taideteoreetikot puhuvat yleisesti esteettisestä elämyksestä tai emotiosta, joiden kautta myönteisiä kokemuksia ja hyvinvointia voi syntyä (Dewey 1934/1980; Dickie 1974; Dissanayake 1995; Shusterman 1997). Deweyn (1934/1980) mukaan taide tarjoaa elämyksiä, jotka rikastuttavat arkipäivän tapahtumia tai kokemuksia muuttaen ne esteettisiksi elämyksiksi. Taiteen tuottamat kokemukset synnyttävät kokonaisvaltaisia nautintoja, jotka tempaavat kokijan mukaansa ja tuottavat aistimellisen ja emotionaalisesti tyydytyksen. Taidekokemusta ei kuitenkaan tarvitse aina lähteä

hakemaan museoista, vaan arkinen kokemus ja elämys voi yhtäläillä tuoda hyvää mieltä ja synnyttää hyvinvointia. (Dewey 1934/1980, 9, 35 – 36, 41 – 42, 195; ks. myös Huuhtanen 1984, 71 – 82; Dissanayake 1995, 24 – 28, 140 – 142; Lim 2004, 475 – 177; Hyyppä & Liikanen 2005, 36, 46 – 48; Räsänen 2009, 38, Ruismäki & Juvonen 2011, 161.) Myös museoissa kokemuksellisuus ja elämyksellisyys voidaan nähdä luomassa hyvinvointia (vrt. Kaitavuori 2007, 281; Taidekaari 2011).

Kulttuuri- ja taidetoiminta tuottaa myönteisiä emootioita ja elämyksiä, jotka syntyvät mielen ja kehon yhteistyössä tunteiden biologisia sekä psykologisia syntymäreittejä yhdistellen (Dissanayake 1995, 27 – 28, 140 – 141; Hyyppä & Liikanen 2005, 51 – 54). Hyyppä ja Liikanen (2005) jatkavat Dissanayaken (1995) ajatusta tiivistäen emootio- ja elämysteorioissa eniten hyväksyntää saaneen näkemyksen ihmisestä sekä psykofyysisenä että sosiaalisena olentona. Sosiaalinen ulottuvuus pohjautuu Vygotskyn ajatuksiin, joissa kulttuurista kokemuksesta ei voida irrottaa sosiaalisesta ympäristöstään. (Hyyppä & Liikanen 2005, 50 – 63.)

Hyyppä ja Liikanen (2005) mukaileman mallin mukaan kulttuuri- ja taide-elämykset synnyttävät emootioita, jotka vaikuttavat aivoissa psykofysiologiseen säätelyjärjestelmään tasapainottaen sen toimintaa. Kun ihmismieli, aivot toiminta ja elimistön toimintaa säätelevä järjestelmä on pysyvässä tasapainossa sosiaalisen ympäristön kanssa, syntyy hyvinvointia ja terveyttä. Esteettinen elämys ja sitä kautta syntynyt emootio ei kuitenkaan ole pelkkä tunnereaktio, vaan ympäröivä kulttuuri määrittää sen laadun, voimakkuuden, käsittelytavan ja siitä seuraavan käyttäytymisen. Emootio on psyykinen tapahtuma, joka käynnistyy ihmisen aivoissa. Jotta tämä biologinen aktivoituminen aivoissa voi tapahtua, tulee sosiaalisen ympäristön eli kulttuurin tarjota ihmiselle virikkeitä, jotka saavat olon tuntumaan hyvältä. (Hyyppä & Liikanen 2005, 50 – 63.)

3 LAPSI AKTIIVISENA TOIMIJANA

Lapsuus on juridisten, sosiaalisten ja biologisten määritelmien kautta aikuisuudesta erotettava ajanjakso (James & James 2008, 25). Lapsuus on ilmiö, joka käsitetään eri tavoin kulttuurista riippuen. Alasen ja Bardyn (1990) mukaan yhteistä kulttuureille kuitenkin on, että lapsuus nähdään tietyn mittaisen ajanjaksona ihmisen elämässä. Ajanjaksoon kuuluu lapsen riippuvuus vanhemmasta ihmisestä, sillä biologinen kehitys pitää lapsen riippuvaisena saamastaan hoivasta ja huolenpidosta. Lapsuuden pituus, yhteiskunnallinen paikka ja siihen liitetyt merkitykset vaihtelevat kuitenkin kulttuureittain. (Alanen & Bardy 1990, 9.)

Lapsuus ja aikuisuus ovat jo pitkään erottuneet toisistaan elämän eri kausina ja kehityspsykologisina elämänvaiheina (Miettinen & Väänänen 1998, 67). Tämä kehitys on asettanut aikuisen lapseen nähden valta-asemaan (esim. Corsaro 1997; James & James 2008; Pietarinen ym. 2008; Karlsson 2011). Lapsuutta on perinteisesti pyritty määrittelemään aikuiselämän näkökulmasta (Alanen & Bardy 1990, 9). Lapsi nähdään ei-aikuisena ja aikuisten käytössä olevat termit *lapsenomainen*, *keskenkasvuinen* ja *lapsellinen* kertovat siitä, että lapsuus hautautuu aikuisuuden varjoon (Karlsson 2000, 40). Lapsuus nähdään keskeneräisenä tilana, jossa odotellaan aikuisuutta (Corsaro 1997, 7). Aikuisia joko ollaan (being) tai aikuisuuteen ollaan matkalla (becoming) (Strandell 2010, 109). Lapsi jää ikään kuin odotushuoneeseen tilanteessa, jossa lasten tilat ja paikat on rajattu marginaalisiksi ”oikeasta” aikuisten toiminnasta (Miettinen & Väänänen 1998, 67). Aikuiset puhuvatkin usein lapsuudesta, joka rajautuu pitkälti kodin, päiväkodin ja koulun mikromaailmoihin (Alanen & Bardy 1990, 11). Lapsi nähdään yhteiskunnan ja aikuisen yksisuuntaisen toiminnan kohteena, jota *kasvatetaan*, *kehitetään*, *opetetaan* ja *hoidetaan* (Karlsson 2005, 174).

Aikuisuuden ja lapsuuden välinen kuilu on havaittavissa myös lapsuustutkimuksen kentällä. Tutkimuksissa lasta on tarkasteltu yleensä *keskivertolapsena* eikä lasta tai lapsiyhteisöä moniulotteisessa ympäristössä aina huomioida. Tämän vuoksi aikuisella voi olla yksittäisestä lapsesta ja tämän toiminnasta, kyvyistä ja vajavaisuudesta hyvin varmoja käsityksiä. (Karlsson 2005, 174 – 175.) Tutkimuksessa tämä voi tarkoittaa esimerkiksi lapsen huomioimista vain perheen osana (Eskelinen & Kinnunen 2001, 10) tai lapsen mielipiteen kysymystä vain, jos jotain vakavaa on tapahtunut (Corsaro 1997, 7; Westcott & Littleton 2005, 142).

Kulttuuri määrittää miten lapsuuden biologinen kypsymättömyys nähdään ja mitä tekijöitä siihen liitetään (Miettinen & Väänänen 1998, 69). Lapsuus ei siis ole luonnollinen eikä universaali piirre ihmisryhmässä, vaan ilmenee erityisinä rakenteellisina ja kulttuurisina komponentteina yhteiskunnassa (Eskelinen & Kinnunen 2001, 10). Näin lapsuudella on nähtävissä yhteiskunnallinen ulottuvuus johon liittyy määriteltyjä rakenteita, sääntöjä ja lakeja, jotka erottavat lapset ja aikuiset toisistaan (James & James 2004, 20; ks. myös Alanen & Bardy 1990, 9, 12; Miettinen & Väänänen 1998, 70). Yhteiskunnallisesta näkökulmasta lapset tulee nähdä aktiivisina oman sosiaalisen elämänsä, ympäristönsä ja omien yhteiskuntiensä rakentajina ja määrittäjinä (Eskelinen & Kinnunen 2001, 10). Lapsuuden yhteiskunnallista ulottuvuutta kuvastaa muun muassa Corsaron (1997, 18) ja Karlssonin (2011, 76) esiin tuoma lapsen aktiivinen toimijuus ja osallisuus oman kulttuurinsa rakentajana, jota käsitellään tarkemmin luvussa 3.1.

Lapsen asemaan ja osallisuuteen on viime vuosikymmeninä alettu kiinnittää yhä enemmän huomiota. Lasten oikeuksiin liittyvän vilkkaan keskustelun taustalta löytyy YK:n vuonna 1989 antama Lasten oikeuksien julistus. Sen seurauksena Suomessa on muun muassa lapsiasianvaltuutettu, joka seuraa lasten ja nuorten elinoloja ja arvioi YK:n kirjaamien oikeuksien toteutumista sekä lasten ja nuorten hyvinvointia (Alanko 2010, 55; Alanen & Bardy 1990, 9; Eskelinen & Kinnunen 2001, 13; Karlsson 2012, 29). Lapsen näkökulmasta kiinnostuminen on tullut esiin myös lapsia ja nuoria koskevassa tutkimuksessa, jossa ollaan yhä enemmän kiinnostuneita lasten ja nuorten omista kokemuksista ja ajatuksista (esim. Corsaro 1997; James & James 2008; Pietarinen ym. 2008; Karlsson 2011). Lapsia tulee tutkia heidän omilla ehdoillaan, aikuisten näkemyksistä ja perspektiiveistä irrallaan (Eskelinen & Kinnunen 2001, 10). Tutkimuksen kehittymistä aikuisten näkökulmasta kohti lasten omaa näkökulmaa käsitellään luvussa 3.2.

3.1 Lapsi kulttuurin tuottajana ja kulttuurisena toimijana

Karlssonin (2000) mukaan lapsi voidaan nähdä yhteisön ja instituution toiminnassa joko *toiminnan passiivisena kohteena* tai *aktiivisena toimijana*. Lähestymistapa vaikuttaa siihen, miten lapsen rooli nähdään häneen itseensä kohdistuvassa toiminnassa. Eri kulttuureissa lapsikonstruktiot eli se, miten lapsuus ymmärretään, vaikuttaa lapsen ja ammattilaisen väliseen suhteeseen. (Karlsson 2000, 42.) Lapsuutta tarkastellaan yhä enemmän näkökulmasta, jossa lapsi nähdään oman tekemisensä subjektina ja

aktiivisena toimijana (esim. Karlsson 2000, Eskelinen & Kinnunen 2001; Pietarinen ym. 2008).

Karlssonin (2000) mukaan lapsen ollessa passiivisena toiminnan kohteena ja tiedon vastaanottajana aikuinen on aktiivinen toimija, joka toteuttaa tiettyjä tavoitteita. Tämä näkyy etenkin koulu- ja päiväkotimaailmassa, jossa ammattilaiset vastaavat lasten toiminnan suunnittelusta, opettamisesta sekä motivoinnista ja virikkeiden tarjoamisesta. Lapsen tehtävä on oikeastaan vain harjoitteleminen ja valmiiden suunnitelmien toteuttaminen. Lopuksi lasten toiminta vielä arvioidaan – jälleen aikuisten asettamien kriteereiden pohjalta. (Karlsson 2000, 42 – 43.)

Oppijan aktiivista toimijuutta ja subjektiivisuutta ollaan Karlssonin (2000) mukaan alettu korostaa sekä oppimisessa että kasvatuksessa. Aktiivisessa toimijuudessa tärkeää on ympäristön kanssa käytävä jatkuva vuorovaikutus. Tämä on päinvastainen tilanne passiivisena toiminnan kohteena olevaan lapsuuteen, jolloin vuorovaikutus ympäristön kanssa katoaa. Oppimisessa ja kasvatuksessa on pontta oppijan aktiivisuuteen haettu *konstruktivismista*, jossa oppijan aikaisempi kokemus, tieto ja osaaminen huomioidaan jo toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa. Oleellista on, että lapsesta tulee oman toimintansa subjekti ja lapsi osallistuu aktiivisesti oman yhteisönsä toimintaan. (Karlsson 2000, 45 – 46.)

Lapsuutta sosiologian näkökulmasta tarkasteleva Corsaro (1997) näkee tärkeänä yhteisön aktiivisuuden arvostamisen. Tulee huomata, kuinka lapset neuvottelevat, jakavat ja luovat kulttuuria sekä aikuisten että toisten lasten kanssa. (Corsaro 1997, 18.) Lapsuutta ei näin ollen voida nähdä vain biologisesti määriteltynä kypsyttömyytenä, vaan erityisenä rakenteellisena ja kulttuurisena komponenttina yhteiskunnassa (Eskelinen & Kinnunen 2001, 14). Myös Karlsson (2000) tarkastelee lapsuutta lapsiperspektiivistä, jonka perustana on lasten osallisuus yhteisöön ja sen kulttuuriin. Lapsuus eletään aikuisuuden tavoin nykyhetkessä ja sen vuoksi lapsen luontaiselle tutkimiselle, kokeilemiselle, nauttimiselle ja maailman ihmettelylle tulee olla tilaa tässä ja nyt. Lapsia ei tulisi tarkastella kypsyttyinä, aikuisten kulttuurin ja toiminnan kohteena, vaan lapset ovat ennemminkin aktiivisia osallistujia-subjekteja, yhteisön kulttuurin tuottajia ja muuttujia. (Karlsson 2000, 45 – 46, 69; 2012, 43.)

Pietarisen ym. (2008) mukaan pedagogisen hyvinvoinnin rakentumisessa toimijuus ja osallisuus edellyttävät ja rakentavat toisiaan. Osallisuus syntyy vuorovaikutteisessa prosessissa, jossa toimijalla on mahdollisuus vaikuttaa sosiaalisen yhteisönsä käytänteisiin ja osallistua niiden muokkaamiseen aktiivisesti. Tässä

prosessissa yksilön oma toiminta tai käsitys itsestä voivat muuttua. Osallisuus on siis nähtävissä toimijuutena suhteessa yhteisöön. Koulussa eri toimijaryhmät käyvät neuvottelua, jossa luodaan merkityksiä ja opitaan. Nämä neuvottelut mahdollistavat toimijuuden ja osallisuuden kokemuksia. (Pietarinen ym. 2008, 60 – 61.) Kasvattaessa ja opettaessa oppilasta aikuinen uskoo Karlssonin (2000, 42 – 44) mukaan vaikuttavansa parhaalla mahdollisella tavalla oppilaan tulevaisuuteen, ja siksi aikuinen ottaa helposti roolin aktiivisena toimijana ja lapselle jää passiivisempi rooli. Onnistuneessa merkitysneuvotteluissa osallistujien, myös oppilaiden, tulisi kuitenkin kokea oman toimijuutensa ja osallisuutensa laajenevan sekä jäsentyvän ja rajautuvan mielekkäästi. Näin ollen siis myös lapselle tulisi antaa mahdollisuus osallistua itseään koskeviin neuvotteluihin ja keskusteluihin. (Pietarinen ym. 2008, 61.)

Lapselle koulunkäynti on työtä ja koulu vie huomattavan ison osan koululaisten ajasta. Samalla koulu toimii lapsen sosiaalistajana tuoden mahdollisuuden kokemuksiin yhteisön jäsenyydestä. Koulussa saaduilla kokemuksilla onkin näin suuri merkitys lapsen kokonaiskehitykselle. (Liinamo & Kannas 1995, 127.) On siis vähintäänkin oikeutettua, että koulua koskevissa muutoksissa lasten omia kokemuksia kysytään ja sitä kautta sallitaan heille aktiivinen toimijan ja osallistujan rooli omaa elämäänsä koskevassa toiminnassa ja päätöksissä (ks. Pietarinen ym. 2008, 59). Näin lapset saavat oikeuden ja mahdollisuuden osallistua eri instituutioissa heitä koskevaan suunnitteluun ja toteutukseen (Liinamo & Kannas 1995, 119; Alanko 2010). Samalla oppilaiden kokemukset vaikutusmahdollisuuksista ja niiden onnistuneesta toteutumisesta vahvistavat pätevyyden tunnetta (Liinamo & Kannas 1995, 119), joka osaltaan vaikuttaa koulumotivaatioon ja sitä kautta myös hyvinvointiin (ks. luku 2.1).

Myös perusopetuksen opetussuunnitelma (2004) tukee lasten ja nuorten osallisuutta ja aktiivisuutta. Tavoitteena on oppilaiden kasvattaminen demokraattisen yhteiskunnan osallistuviksi ja kriittisen ajatteluun kykeneviksi kansalaisiksi. (POPS 2004; Alanko 2010, 55.) Sintosen (2009) mukaan on tärkeää, että koulussa oppilaita kannustetaan yhteisöllisen kulttuurin edistämiseen. Hän näkee erityisesti sosiaalisen median käyttämisen tärkeänä osana koulujen opetusta, mutta myös taide- ja taitokasvatuksella on yleensäkin mahdollisuus toimia kulttuurisen uudistamisen välineenä. Tärkeää on, että oppilaille itselleen annetaan aktiivinen rooli ja mahdollisuus etsiä ja löytää uudistumisen välineet itse. (Sintonen 2009, 11 - 12.)

Venäläisen (2009) mukaan aktiiviseksi kansalaiseksi kasvamiseen ei riitä, että on tietoinen mahdollisuuksista ympärillään. On oltava tietoinen siitä, että vallitseva

kulttuuri ja jaettava tieto on valintojen tulosta. Lisäksi on tiedettävä, miten itse voi vaikuttaa ympäröivään kulttuuriin. Tässä prosessissa lapsia ja nuoria voidaan auttaa esittelemällä heille ympäröivää kulttuuria – toimimalla yhteistyössä eri kulttuurintuottajien kanssa. (Venäläinen 2009, 100; Taidekaari 2011; ks. luku 1.4)

Yhteiskunnassa on vallalla aikuisten tuottama kulttuuri. Toisinaan jää huomaamatta, että myös lapset tuottavat omaa kulttuuriaan aikuisten kulttuurin rinnalla. Karlsson (2005) huomauttaakin, että lasten tuottama kulttuuri poikkeaa aikuisen ennakolta suunnitellusta ja päämäärätietoisesta kulttuurin tuottamisesta. Lasten tuottama kulttuuri on pikemminkin pitkäjännitteistä, kokeilevaa ja rikasta – ei niinkään sattumanvaraista epäjohdonmukaista. Lapset elävät ja ovat leikin ja kulttuurin virrassa, jossa esimerkiksi saduilla on suuri merkityksensä. Tästä huolimatta lasten kulttuurista puhuttaessa tarkoitetaan yleensä aikuisen lapselle tekemää ja järjestämää kulttuurista toimintaa, johon lapsi osallistuu aikuisten johdolla. (Karlsson 2005, 186.)

Kulttuurikasvatuksella voidaan tukea lapsen ja nuoren omaa osallisuutta. Kulttuurikasvatus on lasten ja nuorten oman kulttuurin tuottamista jossa lapset itse luovat ja synnyttävät uutta, omaa kulttuuriaan (esim. Puurula 1996, 133 – 135; Corsaro 1997, 18; Venäläinen 2009, 100; Karlsson 2005, 186; Taidekaari 2011). Taiteessa lapsi tekee omia kulttuurisia tekoja (Viherluoto 2003, 25) arvioiden, kehittäen ja kritisoiden samanaikaisesti hallitsevia kulttuurisia käytäntöjä (Pitkänen 2001, 25).

3.2 Aikuisen näkökulmasta kohti lapsen näkökulmaa

Lapsiin ja lapsuuteen kohdistuvassa tutkimuksessa on pitkään näkynyt lapsen ja aikuisen eriarvoinen asema. Tutkimusta on toteutettu aikuis- ja instituutiokeskeisesti (Miettinen & Väänänen 1998, 68). Voidaan jopa sanoa, että tutkimuksella on pyritty helpottamaan aikuisten omaa elämää ja saamaan esimerkiksi kouluja tai päiväkoteja aikuisten näkökulmasta toimivammiksi paikoiksi. Lasten todellisesta elämästä voidaan sanoa edelleen olevan hyvin vähän tutkimustietoa (esim. Miettinen & Väänänen 1998, 68).

Lapsiin ja lapsuuteen kohdistuva tutkimus menetelmineen ja analyyseineen elää jatkuvasti. Lapsen näkökulmaan tähtäävästä tutkimuksesta Suomessa kirjoittanut Karlsson (2005) näkee lapsiin ja lapsuuteen kohdistuneen tutkimuksen kehittyvän suuntaan, jossa lapsen näkökulmia, kokemuksia ja ajatuksia huomioidaan entistä enemmän. Lapsesta on näin myös tutkimuksen kentällä tullut tutkimuksen objektin sijaan tutkimuksen subjekti (James & James 2008, 17) ja passiivisen toiminnan kohteen

sijaan aktiivinen toimija (esim. Miettinen & Väänänen 1998; Karlsson 2000; Westcott & Littleton 2005).

Karlssonin (2012) mukaan lapsen näkökulmasta kiinnostuminen on tuonut mukanaan myös yhteisöllisen näkökulman. Aikuiset ovat halunneet asettua lapsen asemaan ja luoda lapsille todellisen mahdollisuuden vaikuttaa ja tuoda esiin omia ajatuksiaan. Yhteisön näkökulmasta tutkimus tuo esiin yksilöllisten kokemusten lisäksi uudentyyppistä tietoa, joka syntyy vuorovaikutuksessa ja jota ei tavoita erillisiä näkökulmia tarkastelemalla. Näin syitä ja seurauksia ei nähdä vain yksilön näkökulmasta, vaan laajempana ilmiönä, systeemisenä vaikutusten verkostomaisena kenttänä, jolla on yhteisöllisiä, historiallisia ja yhteiskunnallisia juuria. Samalla tilaa syntyy myös lapsen omalle kulttuurille ja osallisuudelle. (Karlsson 2012, 48.)

Karlssonin (2000, 42) kahtia jaottelu lapsesta toiminnan passiivisena kohteena ja aktiivisena toimijana laajenee Christensenin ja Proutin (2002) määritelmässä, jossa lapsia ja heihin kohdistuvaa tutkimusta tarkastellaan neljästä eri näkökulmasta. Lapsi voidaan nähdä objektina, subjektina tai sosiaalisena toimijana (Christensen & Prout 2002, 480; Christensen & James 2008, 5). Neljännessä ja tuoreimmassa näkemyksessä lapsi on osallinen ja toimii itse tutkijana (esim. Miettinen & Väänänen 1998, 74; Alderson 2008; Karlsson 2012, 91). Taustalla on ajatus lapsen kyvystä ja oikeudesta osallistua ja vaikuttaa itseään koskeviin asioihin ja elämysympäristöihin (Christensen & Prout 2002, 481; Karlsson 2012, 43).

Karlssonin (2011) mukaan lapsen ja lapsuuden tutkimuksessa on edetty lapsitutkimuksen kautta (Child studies) lapsuudentutkimukseen (Childhood studies) ja lopulta 2000-luvun lopulla lapsinäkökulmainen tutkimukseen (studies of child-perspective). Karlsson on hakenut lapsen näkökulman huomioivalle tutkimukselle suomenkielistä termiä päätyen *lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen*. Lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa lapsi nähdään tiedon tuottajana, joka aikuisen tapaan voi tuoda esiin yhteiskunnallisesti merkittävää tietoa. Lapsilla on kokemuksia ja näkökulmia, joita muilla ikäluokilla ei ole ja lapset voivat näin tarjota uusia näkökulmia vallitseviin diskursseihin ja kulttuureihin. Lapsi toimii aktiivisena tiedontuottajana ja vaikuttajina omassa elämässään. (Karlsson 2011, 75 – 80.)

Lasten ja nuorten sosiaalisia ja kulttuurisia suhteita on tutkittava lasten omilla ehdoilla (esim. Miettinen & Väänänen 1998; Eskelinen & Kinnunen 2001; Christensen & James 2008; Karlsson 2011). Karlssonin (2011) mukaan lapsen pätevyyttä omaan elämäänsä liittyvän tiedon tuottajana kuvastaa, että lapsi – toisin kuin aikuinen - elää

vuorovaikutuksessa sekä muiden lasten että aikuisten kanssa nähden asiat lapsen näkökulmasta. Lapsella on lisäksi rooli, jossa hän käy vuoropuhelua omaa toimintaympäristöään laajemmin. Esimerkiksi sosiaalinen media, kulttuuritarjonta ja koulu- ja päiväkotijärjestelmä vaikuttavat lapsen elämään, mutta myös lapsi itse muokkaa näitä ympäristöjä. (Karlsson 2011, 81.)

Karlsson (2005) muistuttaa lasten spontaanien toimintatapojen eroavan aikuisen toimintatavoista. Lasten maailmassa leikillä sekä ilolla ja muilla tunteilla, vastavuoroisuudella, energisyydellä ja toiminnallisuudella on elintärkeä asema. Tuottaessaan tietoa lapsi toimii kokonaisvaltaisesti eikä osaa aikuisen tavoin erotella toimintojaan eri lokeroihin. (Karlsson 2005, 178 – 179.) Jos haluamme saada tutkimustietoa lapsen maailmasta, tuleekin löytää ne toimintatavat, jotka ovat lapselle luontaisia. Lapsiystävällisyyteen ja lapsen näkökulman tutkimiseen kuuluu aineistohankinnan sovittaminen lapsen ajattelun kehitysvaiheeseen sekä lapsen itseilmaisun tyyliin ja määrään (Aarnos 2001, 145). Esimerkiksi saduttamista, vapaata kirjoittamista, elämäkertojen piirtämistä (Karlsson 2005, 185) ja leikkejä, valokuvia, päiväkirjoja, ryhmäkeskusteluja, piirustuksia tai roolileikkejä (esim. Greig, Taylor & MacKay 2007, 158 – 161) pidetään erityisesti lapsen toiminta- ja ilmaisutavoille sopivina aineistohankintamenetelminä. Edellä mainittuja aineistohankintatapoja on välillä myös tarkoituksenmukaista ja jopa suotavaa yhdistellä, jotta tutkittavasta aiheesta saataisiin luotettavampi kuva (Greig ym. 2007, 140).

Lapsen oman näkökulman tutkiminen on johtanut siihen, että tutkijat ovat kiinnostuneet selvittämään lapsilta itseltään, millaisista tutkimusmenetelmistä he pitävät (Punch 2002b, Hill 2006). Hill (2006) mukaan lasten ja nuorten toiveena on ollut, että mahdollisimman erilaiset lapset ja nuoret sekä mielipiteet tulevat kuulluiksi ja tutkimuksesta olisi hyötyä lapsille ja nuorille itselleen. Lapset ja nuoret ovat toivoneet mahdollisuutta valita ja käyttää erilaisia aineiston tuottamistapoja. Myös lapset ja nuoret arvostavat tutkimuksen avoimuutta sekä kunnioitusta tutkimusaineiston tuottajien iästä riippumatta. Lisäksi lapsille ja nuorille on tärkeää se, että tutkimukseen osallistuminen on mukavaa. (Hill 2006.) Haasteena on kuitenkin aina se, ettei lapsille ja nuorille ole olemassa yhtä oikeaa tutkimusmenetelmää. Jotkut lapset saattavat kokea esimerkiksi kyselylomakkeet tylsinä – toiset lapset ahdistuvat haastatteluissa. Toisaalta taas osa lapsista pitää yksilöhaastattelua mukavampana ja osalle ryhmähaastattelu on mieluisampi kokemus. (Punch 2002b, Hill 2006.)

Strandellin (2010) mukaan lasten ja aikuisten välistä erilaisuutta ja sitä kautta tutkimuksen tekoa voidaan kuvata kolmesta eri näkökulmasta. Lapsen valta kasvaa siirryttäessä kohti kolmatta näkökulmaa. Ensinnäkin aikuisen tehtävänä voidaan nähdä lapsen suojeleminen ja sitä kautta valta ja vastuu lasta koskevissa tutkimuksissa on aikuisella. Toisessa näkökulmassa lapsi voidaan nähdä päteväenä sosiaalisena toimijana, joka kuitenkin yhteiskunnassa marginaaliseen asemaan ja vaatii edelleen erityistä huomiota (ks. myös Punch 2002a, 321). Kolmas näkemys perustuu eettisen symmetrian periaatteeseen ja se heijastaa laajempaa muutosta ajattelussa lapsuudesta ja aikuisuudesta. Sen mukaan tutkimuksessa ei tarvita ikämäärittäviä tapoja eikä lapsia tutkittaessa näin tarvittaisi omia lähestymistapoja. (Strandell 2010, 92 – 93, 103.)

Lapsia varten kehiteltyjä tutkimusmenetelmiä on syytetty liiasta menetelmäkeskeisyydestä: jos lopulta aikuiset ja lapset halutaan tasa-arvoisesti samalle viivalle, miksi tarvittaisiin erilaisia tutkimuksellisia lähestymistapoja? (Punch 2002a, 321; Christensen & James 2008, 2; Strandell 2010, 103). Suurin osa lapsille suunnatuista tutkimusmetodeista on kuitenkin kehitelty aikuisille luontaisten toimintatapojen pohjalle (Karlsson 2011, 79; Miettinen & Väänänen 1998, 68). Ja vaikka lapset ovatkin päässeet osallisiksi metodien suunnitteluun ja tutkimuksen tekemiseen, ovat aikuiset edelleen niitä, joilla on enemmän valtaa. Aikuiset tekevät valtaosan tutkimuksesta ja sekä tieteelliset julkaisut ja poliittinen päätöksen teko on yhteiskunnassamme aikuisten vastuulla. Usein aikuiset myös ”puhuvat lasten puolesta”, sillä aikuinen nähdään asiantuntija-asemassa lapsuuteen nähden (Karlsson 2005, 182 – 183). Tällöin lapsinäkökulmainen tutkimus on aikuisten tutkimusta, jossa tutkimukseen asetetaan lapsinäkökulma. Voimmeko löytää tutkimusta, jossa todella tutkittaisiin lasten omaa näkökulmaa? (vrt. Karlsson 2011; 2012.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, synnyttääkö kulttuurikasvatus hyvinvointia. Kysymyksenasettelun taustalla on kaksi kulttuurikasvatusverkosto Taikalampun (2010) toiminnalleen asettamaa tärkeää päämäärää: lasten ja nuorten hyvinvoinnin lisääminen sekä lasten ja nuorten oman äänen kuuleminen. Pyrkimyksenä on selvittää, millaisia kokemuksia Tampereen TAITEN Taidekaari-kulttuurikasvatuskokonaisuuteen osallistuneilla kuudesluokkalaisilla on museopedagogiikasta ja miten nämä kokemukset voivat synnyttää hyvinvointia.

Tutkimuksessa on kolme pääkysymystä. Kysymykset kuvastavat museopedagogista kokonaisuutta Falkin & Dierkingin (1992) ajattelun pohjalta kokonaisvaltaisena kokemuksena, joka alkaa jo ennakkoajatuksista ja päättyy toiminnan jälkeisiin kokemuksiin. Toisen pääkysymyksen alakysymykset tarkentavat tutkimuksen taustateorioiden valossa hyvinvoinnin saavutettavuutta kulttuurikasvatuksessa. Hyvinvoinnin syntymistä tarkastellaan pätevyyden, autonomian ja yhteenkuuluvuuden tarpeiden (Ryan & Deci 2002) sekä kulttuuristen tunnekokemusten ja elämysten (Hyypä & Liikanen 2005) kautta.

1. Millaisia ennakkoajatuksia Taidekaaren museopedagoginen toiminta herättää oppilaille?
2. Tarjoaako Taidekaaren museopedagoginen toiminta oppilaille
 - a. mahdollisuuksia pätevyyden, autonomian ja yhteenkuuluvuuden kokemuksiin?
 - b. kulttuurisia tunnekokemuksia ja elämyksiä?
3. Vastasiko Taidekaaren museopedagoginen toiminta ennakkoajatuksia?

4.2 Kvalitatiivinen tutkimus fenomenologis-hermeneuttisesta näkökulmasta

Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2008) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa todellisuuden moninaisuutta pyritään tutkimaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 157.) Tilastollisten yleistysten sijaan laadullinen tutkimus pyrkii kuvaamaan jotakin ilmiötä tai tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä

toimintaa ja antamaan teoreettisesti mielekkään tulkinnan jollekin ilmiölle (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85). Kvalitatiivisen tutkimuksen vahvuutena lapsia tutkittaessa voidaan pitää sen mahdollisuutta päästä lasten luonnolliseen ympäristöön ja lähelle lapsen omaa toimintaa (Greig ym. 2007, 137 – 138).

Kiviniemi (2007) kuvaa kvalitatiivista tutkimusta prosessina. Aineistonkeruun väline on tutkija itse ja siksi aineistoon liittyvät näkökulmat ja tulkinnat kehittyvät tutkijan tietoisuudessa vähitellen tutkimusprosessin edetessä. Tyypillistä on myös, että tutkimuksen etenemisen eri vaiheet eivät etukäteen ole jäseneltävissä selkeisiin eri vaiheisiin, vaan esimerkiksi tutkimusongelmaa, aineistonkeruuta ja aineiston analyysia koskevat ratkaisut selkiytyvät ja muovautuvat prosessin edetessä. (Kiviniemi 2007, 70; Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 13.) Tutkijan onkin tärkeää huomioida tämä tutkimuksellinen erityispiirre ja oltava valmis muuttamaan tutkimuksellisia linjauksiaan tarpeen mukaan (Kiviniemi 2007, 70).

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tilastollisten yleistysten sijaan löytää lasten omia kokemuksia. Lasten omien kokemusten kautta pyritään kuvaamaan ja ymmärtämään kulttuurikasvatuksen mahdollisuuksia hyvinvoinnin synnyttäjänä. Tässä tutkimuksessa on asetettu ennalta teorit pätevyuden, autonomian ja yhteenkuuluvuuden kokemusten (Deci & Ryan 2000) sekä kulttuuristen tunnekokemusten ja elämysten (Hyypä ja Liikanen 2005) synnyttämästä hyvinvoinnista. Näistä ennakoasetelmista huolimatta tutkimus on edennyt prosessinomaisesti niin, että varsinainen tutkimusongelma on tähdentynyt vasta aineistonkeruu- ja analyysivaiheessa.

Fenomenologisen tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää ihmisen omille kokemuksilleen antamia merkityksiä ja se pyrkii tutkimaan ihmisen suhdetta omaan elämäntodellisuuteensa (esim. Laine 2007, 28 – 29; Tuomi & Sarajärvi 2009, 34). Kun ollaan kiinnostuneita jonkun ihmisryhmän kokemuksista ja ajatuksista on tärkeää, että asioita kysytään tältä ihmisryhmältä itseltään (Lehtomaa 2008, 167).

Hermeneuttinen ulottuvuus tuo fenomenologiseen tutkimukseen ymmärtämisen ja tulkinnan ulottuvuuden (Perttula 1995, 54; Laine 2007, 31). Tutkimuksen tarkoituksena on ymmärtää tutkittavien kokemuksia sellaisena kuin ne ovat muuttumatta tutkijan omaksi merkitysyhteydeksi (Lehtomaa 2008, 163). Tässä tutkimuksessa oppilaiden kokemuksia museopedagogisesta toiminnasta lähestytään fenomenologis-hermeneuttisesta näkökulmasta käsin. Oppilaiden kokemuksia pyritään ymmärtämään ja tulkitsemaan taustateorioiden valossa teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin (ks. luku 4.4).

4.3 Aineiston kerääminen

4.3.1 Tutkimuskohde

Aineisto kerättiin yhden Tamperelaiskoulun kuudennen luokan oppilailta. Tutkimuslupa pyydettiin ensin Tampereen kaupungilta ja tutkittavien oppilaiden koulun rehtorilta. Tämän jälkeen tutkimuslupakyselyt (liite 1) lähetettiin oppilaiden koteihin. Tutkimusluvan sai 18 oppilasta. Aineiston keräämisen yhteydessä tutkimuslupa varmistettiin vielä oppilailta itseltään. Kuudesluokkalaiset valittiin tutkimuskohteeksi, koska heillä oli oletettavasti aikaisempia ennakkooajatuksia museotoiminnasta. Lisäksi oletuksena oli, että he pystyisivät vastaamaan tutkimukseen valittuihin aineistonkeruumenetelmiin nuorempia oppilaita monipuolisemmin.

Oppilaat osallistuivat Tampereen Taidekaaren museopedagogiseen kokonaisuuteen ”Sulkakansa”. Se alkoi opastetulla museokierroksella Tampereen museokeskus Vapriikissa ja täydentyi puolitoista viikkoa myöhemmin Taidekaaren ohjaajan ohjaamalla lintuaiheisella ympäristötaidepajalla oppilaiden omassa koulussa.

Museokierroksella oppilaat tutustuivat linnun historiaan muun muassa Kalevalan lintuhahmojen, shamaanien vaatetuksen ja vanhojen korujen kautta. Oppilaille kerrottiin, miten linnut ovat jo pitkään näkyneet kansanperinteessä: lintuihin liittyi esimerkiksi erilaisia uskomuksia. Museokierros eteni kronologisesti perinteistä aina tähän päivän lintuhahmoihin, kuten Aku Ankka, Nakke Nakuttaja ja Angry Birds. Lisäksi esiteltiin lintujen biologisia ominaisuuksia ja elinympäristöjä. Museokierros kesti noin 45 minuuttia. Tämän jälkeen oppilailla oli noin 15 minuuttia omaa, vapaata aikaa tutustua museoon. Vapaa-ajan oppilaat käyttivät pääsääntöisesti tutustuen museon toiminnallisiin pisteisiin. Heitä kiinnostivat erityisesti pehmustetuista palikoista rakennettuun Angry birds- peli, lentämistä esittelevä 3D-video, lintukaraoke sekä suureen kokoon rakennettu linnunpönttö, johon mahtui sisään pari oppilasta kerrallaan.

Ympäristötaidepaja oli jatkoa museokierroksen lintuteemalle. Pajassa valmistettiin rautalangasta ja matonkuteista lintu, joka oli tarkoitus sijoittaa koulun pihalle. Sää kuitenkin yllätti taiteilijat ja tuotokset sijoitettiin koulun käytäville. Lintujen suunnittelun apuna käytettiin oikeiden lintujen kuvia, mutta oppilailla oli mahdollisuus myös mielikuvituslinnun tekemiseen. Aikaa työn tekemiseen oli kaksi oppituntia.

Kävin tutustumassa luokkaan kaksi viikkoa ennen tutkimusaineiston keräämistä, jotta oppilaat saivat mahdollisuuden tutustua minuun. Näin tutkimusaineiston kerääminen luokassa olisi luontevampaa. Olin luokan mukana myös museokierroksella

ja ympäristötaidepajassa. Tämä oli tutkimusasetelman kannalta tärkeää, sillä en halunnut oppilaiden kokevan minua ulkopuoliseksi tarkkailijaksi. Koen tämän myös helpottaneen oppilaiden osallistumista tutkimukseen.

4.3.2 Tutkimusmenetelmät

Aikuisten maailmasta käsin lasten ajatusten ja näkökulmien tutkiminen on haasteellista (esim. Karlsson 2012). Tässä tutkimuksessa oppilaiden ajatuksia ja kokemuksia kerättiin sekä ennakkoajatuslomakkein että haastatteluin. Useamman tutkimusmenetelmän tavoitteena on tutkittavien kokemusten tavoittaminen mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Kahden eri menetelmän pyrkimyksenä on lisäksi monipuolisemman ja luotettavamman kuvan tuottaminen tutkittavasta ilmiöstä. (Greig ym. 2007, 140.)

Lomaketutkimus. Lomaketutkimuksen tavoitteena oli tässä tutkimuksessa oppilaiden ennakkoajatusten kerääminen. Ennakkoajatuksia kerättiin sekä museovierailua että ympäristötaidepajaa ennen. Tutkimuksen ennakkoajatuslomakkeen muodolla ja kysymyksen asettelulla pyrittiin mahdollisimman strukturoimattomaan ja avoimeen aineiston keräämiseen. Avoimien kysymysten tarkoituksena on saada esiin tutkittavien ajatuksia ilman ennakkoon asetettuja vastausvaihtoehtoja ja teemoja (Hirsjärvi ym. 2008, 189, 193 – 196).

Oppilaiden ennakkoajatuslomakkeet kerättiin kultakin oppilaalta kaksi kertaa: ensimmäisen kerran ennen museovierailua ja toisen kerran ennen ympäristötaidepajaa (ks. liite 2). Museokäyntiä ennen ennakkoajatuksia saatiin 17 oppilaalta ja taidepajaa ennen 16 oppilaalta. Ennakkoajatuslomakkeissa oppilaat saivat kertoa ajatuksiaan museoon menemisestä. Lomakkeissa ei ollut erillisiä vastausvaihtoehtoja, vaan oppilaat kirjasivat ajatuksiaan avoimeen kysymykseen ”Mitä ajatuksia museoon meneminen/ympäristötaidepajaan osallistuminen sinussa herättää? Miksi?” Lisäksi oppilaat sijoittivat itsensä lomakkeessa janalle, joka kuvasti, oliko museoon meneminen tai ympäristötaidepajaan osallistuminen heidän mielestään mukavaa vai tylsää. Jos oppilas sijoitti itsensä janan vasempaan reunaan, piti hän museoon menemistä/ ympäristötaidepajaan osallistumista mukavana. Jos oppilas oli janan oikeassa reunassa, museoon meneminen/ ympäristötaidepajaan osallistuminen oli oppilaan mielestä tylsää. Ryhmähaastattelun yhteydessä oppilaat saivat vielä sijoittaa itsensä uudelleen janalle sen mukaan, olivatko ajatukset museosta tai ympäristötaidepajasta muuttuneet.

Ryhmähaastattelu. Valtonen (2005) kuvaa ryhmäkeskustelua prosessiksi, jossa keskustelijat kertovat kokemuksiaan ja tarinoitaan keskustelua johtavan ohjaajan eli moderaattorin lisäksi toisilleen. Tavoitteena on, että ryhmä lähtisi keskustelemaan moderaattorin antamista aiheista itsenäisesti ja vuorovaikuttaen. (Valtonen 2005, 232, 235.) Ryhmähaastattelun tavoitteena oli tässä tutkimuksessa ryhmäkeskustelun aikaansaaminen oppilaiden omista kokemuksista Taidekaaren museopedagogisesta toiminnasta.

Ryhmähaastattelu toteutettiin tässä tutkimuksessa puolistrukturoidun ja teemahaastattelun välimuotona. Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset on aseteltu ennalta valmiiksi ja ne ovat kaikille haastateltaville samat. Teemahaastattelussa haastattelun aiheet on asetettu etukäteen, mutta kysymysmuodot ja niiden esittämisen järjestys vaihtelevat. (Eskola & Vastamäki 2001, 26 – 27.) Tarkoituksena on löytää etukäteen määritellyn tutkimustehtävän mukaisia teemoja, jotka perustuivat tutkimuksesta ilmiöstä jo aiemmin tiedettyyn (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75). Keskustelujen tueksi laadittiin etukäteen kysymyksiä (ks. liitteet 3 ja 4), joissa huomioitiin, miten pätevyyden, autonomian ja yhteenkuuluvuuden tarpeet tulivat toiminnassa esiin (ks. Deci & Ryan 2002). Lisäksi kiinnitettiin huomiota siihen, millaisia kulttuurisia tunnekokemuksia ja elämyksiä toiminta oppilaissa herätti (ks. Hyyppä & Liikanen 2005). Kysymykset esitettiin keskusteluissa nousseiden teemojen mukaisesti, kysymysmuotoja vaihdettiin eikä kaikkia kysymyksiä käsitelty jokaisessa ryhmässä.

Ryhmähaastatteluissa tukena olivat oppilaista ja heidän toiminnastaan kokonaisuuden aikana otetut valokuvat. Kuvia otettiin museonkierroksen ja pajatoiminnan eri vaiheista. Kuvat näytettiin haastattelutilanteessa oppilasryhmälle tietokoneelta kronologisessa aikajärjestyksessä aina museoon lähtemisestä koululle palaamiseen ja pajan alkutilanteesta valmiiden töiden esillepanoon. Kuvien tarkoituksena on ryhmähaastattelutilanteessa auttaa muistamaan tilanteet ja niihin liittyvät ajatukset, kokemukset ja tunteet paremmin (Valtonen 2005, 224). Kuvat tukivat myös tutkimuksen kannalta oleellisten teemojen käsittelyä ja toimivat haastattelurunon pohjana.

Ennakkojatustlomakkeen tavoin ryhmähaastattelu tehtiin kullekin oppilaalle kaksi kertaa. Ensimmäinen haastattelu toteutettiin museokäynnin jälkeen ja toinen ympäristötaidepajan jälkeen. Museokäynnin kokemuksia kokoava haastattelu tehtiin heti museovierailun jälkeen. Ympäristötaidepajaan liittyvä haastattelu tehtiin kaksi

päivää taidepajaan osallistumisen jälkeen. Sekä museokäynnin että pajan jälkeen haastatteluihin osallistui 17 oppilasta. Heidät oli jaettu kahteen kuuden ja yhteen viiden hengen ryhmään, jolloin haastatteluja tehtiin yhteensä kuusi. Haastattelujen pituus vaihteli 24 minuutista 32 minuuttiin. Aineiston luotettavuuden ja yhdenmukaisuuden lisäämiseksi oppilas oli molemmissa ryhmähaastatteluissaan samassa ryhmässä.

Ryhmähaastattelun etuna voidaan pitää sitä, että ryhmähaastattelun kautta on mahdollista saada monipuolisempia vastauksia kuin esimerkiksi yksilöhaastattelussa (Eskola & Suoranta 1998, 95). Vaughn ym. (1996) mukaan ryhmähaastattelu mahdollistaa keskustelun haastattelijan lisäksi myös muun ryhmän kanssa. Haastateltava saattaa ryhmässä olla avoimempi sekä aktiivisempi osallistumaan ja vastaamaan kysymyksiin. (Vaughn ym. 1996, 18 – 20). Ryhmässä pääsee haastamaan muiden mielipiteitä ja jonkun toisen ajatus voi synnyttää toisessa haastateltavassa ajatuksia, joita ei yksilöhaastattelussa välttämättä tulisi mieleen (Lewis 1992, 413 – 414).

4.4 Teoriaohjaava sisällönanalyysi

Alasuutarin (2011) mukaan laadullisen analyysi on kaksivaiheinen. Pelkistämisvaiheessa aineistoa käydään läpi etsien sieltä taustateorioihin liittyviä havaintoja. Tämän jälkeen pelkistettyä tietoa vielä karsitaan tutkimuksesta tehtyjä havaintoja yhdistelemällä. Lopuksi aineistosta tehtyjä havaintoja tulkitaan tutkimuksen taustateorioiden valossa. (Alasuutari 2011, 39 – 40.)

Tuomi ja Sarajärvi (2009) pitävät sisällönanalyysin perinteisenä kvalitatiivisen tutkimuksen analyysimenetelmänä. Sisällönanalyysissa ollaan yksittäisten vastaajien ajatuksien sijaan kiinnostuneita vastaajien tuottamasta sisällöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91 – 93.) Tässä tutkimuksessa vastausta on etsitty siihen, tuottaako kulttuurikasvatus pätevyyden, autonomia ja yhteenkuuluvuuden kokemuksia sekä kulttuurisia tunnekokemuksia ja elämyksiä, jotka voivat synnyttää hyvinvointia. Sisällönanalyysilla on pyritty löytämään aineistoa pelkistämällä oppilaiden museopedagogisesta kokonaisuudesta esiin nostamia ajatuksia. Niitä on tarkasteltu tutkimuksen taustateorioiden valossa. Tutkimuksessa ollaan yksittäisen oppilaan vastausten sijaan kiinnostuneita siitä, millaisia sisältöjä oppilaiden keskusteluissa nousi esiin.

Sisällönanalyysissa aineistoa voidaan luokitella, tyypitellä tai teemoitella. Kaikille analyysimenetelmille yhteistä on aineiston pilkkominen pienempiin osiin ja

ryhmittäminen eri aihepiirien mukaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91 – 93.) Tutkimusaineisto on jaoteltu jo analyysivaiheessa erikseen ennakkolomakkeiden ja ryhmähaastattelujen aineistoon sekä niissä ryhmissä vielä erikseen museokäyntiin ja ympäristötaidepajaan liittyvään aineistoon. Ennakkolomakeaineisto on analysoitu luokittelemalla ja ryhmähaastatteluaineisto teemoittelemalla.

Ennakkolomakkeissa (ks. liite 2) oppilaiden vastaukset vaihtelivat lomakkeen laatikoissa ja mukavuusjanan alapuolella yksittäisistä sanoista useampiin lauseisiin. Oppilaista suuri osa kirjoitti ajatuksiaan museokäynnistä aikaisempien kokemustensa perusteella. Vastauksiin oli kirjattu adjektiiveja, joilla oppilaat pyrkivät kuvaamaan omia odotuksiaan museokäynnistä. Yleisiä adjektiiveja olivat *kiva*, *tylsä* tai *kiinnostava*. Toisaalta ajatuksia kuvattiin myös konkreettisin esimerkein. Oppilaat mainitsivat esimerkiksi *oppaan tylsyydestä* tai *aiheista, jotka kiinnostivat tai eivät kiinnostaneet*. Myös ympäristötaidepajaan osallistumisestaan oppilaat kuvailivat erilaisia adjektiivien tai konkreettisin esimerkein. Pajan kuvailu oli kuitenkin museota epätietoisempää ja siinä käytettiin paljon lauseita, jotka alkoivat ”*en tiedä...*” tai ”*onko(han)...*”. Osallistumiseen liittyi myös kommentteja *käsillä tekemisen mukavuudesta* tai *mahdollisuudesta tehdä asioita vapaammin*.

Ensimmäisessä analyysivaiheessa luokiteltiin oppilaiden ennakkolomakkeissa käyttämiä ilmaisuja. Ne poimittiin laatikoista ja mukavuusjanan alapuolelta. Ilmaisut luokiteltiin ja taulukoitiin *myönteisiksi*, *epävarmoiksi* tai *kielteisiksi ilmaisuiksi*. Tämän analyysivaiheen tarkoituksena oli saada kokonaiskuva siitä, mitä ennakkolomakkeissa oppilailla oli museovierailusta ja pajasta.

Edellisiä ilmaisuja hyödyntäen jatkettiin analyysivaiheeseen, jossa luokiteltiin oppilaat *myönteisesti*, *epävarmasti* tai *kielteisesti* museoon ja ympäristötaidepajaan suhtautuviksi. Luokittelun tukena oli oppilaiden käyttämät ilmaisut sekä lomakekyselyssä olleen ”*Miltä museoon meneminen /ympäristöpajaan osallistuminen Sinusta tuntuu? Aseta itsesi viivalle.*”- kysymyksen janalta (ks. liite 2). Tämän analyysin tavoitteena oli tuoda tietoa siitä, miten suuri osa oppilaista suhtautui museoihin ja ympäristötaidepajaan myönteisesti, kielteisesti tai kuinka monella suhtautuminen oli epävarmaa.

Ennakkolomakkeiden analyysin jälkeen siirryttiin haastatteluaineiston analyysiin, joka toteutettiin teemoitellen. Teemoittelussa hyödynnettiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysia. Teoriaohjaava analyysi lähtee nimensä mukaisesti liikkeelle tutkittavan ilmiön taustalla olevasta taustateoriasta, joka toimii analyysissa tukena ja

ohjenuorana. Aineiston analyysin lopussa empiirinen aineisto liitetään tutkimuksen teoreettisiin käsitteisiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 117.)

Kaikkien ryhmien haastattelut analysoitiin yhtenä kokonaisuutena, joka koostui yhteensä 61 sivusta litteroitua tekstiä. Ryhmähaastatteluaineiston analyysin tavoitteena oli etsiä teemoja, jotka tukevat oppilaiden hyvinvoinnin syntymistä kulttuurikasvatuksessa. Tutkimuksessa teemoittelua ohjasi pätevyyden, autonomian ja yhteenkuuluvuuden tarpeiden täyttymisen (Deci & Ryan 2000) sekä kulttuurin ja taiteen tuottamien kulttuuristen tunnekokemusten ja elämysten (Hyypä & Liikanen 2005) yhteys hyvinvointiin. Teoriasta nousevia pääteemoja oli lopulta neljä : *pätevyys ja autonomia, yhteenkuuluvuus* sekä *kulttuuriset tunnekokemukset ja elämykset*. Näiden kaikkien alle syntyi omia alateemojaan, jotka on eritelty tarkemmin tulososion luvussa 5.2. Ennakoajatuslomakkeiden tavoin haastattelun teemoista on laadittu taulukko. Taulukossa ei kuitenkaan ole laskettu mainintojen määrää, sillä ryhmähaastatteluissa tärkeämpää oli pohtia jotakin esiintynyttä teemaa ja sen sisältöä. Sisällönanalyysissa on oleellista, että jokaisen vastaajan ääni pääsee kuuluville (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91 – 94).

Tunnetilojen tunnistaminen ja nimeäminen ei ole helppoa (Ruismäki & Juvonen 2011, 151). Tutkimusaineistoa tarkastellessa tulikin ilmi, etteivät oppilaat varsinaisesti nimenneet kokemuksiinsa liittyviä tunnetiloja. Hollon (1918, 1931) ja Deweyn (1934/1980) ajatteluun tukien voidaan kulttuurin tuottamien esteettisten elämysten nimeämistä pitää haastavana. Kulttuurisia tunnekokemuksia ja elämyksiä onkin tässä tutkimuksessa etsitty oppilaiden myönteistä, epävarmoista ja kielteisistä kokemuksista. Tämän vuoksi tutkimuksessa puhutaan yleisesti kulttuurisista tunnekokemuksista ja elämyksistä, jotka voivat synnyttää hyvinvointia (ks. Hyypä & Liikanen 2005.)

Tutkimuksen viimeisessä analyysivaiheessa tarkkailtiin muutosta oppilaiden suhtautumisessa Taidekaaren toimintaan. Analyysin pohjana toimi ennakoajatuslomakkeen jana (liite 2, kysymys 2), jolle oppilaat sijoittivat itsensä uudelleen sekä museovierailun että ympäristötaidepajan jälkeen.

Läpi koko aineiston vastaajat on numeroitu niin, että jokaisella oppilaalla on oma oppilasnumeronsa (esimerkiksi O1). Tämän lisäksi oppilasnumeron jälkeen on maininta, onko vastaaja ollut tyttö (T) vai poika (P) (esimerkiksi O1P). Haastatteluissa oppilaat on vielä jaoteltu kolmen haastatteluryhmän ryhmien (R) mukaan (R1, O1P). Kaikkien vastaajien henkilöllisyys ei selviä haastatteluissa, sillä aineistosta on olemassa vain ääninauhokset. Tällaisissa tapauksissa oppilaat on koodattu edelleen ryhmän

mukaan, mutta oppilaan henkilökohtaisen koodin sijaan on käytetty yleisempää symbolia T (tyttö) tai P (poika). Haastattelijan puheenvuorot on merkitty H-kirjaimella.

4.5 Lasten haastattelututkimuksen etiikka

Lasten ja nuorten tutkimuksessa pätevät pitkälti samat eettiset periaatteet kuin aikuisten tutkimuksessa. On kuitenkin olemassa muutamia erityisesti lasten tutkimiseen liittyviä eettisiä näkökulmia. Suurimpana eettisenä haasteena lasten tutkimuksessa voidaan pitää lapsen ja aikuisen suhteeseen liittyvää valta- ja auktoriteettisuhdetta, jossa lapsen asema on nähtävissä aikuiselle alisteisena. (esim. Hill 2005; Alasuutari 2005, 152; Strandell 2010, 92).

Tutkimuksessa tulee muistaa aikuisen ja lapsen erilaiset maailmat. Danaher ja Briod (2005) muistuttavat, että vaikka jokainen on joskus ollut lapsi, ei tietä takaisin ”lasten maailmaan” ja ajatuksiin ole helppo löytää. Tutkijan on osattava huomioida, millaisia merkityksiä ja tulkintoja lapsilla on ympäröivästä maailmasta pelkästään jo siksi, että he näkevät ja tutkivat asioita erilailla kuin aikuiset. (Danaher & Briod 2005, 219 – 222.)

Haastattelu on aineistonkeruumenetelmä, jossa lapsen ja aikuisen välisen valtasuhteen epätasapaino tulee helposti esiin. Lapsi on usein haastattelijana toimivan aikuisen tutkimuskohteena heikommassa asemassa kuin esimerkiksi aikuisen haastattellessa toista aikuista. Tutkijana aikuinen on haastattelussa enemmän äänessä, esittää kysymykset ja voi halutessaan johdatella lasta vastaamaan odotustensa mukaisesti. (Alasuutari 2005, 152 – 153.) Lapsi ei välttämättä ymmärrä kysymyksiä samalla tavoin kuin aikuinen ja lapsen ajattelu voi jäädä hyvin konkreettiselle tasolle. Lapsi voi myös vastauksin pyrkiä miellyttämään haastattelijaa tai pyrkiä vastaamaan sen mukaan, mitä uskoo aikuisen häneltä odottavan. (Westcott & Littleton 2005, 144 – 145.) Haastattelussa lapsi saattaa keskittyä etsimään oikeita vastauksia tai selittämään aikuisen esittämiä termejä eikä esimerkiksi kerro tutkimukselle oleellisia ajatuksiaan omista kokemuksistaan käsin (Alasuutari 2005, 152 – 153). Haastateltaessa lapsi ei siis välttämättä vastaa totuudenmukaisesti tai sellaisiin kysymyksiin, joihin aikuinen haastattelija toivoisi vastausta ja tutkimustulokset saattavat näin vääristyä (Karlsson 2010).

Westcott, Davies & Bull (2002) ohjeistavat, että saman kysymyksen esittäminen uudelleen saattaa saada lapsen vaihtamaan vastauksensa. Lapset saattavat uskoa kysymyksen toistuessa ensimmäisen vastauksen olleen väärä. Haastattelijan on myös

tärkeää olla keskeyttämättä lasta tämän puhuessa tai ärsyntyymättä pitkistäkin hiljaisuuksista. Tärkeää on myös huomioida, että omilla eleillään – esimerkiksi katseillaan – ei tee tilannetta hankalaksi haastateltavalle. (Westcott & al. 2002 Westcott & Littletonin 2005, 152 – 153 mukaan.)

Alasuutari (2005) muistuttaa haastattelutilanteen olevan aina vuorovaikutustilanne, jossa ei voida suoraa saavuttaa lapsen omaa ääntä. Haastattelussa esiin tulevat kokemukset ovat lapsen ja haastattelijan yhdessä rakentamaa kuvaa todellisuudesta. Aikuisen valta-asemaa ei voidakaan tutkimustilanteesta kokonaan poistaa, mutta sitä voidaan pyrkiä minimoimaan tutkimuseettiset näkökulmat huomioimalla. Aikuinen tulee toimia haastattelijan roolissa vuorovaikutuksellisesti ja refleksiivisesti niin, että lapsi kokee tullessa ymmärretyksi. (Alasuutari 2005, 162.)

5 TULOKSET

Tutkimustulokset esitellään tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä oppilaiden ennakkoajatuksista kokemuksiin ja lopulta oppilaiden ennakkoajatusten ja kokemusten väliseen yhteyteen. Tulosten esittelyssä tukena ovat taulukot ja kuviot sekä lainaukset oppilaiden vastauksista.

5.1 Oppilaiden ennakkoajatuksia Taidekaaren toiminnasta

Ensimmäisessä tulososiossa esitellään oppilaiden vastauksia ennakkoajatuslomakkeeseen. Oppilaat kuvasivat kysymyksessä ”*Mitä ajatuksia museoon meneminen/ympäristötaidepajaan osallistuminen Sinussa herättää? Miksi?*” museoon menemiseen ja ympäristötaidepajaan osallistumiseen liittyviä ajatuksiaan erilaisin ilmauksin. Tämän jälkeen oppilaat sijoittivat itsensä janalle sen mukaan, kokivatko museoon menemisen/pajaan osallistumisen mukavaksi vai tylsäksi. Janaan liittyi myös jatkokysymys ”*Miksi?*”, jossa oppilaat pääsivät vielä perustelemaan vastaustaan.

Oppilaiden vastauksia kutsun tutkimuksessani joko *myönteiseksi*, *epävarmoiksi* tai *kielteiseksi ilmauksiksi*. Laskin kuinka monta kertaa jokin ilmaisu tuli kaiken kaikkiaan mainittua eri yhteyksissä oppilaiden vastauksissa. Yhtä adjektiivia saatettiin käyttää kerran tai kahdesti. Jos adjektiivia oli käytetty eri tilanteissa kuvaamaan kahta erilaista asiaa, laskettiin adjektiiville kaksi mainintaa. Tässä esimerkiksi ”tylsä” sai kaksi mainintaa: ”*Museossa on tylsää, koska en tykkää olla hiljaa, ja siellä on tylsiä aiheita.*” (O15T). Tällöin sekä hiljaa oleminen että aiheiden tylsyys on laskettu omiksi tylsän maininnoikseen. Oppilaiden kirjalliset vastaukset, sekä ensimmäiseen kysymykseen että toiseen kysymykseen, on koottu taulukoihin (taulukot 2 ja 3). Niiden pohjalta oppilaat on luokiteltu *myönteisesti*, *epävarmasti* ja *kielteisesti* museovierailuun tai pajatoimintaan suhtautuviksi (ks. kuviot 1 ja 2).

5.1.1 Ennakkoajatuksia museovierailusta

Museon ennakkoajatuslomakkeisiin vastanneista (N=17) kahdeksan oli tyttöjä ja yhdeksän poikia. Vastauksissa käytettiin yhteensä 50 myönteistä ilmaisua, 10 epävarmaa ilmaisua ja 22 kielteistä ilmaisua. Tytöt käyttivät myönteisiä ilmauksia poikia enemmän. Epävarmoja ilmauksia käytettiin yhtä monen tytön ja pojan vastauksissa. Kielteisiä ilmauksia oli enemmän poikien kuin tyttöjen vastauksissa.

Taulukko 2. Vastaaajien (N=17) museoon liittämät myönteiset, epävarmat ja kielteiset ilmaukset

		Tytöt	Pojat	Yhteensä
Myönteiset ilmaukset	Myönteiset adjektiivit: esim. mukava, jännittävä, hauska	18	6	24
	Toiminnallisuus sekä mahdollisuus tehdä ja asioita itse	5	3	8
	Uusien asioiden kokeminen ja näkeminen	5	2	7
	Uuden oppiminen	4	1	5
	Museoissa on mielenkiintoista ja mielenkiintoisia aiheita sekä esineitä	2	2	4
	Vaihtelu koulun arkeen	2	0	2
Yhteensä		36	14	50
Epävarmat ilmaukset	Riippuu siitä, millainen museon aihe on tai mitä siellä tehdään	5	5	10
Yhteensä		5	5	10
Kielteiset ilmaukset	Kielteiset adjektiivit: esim. tylsä, kyllästyttävä	6	9	15
	Museon toimintamallit	2	3	5
	Museoissa ei ole mielenkiintoista, en pidä museoista	0	2	2
Yhteensä		8	14	22

Suurin osa **myönteisistä ilmauksista** oli myönteisiä adjektiiveja. Yhteensä kaikista vastaajista 13 käytti vastauksessaan yhtä tai useampaa myönteistä adjektiivia. Heistä seitsemän oli tyttöjä ja kuusi poikia. Eniten mainintoja saivat adjektiivit *kiva* ja *mukava*. ”*Museossa on mielestäni yleensä kivaa ja mielenkiintoista.*” (OTT).

Myönteisten adjektiivien ohella myönteiset ilmaukset olivat mainintoja *museon toiminnallisuudesta sekä mahdollisuudesta tehdä asioita itse, uusien asioiden kokemisesta ja näkemisestä sekä uuden oppimisesta*. Myönteisiä ilmauksia mainittiin joko niin, että ne tekivät suoraa museossa olemisesta mukavaa: ”...*museossa on kivaa kokeilla eri laitteita tai juttuja.*” (O1P) tai niin, että jos museossa on sellaisia asioita, museossa on mukavaa: ”...*voisi olla kivaa, jos siellä olisi enemmän asioita, joita voi kokeilla itse.*” (O15T).

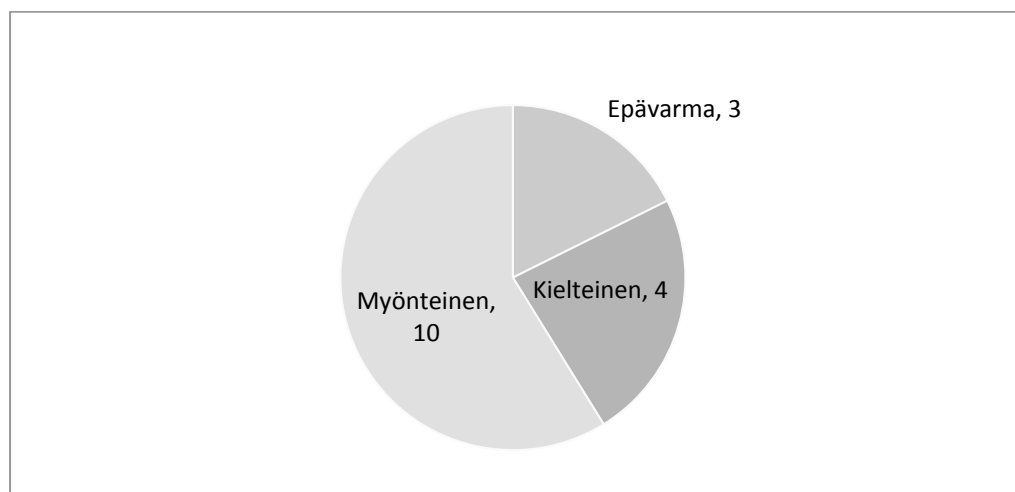
Yhteensä kymmenessä vastauksessa käytettiin **epävarmoja** ilmauksia. Niissä ei oltu varmoja, onko museossa aina mukavaa. Vastauksissa saatettiin myös esittää ehtoja sille, millaisessa museossa on mukavaa. Ehdot liittyivät *museon aiheeseen* ja siihen, *mitä museossa tehdään*. Vaikka oppilaat esittivätkin museossa viihtymiselleen ehtoja, he saattoivat silti yleisesti todeta viihtyvänsä museossa. ”*Museossa voi olla kivaa, koska siellä näkee erilaisia asioita... Museossa oppii ainakin jotain uutta... Museoon meneminen voi olla tylsää, jos siellä ei ole mitään kiinnostavaa.*” (O11P) Toisaalta museota saatettiin muutoin vastauksessa kuvata tylsäksi paikaksi, mutta se saattaisi olla parempi jos muutoksia tehtäisiin. ”*Museossa on tylsää, koska en tykkää olla hiljaa ja siellä ei ole kiinnostavia aiheita. Museossa voisi olla kivaa, jos siellä olisi enemmän*

asioita, joita voi kokeilla itse. Museossa voisi olla enemmän nuoria kiinnostavia aiheita.” (O15T)

Kielteisistä ilmauksista yleisimpiä olivat kielteiset adjektiivit. Eniten mainintoja saanut adjektiivi oli *tylsä*. Kielteisiä adjektiiveja käytettiin 12 vastauksessa, joista neljä oli tyttöjen ja kymmenen poikien vastauksia. Kielteisten adjektiivien lisäksi kielteisiin ilmaisuihin kuuluivat maininnat *museon toimintamallien huonoudesta* tai *ettei oppilas pidä museoista*. Myös kielteisiä asioita mainittiin niin, että ne tekivät museossa olemisesta suoraa tylsää: *”Museossa ei ole mitään mielenkiintoista.” (O12P)* tai niin, että asia tekee museosta tylsän: *”Museossa on tylsää, koska en tykkää olla hiljaa.” (O15T)*

5.1.2 Oppilaiden suhtautuminen museoon

Seuraavaksi luokittelin oppilaat suhtautumistavan mukaan kolmeen eri luokkaan: myönteisesti, kielteisesti ja epävarmasti museoon suhtautuvat oppilaat. Luokittelussa käytin hyväkseni kaikkea ennakkojätyslomakkeessa ollutta tietoa.



Kuvio 2. Vastaajien (N=17) suhtautuminen museoon

Museoon suhtautui **myönteisesti** kymmenen vastaajaa (n=10). Heistä seitsemän oli tyttöjä ja kolme poikia. Oppilaista kolme kirjoitti vastauksen, jossa ei mainittu yhtään museokäyntiin liittyvää negatiivista asiaa. *” En usko, että kenelläkään olisi tylsää... Nyt päästään nauttimaan uusista asioista... Myös on jännää, että mitä siellä on. Kaikkia kuvia ja taidetta, vanhoja asioita. Myös linnut on eläimiä ja minä pidän linnuista!.. Ja*

ennen kun olen ollut museossa, siellä on paljon mielenkiintoista ja hauskoja juttuja.”(O6T) Loput seitsemän vastaajaa mainitsivat pieniä epäilyksiä siitä, ettei museossa välttämättä olisi mukavaa, mutta pääosaltaan heidän vastauksensa olivat positiivisia. *”Museossa on mielestäni yleensä kivaa ja mielenkiintoista... Tylsintä on ehkä se, kun opas selostaa jostakin, mutta sekin riippuu aiheesta.”* (O7T) Myönteisesti vastanneet sijoittivat itsensä janelalla keskikohtaan nähden vasemmalle eli mukavan puolelle.

Epävarmaan ryhmään (n=3) luokittelin kolme poikavastaajaa. He olivat epävarmoja siitä, voiko museossa olla mukavaa. He mainitsivat asioita, joita museokäynniltä positiivisin mielin odottivat, mutta heidän vastauksistaan oli luettavissa epävarmuutta ja epäilystä. He nimesivät asioita ja teemoja, jotka museossa kiinnostavat tai eivät kiinnosta. Heitä ei ryhmitetty kielteiseen luokkaan, koska he löysivät museosta positiivisiakin asioita. He eivät kuitenkaan kuuluneet myönteiseen ryhmään, koska vastauksista näkyi epävarmuus. Yksi epävarmoista sijoitti itsensä keskelle janaa. *”Koska museossa on esineitä, joita on kiva katsella mutta kyllä siellä vähän tylsää on.”* (O17P) Vaikka kaksi oppilaista kallistuikin janelalla tylsemmän puolelle, ilmeni heidän vastauksessaan kiinnostusta, jota taas ei museon kielteiseksi kokeneiden oppilaiden luokasta. *”Jotkut esineet ovat kiinnostavia... Museossa on tylsää, koska esineitä on kyllästyttävää katsoa.”* (O2P)

Vastaajista neljä piti museoon menemistä **kielteisenä** asiana (n=4). Heistä yksi oli tyttö ja kolme poikia. Heillä kaikilla museoon meneminen herätti aiempien kokemusten perusteella suurimmaksi osaksi negatiivisia ajatuksia. He sijoittivat itsensä janan keskikohtaan nähden oikealle eli tylsälle puolelle. Museoon liitettyjä negatiivisia tekijöitä mainittiin kaikkien papereissa. Ne kaikki liittyivät *museon toimintamalleihin*, joissa oppilaan tuli olla hiljaa kierroksen ajan tai paikalla oli *”Selittäjä mummo, joka selittää vaan eikä kukaan älyäisi mitään”* (O16P). Kielteisen ryhmän vastaajille positiivisia tekijöitä museossa olivat *toiminnallisuus ja mahdollisuus tehdä asioita itse*. (ks. taulukko 2).

5.1.3 Ennakkoajatuksia ympäristötaidepajasta

Ympäristötaidepajan vastauksista (N=16) seitsemän oli tyttöjen ja yhdeksän poikien. Vastauksissa käytettiin yhteensä 26 myönteistä ilmausta, 15 epävarmaa ilmaisua ja 13 kielteistä ilmaisua. Tytöt käyttivät myönteisiä ilmauksia enemmän kuin pojat.

Epävarmoja ilmaisuja oli tasaisesti tytöillä ja pojilla. Pojat käyttivät kielteisiä ilmauksia enemmän kuin tytöt.

Taulukko 3. Vastaajien (N=16) ympäristötaidepajaan liittämät myönteiset, epävarmat ja kielteiset ilmaukset

		Tytöt	Pojat	Yhteensä
Myönteiset ilmaukset	Myönteiset adjektiivit: esim. ihan ok, ihan kiva, kiva, mielenkiintoinen, hauska	12	7	19
	Itse ja käsillä tekeminen	3	0	3
	Vaihtelu koulun arkeen	1	1	2
	Luonnossa oleminen	2	0	2
Yhteensä		18	8	26
Epävarmat ilmaukset	Epätietoisuus, mitä pajassa tehdään	7	8	15
Yhteensä		7	8	15
Kielteiset ilmaukset	Kielteiset adjektiivit: esim. tylsä, ei kiinnostava	2	8	10
	Taide ei kiinnosta, ei pidä taiteesta	0	2	2
	Ei saa itse valita, mitä tekee	0	1	1
Yhteensä		2	11	13

Myönteisistä ilmauksista suurin osa oli myönteisiä adjektiiveja. Yhteensä 12 vastaajaa käytti ilmauksessaan yhtä tai useampaa myönteistä adjektiiveja. Heistä seitsemän oli tyttöjä ja viisi poikaa. Pajaa kuvailtiin enimmäkseen sanoilla *ihan kiva*, *ihan mukava* tai *ihan ok*. Myös vahvemmat adjektiivit *mukava*, *mielenkiintoinen* ja *hauska* saivat muutamia mainintoja. Myönteisten adjektiivien lisäksi muita myönteisiä ilmaisuja käytettiin seitsemän vastaajan papereissa. Oppilaat odottivat *itse ja käsillä tekemistä*, *vaihtelua koulun arkeen* ja *luonnossa olemista*. Vastaajista yksi käytti pelkästään myönteisiä ilmauksia. Hän oli tyttö.

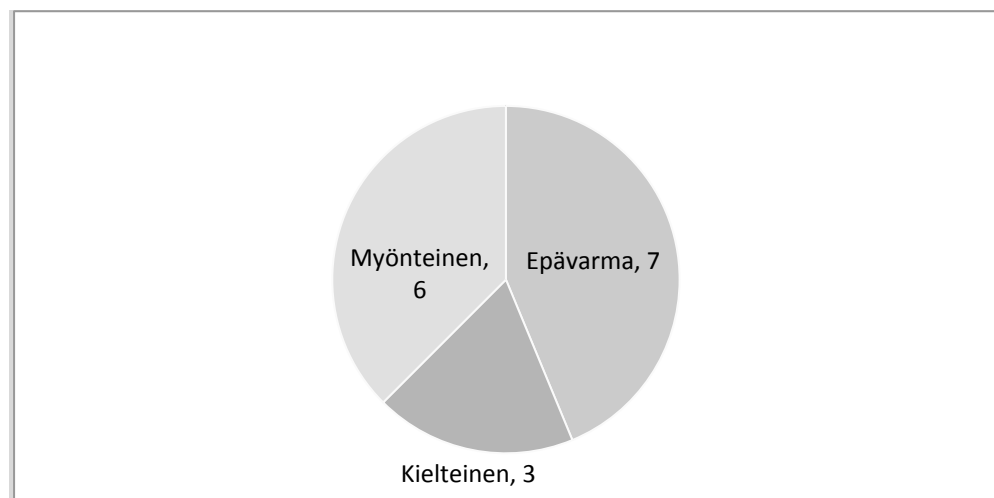
Epävarmoja ilmauksia oli lähes kaikkien vastaajien papereissa. Oppilaat ilmensivät esimerkiksi retoristen tai suorien kysymysten muodossa, etteivät tiedä mitä ympäristötaidepaja on, eivätkä siksi osaa kertoa, onko pajassa mukavaa vai tylsää. ”Sinne on kiva mennä. Mitä siä tehdään? Millanen se ohjaaja on? ... No kun ei tarvi aina opiskella ☺” (O1P)

Iso osa **kielteisiä ilmauksista** oli kielteisiä adjektiiveja. Niitä mainittiin yhteensä kymmenen kertaa. Niitä käytti yhteensä kahdeksan vastaajaa: kaksi tyttöä ja kuusi poikaa. Käytettyjä adjektiiveja olivat *tylsä* sekä *ei kiinnostava*. Kolmessa vastauksessa käytettiin vain kielteisiä ilmauksia. Ne olivat kaikki poikien vastauksia. Kaksi pojista

toi ilmi, *ettei pidä taiteesta* ja yksi pojista kuvasi: ”*Ei kiinnosta enää tää oikeen...tylsää kun joutuu kuuntelemaan koko ajan samaa vanhaa juttua.* ” (O16P)

5.1.4 Oppilaiden suhtautuminen ympäristötaidepajaan

Museovierailun ennakkolomakkeiden tapaan seuraavaksi luokittelin oppilaat suhtautumistavan mukaan kolmeen eri luokkaan: myönteisesti, kielteisesti ja epävarmasti ympäristötaidepajaan suhtautuvat oppilaat. Luokittelussa käytin hyväkseni kaikkea ennakkojätyslomakkeessa ollutta tietoa.



Kuvio 3. Vastaajien (N=16) suhtautuminen ympäristötaidepajaan

Ympäristötaidepajaan suhtautui **myönteisesti** kuusi vastaajaa (n=6). Heistä viisi oli tyttöjä ja yksi oli poika. He käyttivät pajaan osallistumisesta positiivisia adjektiiveja, kuten *kiva* tai *mielenkiintoinen*. He odottivat osallistumista hyvillä mielin, vaikka saattoivatkin hieman miettiä, mitä paja toisi tullessaan. ”*Sinne on kiva mennä... mitä siä tehdään?*” (O10P) He nimesivät positiivisiksi tekijöiksi *luonnossa liikkumisen, vaihtelun koulunarkeen ja mahdollisuuden omilla käsillä tekemiseen*. (ks. taulukko 2.) He sijoittivat itsensä janalla *mukavan* puolelle.

Epävarmojen vastaajien ryhmään kuuluneiden seitsemän vastaajan (n=7) papereissa pohdittiin, millainen paja mahtaisi olla, eikä se useinkaan herättänyt vahvoja ajatuksia suuntaan tai toiseen. He olivat pajasta jonkin verran kiinnostuneita eivätkä suoraa osoittaneet kielteisiä ajatuksia. Heistä kaksi oli tyttöjä ja viisi oli poikia.

Epävarmuutta kuvaa se, että lauseet alkoivat usein: ”*En tiedä, mitä...*” tai lauseet oli laadittu kysymysmuotoon. Viisi heistä sijoitti itsensä janan keskivaiheille. Yksi oppilaista sijoitti itsensä janalla hieman mukavan puolelle ja toinen hieman tylsän puolelle, mutta laskin heidät epävarmoiksi heidän esittämiensä pohdintojen perusteella. He molemmat miettivät, olisiko pajassa tylsää vai kivaa, mutta olivat kiinnostuneita tietämään, mitä pajassa tehtäisiin. ”*No, on se ehkä mukavaa. En tiedä, mitä siellä tehdään. Se kuulostaa vähän tylsälle.*” (O1P)

Kielteisesti suhtautuvien luokkaan kuului kolme poikavastaajaa (n=3). He tekivät selväksi, etteivät olleet kiinnostuneita pajan mahdollisesti tarjoamasta toiminnasta tai taiteen tekemisestä yleensäkin. Kaksi vastauksista oli lähes identtisiä. Niissä mietittiin, mitä toiminta mahdollisesti olisi, mutta lopulta kielteinen asenne ilmeni. ”*En edes tiedä mikä se on ja ei kyllä hirveästi kiinnostakaan... En pidä taiteesta.*” (O18P). He sijoittivat itsensä janalla *tylsän* puolelle.

Kaiken kaikkiaan oppilaiden ennakkoojatuksia kuvaava aineisto osoitti oppilaiden suhtautuvan museopedagogiseen toimintaan (museovierailu ja ympäristötaidepaja) myönteisesti. Suhtautuminen museovierailuun oli enimmäkseen myönteistä, kun taas ympäristötaidepajaan osallistumiseen liittyi enemmän epävarmuutta.

5.2 Oppilaiden kokemuksia Taidekaaren toiminnasta

Ryhmähaastatteluaineisto teemoiteltiin Ryanin ja Decin (2002) pätevyyden, autonomian ja yhteenkuuluvuuden kokemusten sekä Hyypän ja Liikasen (2005) kulttuuristen tunnekokemusten ja elämysten pohjalta. Pääteemat ja niiden alle syntyneet alateemat aineistoesimerkkeineen on koottu sekä museon että pajan osalta taulukkoon 4.

Ensin tarkastelen, kuinka oppilaiden pätevyyden ja autonomian kokemukset täyttyivät museossa ja taidepajassa. Tämän jälkeen olen koonnut yhteen museoon ja ympäristötaidepajaan liittyneet yhteenkuuluvuuden teemat. Viimeiseksi esittelen oppilaiden kulttuurisia tunnekokemuksia ja elämyksiä museosta ja ympäristötaidepajasta.

Taulukko 4. Vastajien (N=17) kokemukset museopedagogisesta toiminnasta

PÄÄ-LUOKKA	ALA-LUOKKA	Hyvinvointia tuottaneet kokemukset		Muut kokemukset	
Pätevyys	Omat tiedot (Museo)	Pätevyyden kokemus	"...voi niistä oppia... et mitä ennen on tehty tai mitä vaatteita on ollu." (R2, O2P)	Kielteinen kokemus	<i>En jaksanu (osallistua), ku ne oli niin ilmiseviä.</i> (R3, O16P)
Pätevyys	Uudet taidot ja onnistumisen kokemukset (Paja)	Pätevyyden kokemus	"Opin uuden tavan laittaa ne langat siihen." (R1, T)	-	-
Pätevyys ja autonomia	Aiheen kiinnostavuus (Museo)	Pätevyyden ja autonomian kokemukset	"(Kiinnosti) se onnenkoru, oli vanha, ku ei oo eläny, niin ei tienny minkämoista oli." (R3, O16P)	Kielteinen kokemus	"(menisin uudestaan museoon), jos ois joku kiinnostavampi aihe." (R3, O14T)
Autonomia	Itse tekeminen ja kokeileminen (Museo)	Autonomian kokemus	"Niitä linnun ääniä oli kiva kuunnella ja kokeilla niitä eri juttuja." (R1, O4T)	Kielteinen kokemus	"Museoissa pitäis olla... et sais tehdä enemmän itte ja just kokeilla" (R3, O14T)
Autonomia	Museon toimintamallit (Museo)	Autonomian kokemus	"se (opas) osaa selvittää asiat, et mitä ne on ja mihin niitä on tarvittu..." (R1, O6T)	Kielteinen kokemus	"..että sais mennä vapaasti sie enemmän." (R1, T)
Autonomia	Omin käsin tekeminen ja omat valinnat (Paja)	Autonomian kokemus	"ainaki se oli kivempaa ku näyttely... toi anto meidän tehdä ite" (R3, O16P)	-	-
Yhteenkuuluvuus	Yhdessä oleminen (Museo ja paja)	Yhteenkuuluvuuden kokemus	"... voi puhua kaikesta mitä siel on niinku siel museoossa" (R3, O17P)	-	-
Yhteenkuuluvuus	Yhdessä tekeminen (Museo)	Yhteenkuuluvuuden kokemus	"...sehän ois ihan tylsää kun ei kukaan muu oo siinä." (R3, P)	-	-
Kulttuuriset tunnekokemukset elämykset	Uusien asioiden näkeminen, kokeminen ja tekeminen, uuden oppiminen, vaihtelu koulupäiviin (Museo ja paja)	Myönteiset kokemukset ja elämykset	"Saa olla vapaamm... Eikä tarvi olla niin hiljaa (ku koulussa)" (R2)	Kielteinen kokemus	"Se uus ryhmä tuli sinne heti ku me tai siltä tuntu et heti ku me mentiin sinne" (R3, O16P)

5.2.1 Kiinnostavia asioita omaan tahtiin museokierroksella

Oppilaiden kokemaan pätevyyden ja autonomian tuntemuksiin liittyen haastatteluista syntyi neljä eri alateemaa. *Omilla tiedoilla* viitataan oppilaiden aiempien tietojen ja museon tietojen yhteyteen. Jos oppilas tiesi asiasta etukäteen tai oli siitä kiinnostunut, oppilaalla oli mahdollisuus osallistua museokierroksen keskusteluihin, oppia uutta ja siten kokea itsensä päteväksi. *Aiheen kiinnostavuudella* viitataan oppilaiden kokemuksiin siitä, oliko aihe heistä kiinnostava vai ei. Mikäli aihe oli kiinnostava, heillä saattoi olla siitä etukäteen jotakin tietoa tai kokemusta ja he saattoivat sitä kautta kokea pätevyyttä. Toisaalta taas liian tutujen asioiden kertaaminen yhä uudelleen museossa oli oppilaiden mielestä tylsää. Kiinnostava aihe sai oppilaat myös tuntemaan itsensä autonomisiksi: sai valita itse, millaisiin asioihin tutustuu. *Museon toimintamallit* sekä *itse kokeileminen ja tekeminen* ilmensivät oppilaiden kokemuksia siitä, saiko

museossa toimia mielekkäällä tavalla ja valita itse, mitä tekee. Omien valintojen tekeminen synnyttää autonomiaa. (ks. luku 2.1.)

Omiin tietoihin liittyy läheisesti uusien asioiden oppiminen. Jokaisessa ryhmässä museota pidettiin paikkana, jossa opitaan jotakin uutta. Ryhmissä otettiin esille, että tässä museossa oppi vanhoista asioista. Vanhoja asioita pidettiin tässäkin museossa erityisen kiinnostavina. Oppilaita kiinnosti esimerkiksi vanhan shamaanin vaatteet ja onnea tuottanut rintaneula. Heistä oli kiva katsella esineitä, mutta he olivat myös **kiinnostuneita** oppaan kertomista asioista.

H: millä tavoin se vanha sitten kiinnostaa

O6T: no siis on vanhaa...

T: no niit ei oo...

O6T: ... historiallista, niin ku vanhaa. Semmosta ettei nykypäivänä enää mistään sais

T: nii, ei niitä oo nähny, näkyny ny

H: joo... mitäs O2P ajattelee?

O2P: noo, voi niistä oppia... niin ku et mitä ennen on tehty tai mitä vaatteita on ollu

(R1)

Suuri osa oppilaista koki, että museossa annetut yhteiset ryhmätehtävät olivat liian helppoja: he tiesivät näistä asioista jo tarpeeksi eikä oppaan esittelyssä ollut mitään uutta. He ajattelivat, etteivät edes jaksa vastaila oppaalle, koska asiat olivat liian itsestään selviä.

H: Miksi se asia oli semmonen, ettei sitä jaksanu kuunnella?

O17P: Noo, olin sen kuullu jo pari kertaa.

H: ...se oli teille tuttua?

O17P: Mulle oli pari kertaa...

O14T: Oli se semmosta vähä semmosta tylsää ja...

O17P: ... tai no...

O14T: ... sit se vaan kyseli eikä kukaan viittiny vastata...

O17P: ...nii

O14T: ...ja tälle. Ni.

H: Miks se vastaaminen oli hankalaa, ku se opas kyseli?

O14T: Emmä tiedä... kyllä mä ainakin tiesin vastaukset, mitä se kyseli, mut emmä jotenkin halunnu vastata

O16P: En jaksanu, ku ne oli niin ilmiselviä.

(R3)

Toisaalta yhdessä ryhmistä ilmeni, että muutama oppilas oli ollut kiinnostunut juuri Kalevalasta tai lintujen elinympäristöistä. Heistä yksi kertoi, ettei tiennyt Kalevalasta aiemmin ja siksi se oli kiinnostava. Museossa oli myös pisteitä, joista muutama oppilas olisi halunnut tietää lisää. Pääosin oppilaat kuitenkin kokivat, että asioista kerrottiin tarpeeksi.

Keskusteluissa ilmeni, että museoon meneminen on **kiinnostavaa**, jos vain aihe on kiinnostava. Oppilaat olivat yhtä mieltä siitä, että omat kiinnostukset ja harrastukset vaikuttavat siihen, millaisia asioita haluaa nähdä. Joukossa oli lintuharrastaja, jota kiinnosti lintumuseon linnunpöntöt ja toisaalta porukassa oli mukana iso joukko jääkiekkoilevia oppilaita, jotka olisivat menneet mielellään tutkimaan Vapriikin jääkiekkomuseota.

Museossa oli myös **vähemmän mielenkiintoisia** aiheita. Museossa esiteltiin muun muassa Kalevalaa ja siihen liittyviä lintuhahmoja. Lisäksi oppilaat pohtivat ryhmissä Suomessa elävien lintujen elinympäristöjä. Näitä kahta tai jompaakumpaa näistä useampi oppilas piti tylsänä.

Museon toimintamallit nousivat keskusteluun kaikissa ryhmissä. Jokaisessa ryhmässä ainakin yksi oppilas kertoi, että museo-oppaan kuunteleminen oli pitkäväteistä. Yksi ryhmistä (R3) oli täysin sitä mieltä, että museo-opas oli museokierroksella turha eikä oppaalta oppinut mitään uutta. Vaikka muissakin ryhmissä esitettiin kielteisiä ajatuksia opastetusta museokierroksesta, niissä löydettiin syitä siihen, miksi kierroksilla on opas mukana. Opas oli hyvä kertomaan museon asioista ja auttamaan museoon tutustumisessa. Ja toisaalta ”*asioita pitää joskus kuunnella, että voi oppiakin*”. Toisaalta koettiin, että museo-opas olisi voinut olla käytettävissä tarvittaessa eli häneltä olisi voinut itse kysyä, jos tarvitsi jotakin tietoa.

Kielteisesti oppaaseen suhtautuneessa ryhmässä (R3) koettiin, että museoon voisi tutustua sinne laitettujen kylttien avulla ja ”*katsoa sen aikaa, mitä kiinnostaa joku juttu.*” (R3, O14T). Ryhmä piti museossa liikkumista liian pitkäväteisenä. Ryhmässä toivottiin museoon enemmän aikaa ja mahdollisuuksia itse tekemiselle ja kokeilemiselle.

Kaikkien ryhmien puheessa korostui, että **itse tekeminen ja kokeileminen** oli museossa kaikkein mielekkäintä. Oppilaat löysivät vapaa-ajallaan puuhastelua, mutta juuri kukaan ei tutustunut esineisiin ja tauluihin, joita opas oli aiemmin esitellyt.

Ryhmissä oltiin itse tekemisen kannalla. Muutama oppilas piti itseään enemmän tekijänä kuin kuuntelijana. Kaikissa ryhmissä kaivattiin lisää aikaa vapaalle tekemiselle. Museovierailu olisi oppilaiden mielestä saanut olla pidempi tai opastettu osuus lyhyempi.

5.2.2 Omilla käsillä tekemistä ja omia valintoja ympäristötaidepajassa

Oppilaiden kokemaan pätevyyden ja autonomian tuntemuksiin liittyen pajan jälkeisessä haastatteluista syntyi kaksi eri alateemaa. *Uudet taidot sekä onnistumisen kokemukset* viittaavat oppilaiden kokemuksiin siitä, että pajassa oppi jotain uutta. Päteväksi itsensä tunteva oppilas osasi yhdistää aiemmin oppimaansa tehtyyn työhön tai koki oppivansa jotakin aivan uutta ja sai kokea onnistuneensa. Toinen teema *omin käsin tekeminen ja omien valintojen tekeminen* viittaavat oppilaan autonomian kokemuksiin. (ks. luku 2.1.)

Ympäristötaidepaja tarjosi oppilaille mahdollisuuksia **uusien taitojen oppimiseen sekä onnistumisen kokemuksiin**. Kaksi haastatteluryhmistä (R1 ja R3) piti annettua tehtävää helppona ”*se oli hyvä, ku se ei ollu mikää vaikee*” (R3, P); kolmannessa ryhmässä (R2) tehtävää pidettiin yleisesti haastavana ”*oli se ihan kiva, paitsi ehkä vähän vaikee*” (R2, T). Suurin osa oppilaista tunsivat työssä käytettävät materiaalit ja oli käyttänyt jotakin niistä aikaisemmin (rautalanka, matonkude ja kontaktiliima), mutta kukaan ei ollut aiemmin tehnyt vastaavaa työtä. Oppilaat kokivat haasteita materiaalien käsittelemisessä ja etenkin alkuvaiheessa tekeminen oli osalle ollut hankalaa. Paria oppilasta lukuun ottamatta työn edetessä oppilaat kuitenkin kokivat oppineensa tekniikan ja tekeminen oli sitä myötä helpottunut.

Suurimmalle osalle oppilaista oli tärkeää, että he pääsivät **tekemään itse ja omin käsin** ”*ainaki se oli kivempaa ku näyttely... toi anto meidän tehdä ite*” (R3, O16P). Työssä sai kokeilla ja löytää omia ratkaisuja. Yksi totesi tämän taidemuodon mukavaksi, koska ei pidä ”*sellasista (tehtävistä) joissa piirretään*” (R2, O12P).

Taidepajan vapaampi työmuoto ja mahdollisuus jutella vieruskaverille mahdollisti vertailun muiden töihin ja avun löytämisen. Oppilaista osa olisi halunnut tehdä työn mieluummin ryhmätyönä, jotta olisi saanut parempia ideoita, isomman linnun tai auttavan käsiparin. Oppilaista kuusi oli vahvasti sitä mieltä, että haluisi kuitenkin tehdä työn itsenäisesti ja omia päätöksiä tehden.

Kaikissa ryhmissä koettiin, että työ tarjosi mahdollisuuksia **itsenäisiin päätöksiin**. Oppilaat kokivat saaneensa valita, miten työnsä tekevät ja saaneensa tukea

omille ratkaisuilleen. Omien valintojen mahdollisuuksia oli aina suunnitteluvaiheesta toteutukseen ja töiden esille panemiseen.

5.2.3 Yhteisiä kokemuksia museossa ja yhdessä oloa ympäristötaidepajassa

Yhteenkuuluvuuden teemaan syntyi museovierailun jälkeisessä haastattelussa kaksi alateemaa: *yhdessä oleminen* ja *yhdessä tekeminen*. Yhdessä oleminen viittaa keskusteluun, jossa oppilaat pohtivat yleensäkin yhdessä olemisen olevan yksin olemista mukavampaa. Yhdessä tekeminen viittaa mahdollisuuksiin tehdä yhdessä asioita ja sen kautta syntyviin positiivisiin tuntemuksiin.

Kaikkien kolmen ryhmän mielestä museoon meneminen oli mukavampaa ryhmän kanssa kuin yksin. He kokivat, että **yhdessä oleminen** mahdollistaa kaverille juttelemisen. Kaverille haluttiin puhua tai puhuttiin museon tarjoamista kokemuksista ja asioista, joita museossa oli nähty.

P: Mieluummin mä sinne ehkä luokan kaa meen ku yksin.

O14T: Niin, mieluummin niinku kavereiden kaa ku yksin, mutta...

H: Minkä takia sinne (museoon) mennään mieluummin kavereiden kanssa?

O15T: No ku on tylsää vaan olla hiljaa

Useampi oppilas: nii

...

O17P: no sen kaa voi puhuu siel nii...

P: no periaattees voi puhua sen kans

O17P: ... voi puhua kaikesta mitä siel on niinku siel museossa

O14T: niin voi keskustella niistä asioista siellä...

Useampi oppilas: joo

O14T: ...ja vähän saada sen kaverinkin näkemyksii niihin ja tällei

Useampi oppilas: joo

(R2)

Yhdessä ryhmässä kritisoitiin liian isoa ryhmää.

O6T: no ois ollu vähä niin ku kivempi mennä pienemmällä porukalla että olis päässy tekeen niitä asioita niin ku useemmin...

H: mitäs o1P ajattelee?

O1P: noo että on se vähän liian iso porukka sie

H: joo, sä mietit samaa et vois olla vähemmän... mitäs O2P?

O2P: no jos ois ollu pienempi porukka niin olis kerenny tehdä niitä juttuja

H: mmm...

O3P: sama mulla

(R1)

Museoon menemisen ryhmässä teki positiiviseksi myös se, että siellä saa **tehdä asioita yhdessä**. ”*Ku sitä mieltii, et jos mää menisin yksin pelaileen sinne sitä angry birds-peliä, niin sehän ois ihan tylsää kun ei kukaan muu oo siinä.*” (R3, P) Lisäksi jokaisessa ryhmässä todettiin, että museokierrokseen kuuluvien ryhmätehtävien tekeminen oli mukavaa. Yhdessä tekeminen koettiin mukavasti, koska siinä pääsi keskustelemaan ja oli myös helppo saada apua ryhmän muilta jäseniltä.

Ympäristötaidepajan selkeä teema oli **yhdessä oleminen**. Oppilaat pitivät ympäristötaidepajassa erityisesti siitä, että sai olla vapaammin kuin yleensä oppitunneilla. Oppilaista oli mukavaa olla yhdessä luokan kanssa ja halutessaan liikkua vapaasti luokassa ja puhua kavereiden kanssa. Jokaisessa ryhmässä yhdyttiin ajatukseen, että kaverin kanssa on mukava keskustella, kun tekee tällaisia taidetöitä. Keskustelut saattoivat liittyä joko työn tekemiseen tai oppilaat keskustelivat keskenään ”niitä näitä” tekemisen lomassa.

H: Juttelittekste kaverin kaa?

O14T: emmä tiedä, aika paljo mä keskityin työhöni... kyl mä sit jotain vieressä istuvalle x:lle juttelin... en mä tiedä, ehkä jotain siihen työhön liittyvää.

...

O16P: nauroin omalle työlleni

H: nauroitko itekses vai jonku kaverin kaa

O16P: joo joo, naurettiin x:n kanssa

(R3)

Ryhmässä tekeminen antoi myös mahdollisuuksia saada apua oman työn tekemiseen – esimerkiksi omaa ja kaverin työtä vertailemalla tai apua pyytämällä ja tarjoamalla. Muutama mainitsi myös antaneensa palautetta muiden työstä tai saaneensa itse palautetta.

H: Katselitteko, mitä muut ovat tehneet?

Useampi poika: joo

H: Minkä vuoksi tuli katteltua, mitä muut oli tehny?

O12P: Jos ei osaa

H: Voi saada jotain apua joo... entäs muuta?

T: Vois saada jotain ajatuksia omaan

(R2)

5.2.4 Kulttuurisia elämyksiä museovierailulla ja ympäristötaidepajassa

Tässä tulosluvussa tarkastellaan museovierailua ja pajatoimintaan osallistumisen liittyviä kulttuurin synnyttämiä elämyksiä. Näkökulmana on osallistumisen analysoiminen Falkin ja Dierkingin (1992) ajatusten mukaan kokonaisvaltaisena kokemuksena, joka alkaa jo ennen museoon tai pajaan lähtemistä ja jatkuu toiminnan jälkeisiin tunnelmiin.

Kahdessa ryhmässä (R1 ja R2) odoteltiin **museoon** menemistä pääsääntöisesti hyvillä mielin. Heidän mukaansa koulusta on mukava päästä välillä pois ja tehdä uusia juttuja. Ryhmä 3 puhui museovierailusta vähän epäileväisemmin. Tosin heidän epäilyksensä kohdistui enemmänkin museon aiheeseen kuin itse museoon – he olisivat mielellään menneet museokeskuksessa oleviin muihin näyttelyihin.

Oppilaille oli jäänyt erilaisia yksityiskohtia mieleen museosta: yksi muisti taulun; toinen yksittäisiä vanhoja esineitä ja kolmas Angry birds- pelin pelaaminen. Ne muutamat, jotka kokivat museon tarjonnan hieman tylsäksi olivat kuitenkin innostuneet viimeistään Angry birds -pelistä. Elämyksiä saatiin eri aistien kautta: katsellen, kuunnellen, kosketellen ja itse toimien.

”Linnun ääniä oli kiva kuunnella... ja kokeilla niitä eri juttuja sie.” (R1, O4T)

”No se lintukoppi... se oli pehmeä paikka.” (R2, O10P)

”No näki sen itte tehdyn tai käsin käytettävän Angry birds –pelin.” (R2, O12P)

Kaikista ryhmistä keskusteltiin myös vanhoista asioista, jotka tekivät museosta kiinnostavan. Vanhojen asioiden näkemisen kiinnostavuutta perusteltiin sillä, ettei niitä ole enää mahdollista nähdä muuten.

H: Mikä niis vanhois kiinnostaa?

O16P: no ku silloin ei oo eläny, ei tiiä minkämoista

P: ni

O14T: kaikki historialliset just

H: no mitäs hyötyä niiden näkemisessä on?

O14T: Yleistietoo

O15T: Niit on vaan kiva tietää

O14T: Ja ne on usein sillai niin ku kiinnostavia...

(R3)

Kaksi ryhmää olisi halunnut vielä jäädä museoon. Myös kolmas ryhmä toivoi museoon enemmän omaa aikaa. Kaikissa ryhmissä oltiin yksimielisiä siitä, että museossa olisi pitänyt olla enemmän aikaa kokeilla, tehdä ja katsella asioita, jotka itseä kiinnosti. Kaikki oppilaat olivat yhtä mieltä siitä, että museoon voisi mennä uudestaan. Tähän samaan museoon oppilaat eivät enää uudestaan haluaisi, mutta jokin muu aihe – esimerkiksi historiallisempi aihe, taidemuseo tai jääkiekkomuseo olisivat kiinnostavia kohteita. Yhdessä ryhmässä (R2) pohdittiin, että näyttely oli pieni ja siellä olisi saanut olla enemmänkin katseltavaa. Yksi ryhmistä otti esiin, että museossa oli turhan kiireistä, kun *”se uus ryhmä tuli niin ku melkein heti ku me tai siltä tuntu, että melkein heti ku me menttiin.”* (R3, O16P)

Jokaisessa ryhmässä puhuttiin **ympäristötaidepajan** tuoneen sopivaa vaihtelua koulun arkeen. Ja jos muuten vain pajan aihe tuntuikin muutaman oppilaan mielestä tylsältä tai tekeminen vaikealta, oppilaat pitivät kuitenkin siitä, että sai olla ja tehdä asioita vapaammin, omin käsin ja kaverin kanssa keskustellen. *” Oli se vähän kivempi ku kuvistunti... vapaampi...”* (R2, P) Yksi oppilaista mainitsi myös, että työn tekeminen rauhoitti häntä. Yhdessä ryhmässä pidettiin pajan toteutusta positiivisella tavalla outona ja jännittävänä, koska koulun ulkopuolelta tulee harvoin ketään koululle.

Oppilaista kolmannes olisi mennyt uudestaan pajaan, mutta he toivoivat erilaista tehtävää ja erityyppistä aihetta. Yksi taiteesta innostunut tyttö voisi harrastaa tällaista myös vapaa-aikanaan. Kaksi oppilaista toi haastattelussa selvästi esiin sen, että pajassa oli paljon mukavampaa kun he aluksi luulivat.

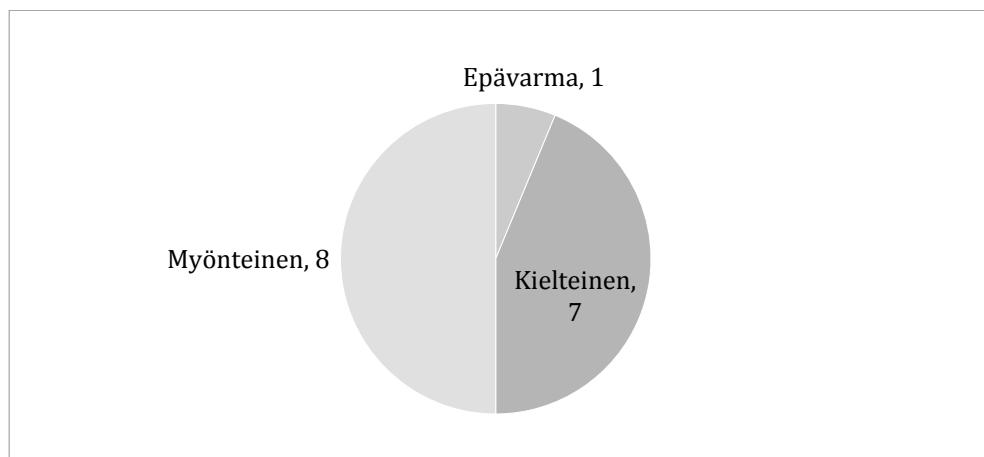
Oman työn loppuun saaminen tuntui mukavalta ja töitä oli mukava laittaa esille ympäri koulua. Oppilaista suurin osa oli tyytyväinen aikaansaannokseensa. Muutama oppilas ei ollut niin tyytyväinen, mutta heidänkin työstään löytyi onnistuneita kohtia, kun asiasta tarkemmin keskusteltiin. Hekin kokivat valmiiksi saamisen tärkeänä osana työtään.

5.3 Oppilaiden ennakkooajatusten ja kokemusten yhteys

Tässä luvussa tuon esiin, miten museopedagoginen toiminta vastasi oppilaiden ennakkooajatuksia. Luvussa jatketaan luvun 5.2.4 museopedagogisen kokonaisuuden näkemistä kokonaisvaltaisena kokemuksena, joka alkaa jo ennen museoon tai pajaan lähtemistä ja jatkuu toiminnan jälkeisiin tunnelmiin (ks. Falk & Dierking 1992). Oppilailta kysyttiin haastattelussa, oliko museovierailu ja pajatoiminta vastannut heidän ennakkooajatuksiaan ja -odotuksiaan. Lisäksi muutosta kysyttiin oppilailta niin, että he

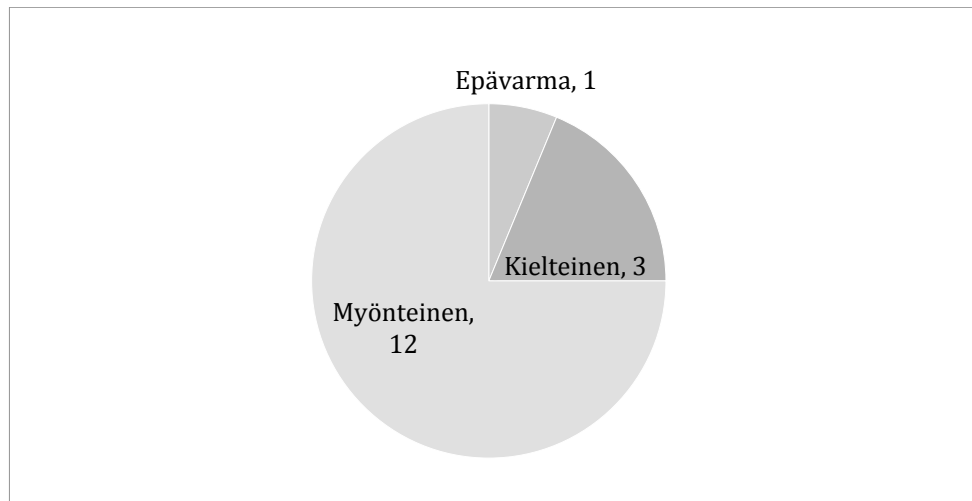
laittoivat vielä haastattelussa itsensä uudelleen janalle, jossa kysyttiin oliko museossa mukavaa vai tylsää (ks. liite 2). Haastatteluissa oppilaat pääsääntöisesti olivat sitä mieltä, että sekä museo että paja ei ollut poikennut heidän ennakkooajatuksesta ja -odotuksistaan. Tästä huolimatta suurimman osan osallistuneista ajatukset olivat janalla muuttuneet. Sekä ennakkolomakkeeseen vastanneita että haastattelussa olleita oppilaita museon ja ympäristötaidepajan kohdalla oli 16.

Museon muutosviivalle vastanneista (N=16) seitsemän piti museokäyntiä mukavampana kuin oli ennakkoon odottanut. Kaksi oppilasta ei siirtänyt itseään viivalla ollenkaan. Seitsemän oppilaan kokemuksissa museo oli ollut tylsempi kuin he olivat odottaneet. Kaiken kaikkiaan museokokemuksen jälkeen 16:sta vastaajasta kahdeksan sijoitti itsensä viivalla lähemmäs mukavaa (kuusi tyttöä ja kaksi poikaa) ja seitsemän (kaksi tyttöä ja viisi poikaa) lähemmäs tylsää. Epävarmoja vastaajia oli yksi ja hän oli poika. (ks. kuvio 4.)



Kuvio 4. Vastaajien (N=16) suhtautuminen museoon museokokemuksen jälkeen

Pajan muutosviivalle vastanneista (N=16) yksitoista piti pajatoimintaa mukavampana kuin oli odottanut. Kahden oppilaan ennakkooajatukset eivät pajakokemuksessa olleet muuttuneet ja kolmen oppilaan kokemukset olivat tylsempiä kuin ennakkooajatukset. Kaiken kaikkiaan viivan mukavalle puolelle itsensä sijoitti 12 oppilasta (seitsemän tyttöä ja viisi poikaa) ja tylsälle puolelle kolme poikaoppilasta. Epävarmoja vastaajia oli yksi. Hän oli poika. (ks. kuvio 5).



Kuvio 5. Vastaajien (N=16) suhtautuminen ympäristötaidepajaan pajakokemuksen jälkeen

Kaiken kaikkiaan tytöt pitävät museota ja taidepajaa mukavampina kokemuksina kuin pojat. Sekä tytöille että pojille ympäristötaidepaja oli kokemuksena mukavampi kuin museo. Museon jälkeen oppilaiden ajatukset museosta olivat tasoittuneet: myönteisenä museota pitäneiden lukumäärä oli tipahtanut kymmenestä kahdeksaan ja kielteisesti suhtautuneiden määrä kasvanut neljästä seitsemään. Ympäristötaidepajassa epävarmojen vastaajien ryhmä oli pienentynyt ja myönteisesti suhtautuneiden määrä kasvanut. Kielteisesti suhtautuneiden määrä pysyi samana. Museon ja ympäristötaidepajan jälkeen epävarmoja vastaajia oli yksi. (ks. kuvat 2 ja 3.)

Oppilaiden ennakkosuhtautuminen museoon ja ympäristötaidepajaan (ks. luvut 5.1.2 ja 5.1.4) ei vaikuttanut siihen, miten he sijoittivat itsensä viivalle museo- ja pajakokemuksen jälkeen. Oppilaat saattoivat merkitä itsensä aivan viivan toiseen päähän tai siirtää itseään vain pienin askelin kohti mukavampaa tai tylsempää. Sekä myönteisesti että kielteisesti suhtautuneet saattoivat pysytellä viivalla samalla kohtaa tai siirtyä pienin tai suurin askelin toiseen suuntaan.

6 POHDINTA

Tutkimuksessani selvitin kuudesluokkalaisten oppilaiden kokemuksia kulttuurikasvatustoiminnasta. Tässä osiossa tarkastelen lähemmin tutkimukseni kannalta oleellisia tutkimustuloksia. Tarkoituksena on etsiä vastausta siihen, voiko kulttuurikasvatus tarjota oppilaille kokemuksia, jotka kautta synnyttävät hyvinvointia. Hyvinvoinnin syntymistä tarkastelen sekä oppilaiden *pätevyyden, autonomian ja yhteenkuuluvuuden* kokemusten että *kulttuuristen tunnekokemusten ja elämysten* kautta. Lisäksi pohdin tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta sekä esitän jatkotutkimusehdotuksia.

6.1 Tutkimustulosten yhteenvetoa

6.1.1 Pätevyyden, autonomian ja yhteenkuuluvuuden kokemukset museopedagogisessa toiminnassa

Uuden tiedon oppiminen ja sitä kautta saadut onnistumisen kokemukset (Kannas & Liinamo 1995, 114) sekä itsensä haastaminen (Eccles & Wigfield 2002, 114) voivat kasvattaa pätevyyden kokemuksia (Juvonen 2008, 90; Ryan & Deci 2002, 7, 11). Oppilaiden kokemusten mukaan museossa kerrottiin heille uusista asioista ja heillä oli mahdollisuus oppia uutta. Museolla olikin mahdollisuus tuottaa oppilaille pätevyyden kokemuksia haastaessaan heidät oppimaan uusia asioita. Osa museokierrokseen kuuluneista asioista oli oppilaiden mielestä kuitenkin liian helppoja ja itsestään selviä. Tällöin oppilaille ei syntynyt pätevyyden kokemusta, sillä heidän ei tarvinnut haastaa itseään uuden tiedon äärellä.

Sekä ennakoajatuslomakkeissa että haastatteluaineistossa oppilaat toivat esiin, että museossa on mukavaa, jos aihe on kiinnostava. Kiinnostavana pidettiin esimerkiksi historiallista museota tai jääkiekkomuseota. Keskusteluissa nousi esiin, että museoaiheiden kiinnostavuuteen vaikuttaa se, onko aihe muutoin kiinnostava. Jos esimerkiksi harrastaa jääkiekkoa, on jääkiekkomuseo kiinnostava paikka. Voitaisiinko siis ajatella, että museon kiinnostavuuteen vaikuttaa oppilaan sisäinen motivaation lisäksi halu kokea itsensä päteväksi. Jääkiekkomuseossa oppilas voi yhdistellä aiemmin oppimaansa uusiin asioihin, haastaa itsensä ja sitä kautta kokea pätevyyttä. Kun kokee osaavansa jo, uskaltaa myös haastaa itsensä ja sitä kautta pätevyyden kokemukset

voivat kasvaa (Deci & Ryan 2000, 7, 11). Aihe voi siis olla oppilaalle entuudestaan tuttu, mutta sitä ei koeta liian helpoksi tai itsestään selväksi, kun se on itseä kiinnostava.

Kiinnostaviin asioihin liittyy läheisesti myös autonomian tunne. Autonomian kokemus lisääntyy, kun saa itse valita mitä tekee ja vaikuttaa tapahtumiin ympärillään (Ryan & Deci 2002, 8). Autonomian kokemus ei vahvistu, jos oppilas joutuu tutustumaan aiheisiin, jotka eivät kiinnosta. Museossa oli oppilaita kiinnostavia aiheita ja oppilailla oli mahdollisuus tutkia asioita oman kiinnostuksensa mukaan opastetun museokierroksen jälkeen. Suuri osa oppilaista koki ajan kuitenkin liian lyhyeksi eikä autonomian kokemusta näin päässyt vahvana syntymään.

Oppilaat toivat esiin ennakkoajatuslomakkeissa ja haastatteluissa, että museossa on mukava tehdä ja kokeilla itse asioita. Toiminnallisuuden ja itse tekemisen mahdollisuudet liittyvät läheisesti oppilaan kokemaan autonomiaan. Museo tarjosi mahdollisuuksia itse tekemiseen ja kokeilemiseen, mutta tästä huolimatta omaa aikaa tutkimiseen, toiminnallisuuteen ja kokeilemiseen olisi saanut olla vielä enemmän. Oppilaiden autonomiaa rajoittavaksi koettiin jo ennakkoajatuksissa museon opastettu kierros, joka vie suuren osan museossa vietetystä ajasta ja vaatii hiljaa olemista. Kokemuksiensa mukaan suuri osa oppilaista ei kokenut päässeensä vaikuttamaan siihen, millaisia asioita museossa tekivät.

Itsensä haastaminen, uuden oppiminen sekä itseilmaisuus omin käsin tekemällä kasvattavat itseluottamusta ja -tuntemusta (Ruismäki & Juvonen 2011, 218 – 219) ja pätevyyden kokemuksia (Ryan & Deci 2002, 7, 11). Ympäristötaidepajassa oppilaille tarjoutui museota parempi mahdollisuus haastaa omia taitojaan ja oppia uutta. Oppilaat kokivat pajassa oppimisen iloa ja onnistumisen kokemuksia löydettyään oikean tekniikan linnun tekemiseen ja saadessaan työnsä valmiiksi. Näin pajatyöskentely toi mahdollisuuksia itseilmaisuun ja sitä kautta syntyvään onnistumisen ja pätevyyden kokemuksiin.

Juvosen (2008, 90) mukaan taide- ja taitoaineiden vahvuutena voidaan nähdä niiden tarjoamat mahdollisuudet autonomian kokemuksiin omien päätösten tekemisen kautta. Oppilaiden kokemusten mukaan taidepajassa oli mahdollisuuksia itsenäiseen työskentelyyn ja itsenäisiin päätöksiin oman työn suunnittelusta alkaen. Työtä oli mahdollista tehdä omaan tahtiin. Lisäksi oppilaat saivat vapaammassa ilmapiirissä esimerkiksi jutella kaverin kanssa samaan aikaan kuin tekivät tai halutessaan tehdä työtä käytävällä. Tällaisten pienten omien valintojen voidaan katsoa kasvattaneen oppilaiden autonomian kokemuksia.

Oppilaat kokivat, että museoon on mukava mennä yhdessä ja jakaa kokemuksia esimerkiksi aiheista juttelemalla. Samalla tavoin ympäristötaidepajassa ryhmän mukana olo oli tärkeää. Tekemisen lomassa oli mukava jutella kaverin kanssa ja samalla saada vertaispalautetta omasta työstään. Yhdessä oleminen ja tekeminen synnyttävät yhteenkuuluvuuden kokemuksia (Matarasso 1997; Ryan & Deci 2002, 7, Juvonen 2008). Yhdessä ryhmässä museokokemusta haittasi se, että oltiin niin isolla porukalla eikä ehtinyt itse tehdä ja kokeilla kaikkea. Tästä huolimatta hekin kokivat, ettei yksin meneminen olisi ollut kivaa.

6.1.2 Kulttuuriset elämykset museopedagogisessa toiminnassa

Museopedagogiikassa museoon liitetään mielekkäät kokemukset ja elämykset sekä mahdollisuudet aktiivisuuteen ja toiminnallisuuteen (Kaitavuori 2007, 281; Taidekaari 2011). Oppilaiden ennakkoajatuksissa suhtautuminen museoon oli pääsääntöisesti positiivista. Oppilaat kokivat museon tuovan vaihtelua koulun arkeen ja mahdollisuuksia toiminnallisuuteen ja itse tekemiseen – erilaiseen toimintaan kuin koulussa yleensä. Samat teemat jatkuivat myös ryhmähaastatteluissa: museo oli ollut mukavaa vaihtelua koulun arkiseen aherrukseen.

Kulttuuritoiminnan kokemukset ja elämykset voivat olla kokijasta riippuen hyvin erilaisia (ks. Dewey 1934/1980; Hyyppä & Liikanen 2005). Kaikki oppilaat eivät kiinnostuneetkaan samoista asioista kierroksella tai vapaa-ajalla, mutta jokainen oppilas oli löytänyt museosta jotakin mielekäästä. Erityisen mukavana pidettiin mahdollisuuksia toiminnallisuudelle, itse kokeilemiselle ja tekemiselle. Museon voidaan näin nähdä tarjonnan mahdollisuuksia kulttuurisille tunnekokemuksille ja elämyksille.

Vaikka museossa syntyi myönteisiä elämyksiä, museokokemusta haittasi oppilaiden mukaan museovierailun lyhyys. Suurin osa oppilaista koki, että museoon olisi voinut jäädä vielä pidemmäksi ajaksi. Tämän lisäksi yhdessä keskusteluista nousi esiin, että museossa oli turhan kiireistä: seuraava ryhmä tuli oikeastaan ajamaan pois museosta kesken kaiken.

Oppilaiden kokemusten mukaan museo oli ollut tylsempi paikka kun oli odotettu. Oppilaista lähes puolet pitivät museota tylsänä paikkana, kun ennakkoajatuksissaan museota tylsänä piti vain kolme vastaajista. Museokokemuksen mukavuuteen vaikutti oppilaiden kokemukset tylsästä opastetusta kierroksesta sekä liian vähät mahdollisuudet kierrellä museossa vapaasti. Voidaan siis ajatella, että nämä

pätevyyden ja autonomian kokemusta heikentäneet museon toimintamallit eivät tuottaneet oppilaille myönteisiä kokemuksia.

Oppilaat ennakoajatuksissa ympäristötaidepajaan suhtautuminen oli epävarmempaa kuin museoon. Tätä selittänee se, että oppilaat eivät oikein tienneet millainen paja on ja mitä siellä tapahtuu. Tällöin he saattoivat kokea myös pätevyyden puutetta. Pajankin kohdalla oppilaat kuitenkin odottelivat mahdollisuuksia itse tekemiseen ja kokemiseen. Elämykset ja kokemukset oman toiminnallisuuden kautta ovatkin asioita, joita museokäynti pyrkii vierailijoilleen esimerkiksi toiminnallisten työpajojen yhteydessä tarjoamaan (Kaitavuori 2007, 281; Taidekaari 2011).

Oppilaista suurin osa piti ympäristötaidepajaa mukavana kokemuksena. Kertomansa mukaan he pitivät siitä, että saivat olla luokassa vapaammin, jutella kaverin kanssa ja tehdä omin käsin. Paja tarjosikin oppilaiden arkeen uudenlaisia elämyksiä ja kokemuksia – mahdollisuuksia tehdä asioita eri tavoin kuin ennen. Yhdessä keskustelussa nousi esiin myös se, että työn tekemisellä oli rauhoittava vaikutus. Itse tekeminen mahdollistaakin oppimisen ohella taiteen terapeuttisen vaikutuksen (Malmisalo-Lensu & Mäkinen 2007, 311 – 313).

Museon kokemus oli ollut myönteinen kahdeksalle ja paja 12 oppilaalle. Tutkimustulokset osoittaisivat että pajaan osallistuminen oli siis mukavampi kokemus kuin museo. Ryanin ja Decin (2002) itseohjautuvuusteorian valossa voidaan ajatella, että pätevyyden ja autonomian tunteet taidepajassa ovat olleet vahvempia ja sitä kautta kokemukset pajasta olivat myönteisempiä kuin museosta. Tutkimukseni tarkoitus ei kuitenkaan ole tämän enempää verrata museon ja pajan välistä eroa, vaan niitä tarkastellaan yhtenäisenä museopedagogisena kokonaisuutena.

6.2 Kulttuurikasvatuksen mahdollisuudet hyvinvoinnin synnyttäjänä

Museopedagoginen kokonaisuus onnistui savuttamaan Taidekaaren (2011) tavoitteita tiedon välittämisessä, kokemuksellisuudessa ja elämyksellisyydessä. Oppilaat kokivat oppineensa muun muassa historiallisista asioista. Lisäksi sekä museossa että pajassa oli etenkin toiminnallisuuden kautta mahdollisuuksia uusien kokemusten ja elämysten syntymiselle. Toisaalta kokonaisuus toteutti myös Kalhaman ym. (2006, 12 – 13, 30 – 31) ajatusta kulttuurikasvatuksesta identiteetin kehittäjänä. Kokonaisuudessa oppilailla oli mahdollisuus kerryttää henkistä pääomaa kulttuuristen kokemusten ja elämysten kautta sekä toimia sosiaalisessa ympäristössä.

Vaikka museopedagoginen kokonaisuus onnistui saavuttamaan tavoitteitaan, jäi tutkimuksen hyvinvointiteorioiden valossa museopedagogiselle kokonaisuudelle ja erityisesti museo-osuudelle vielä jotakin tavoiteltavaakin. Erityisesti huomiota tulisi kiinnittää oppilaan autonomian sekä pätevyyden kokemuksiin. Pätevyyden ja autonomian kokemusten kautta saavutettava itseohjautuvuus ja sisäinen motivaatio toimivat tärkeinä hyvinvointia tuottavina tekijöinä (Deci & Ryan 2000, 233).

Tutkimus osoitti, että oppilaan itseohjautuvuuden ja sisäisen motivaation syntymisen kannalta on syytä kiinnittää huomiota siihen, millaisia aiheita museoihin valitaan ja millaista toimintaa niissä järjestetään. Näin on mahdollista myös lisätä Decin & Ryanin (2000, 258 – 259) esiin nostamaa kontrolliuskomusta eli oppilaan mahdollisuutta itse kontrolloida tekemisiään. Ehkäpä oppilaat voisivat itse valita, millaiseen museoon lähtevät. Kukapa meistä aikuisistakaan jo ennakkoon tylsäksi kokemaansa museoon lähtisi.

Taidekaaren (2011) aktiivisen oppilaan tavoitetta tulee tarkastella yksittäisen kävijän mahdollisuutena osallistua aktiivisesti kierroksen kulkuun. Museot ovat muuttuneet kävijöitään aktivoiviksi paikoiksi, mutta tästä huolimatta uskomus museon ”tylsästä opastuskierroksesta” elää edelleen. Tutkimusaineistossani nousi esiin, että oppilaat suhtautuivat kielteisesti museon opastettuihin kierroksiin. Oppilaat kokivat, että museossa on tylsää olla passiivisesti vain hiljaa ja kuunnella. Tutkimus siis osoittaa, että oppilaille oli museokierroksesta jo ennakkoon hyvinkin vahvat ajatukset. Mistä oppilaat ovat tällaisen ajattelun museo-opastuksesta saaneet: Onko asenne sosiaalisesti opittu esimerkiksi kotona tai koulussa vai oppilaiden omaa kokemusta.

Negatiivisesta asenteesta huolimatta osa oppilaista kiitteli museon opastettua kierrosta, sillä se tarjosi tietoa, jota itse ei olisi osannut etsiä. Museo-oppaan rooliin liittykin usein ristiriitaisia ajatuksia, mutta yleisesti voidaan ajatella että opastetun kierroksen hyöty on suurempi kuin haitta (Malmisalo-Lensu & Mäkinen 2007, 206 – 208). On havaittavissa, että myös museossa oppilaiden erilaiset oppimistekniikat tulivat esiin: joku oppilaista tykkäsi oppaan kuuntelemisesta kun taas toinen olisi halunnut lukea itse kylttejä tai tehdä ja kokeilla asioita mahdollisimman paljon itse. Taidekaari-ohjelmassa pyritäänkin järjestämään toimintaa, joka aktivoi eri aistikanavia ja mahdollistaa näin monipuolisesti erilaisille oppijoille oppimisen ja kokemusten sekä elämyksien saamisen (Taidekaari 2011).

TAITEn Taidekaarta (2011) suunnitellaan, toteutetaan ja pitkälti arvioidaan aikuisten toimesta lapsilähtöisestä näkökulmasta käsin. Kulttuurikasvatuksen

museoesimerkki osoitti kuitenkin käytännössä, että aikuisten näkökulmasta ei aina onnistuta täysin tavoittamaan lasten ja nuorten maailmaa. Oppilaan mahdollisuudet vaikuttaa ja valita, millaisessa museossa he käyvät tai millaiseen taidepajatoimintaan he osallistuvat, ovat myös tekijöitä, jotka lisäävät lasten ja nuorten oman äänen kuulemistä ja heidän näkemistä sosiaalisina toimijoina ja oman kulttuurinsa luojina. Lisäksi vaikuttamismahdollisuudet voivat lisätä sisäistä motivaatiota ja sitä kautta intoa osallistua toimintaan.

Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden näkökulmasta katsottuna oppilaita tulisi pyrkiä osallistamaan heitä koskevan toiminnan suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Tutkimus antaa näyttöä siitä, että yksittäisissä käytännön asioissa oppilaiden äänen kuunteleminen on tärkeää. Ehkä tällaisista käytännön tilanteissa pystytään oppilaiden kuulemisen kulttuuria parantamaan ja pikku hiljaa siirtymään lähemmäs lapsen näkökulmaa. Ja näin kulttuurikasvatus voisi myös saavuttaa tavoitteensa ja osaltaan toimia lasten ja nuorten oman äänen kuulemisen väylänä osallistaen heitä yhä paremmin yhteiskuntaan (ks. Karlsson 2005; Kalhama ym. 2006; Taikalamppu 2010).

On harmillista kuulla, että oppilaat kokivat aikansa museossa rajatuksi ja ”niskaan hengittävät” seuraavat museovieraat eivät varmastikaan nostaneet museokokemuksen myönteisyyttä. Olisiko tämä hyvä esimerkki siitä, kuinka aikuisen kiire huomataan myös lapsen maailmassa? Ehkäpä oppilailla on samanlaisia kokemuksia kiireestä myös koulun ja kotien arjessa. Tutkimukseni osoittaisi, että me aikuiset voisimme pysähtyä kuulemaan enemmän lasten ajatuksia ja kokemuksia. Vaikka lasten ääni on yhä vahvemmin esillä yhteiskunnassamme ja tutkimuskentällä, voisimme pohtia, kuunnellaanko lapsia oikeasti vai ollaanko kuitenkin kiinnostuneempia siitä, että homma toimii aikuisten näkökulmasta käsin hyvin.

Parannusehdotuksista huolimatta tutkimus puoltaa kulttuurikasvatuksen tärkeyttä koulujen arjessa. Tutkimuksen mukaan erityisesti toiminnallisuus ja omin käsin tekeminen sekä uusien asioiden kokeminen rikastuttavat koulun arkista aherrusta ja sitä kautta synnyttää hyvinvointia (esim. Juvonen 2008, 76 – 77; Räsänen 2009, 28). Ympäristötaidepaja osoitti myös, että erilaisten itseilmaisutapojen etsiminen ja taideprojektien tekeminen on usealle oppilaalle myönteinen kokemus. Tällöin voidaan puhua koulujen tuottaman pedagogisen hyvinvoinnin puolesta (ks. Juvonen 2008, Meriläinen ym. 2008; Ruismäki & Juvonen 2011).

Oppilaat saivat aineiston mukaan suuren voimavaran luokkakavereistaan. Kavereiden kanssa oli mukava keskustella ja tehdä asioita yhdessä – sekä museossa että

taidepajassa. Lapsille onkin luontaista olla kavereidensa kanssa ja sitä kautta tuntee oppimisympäristönsä turvalliseksi. Toisaalta voidaan myös ajatella, että kavereiden kanssa oleminen on oppilaiden oma valinta ja siten lisää myös oppilaan autonomian tunnetta. Aina ei tarvitse edes tehdä taidetta, sillä Hyypän ja Liikasen (2005, 67) kuoro-esimerkki tuo esiin, ettei tärkeintä ole itse taide, vaan kulttuurisen tekemisen voimavarana voi olla myös yhdessä oleminen. Kouluissa taideprojekteja voidaankin käyttää tukena esimerkiksi ryhmäytymisessä sekä vuorovaikutustaitojen opettamisessa. Oppilaiden toisistaan saama tuki ja turva voidaan nähdä laajemminkin koulumaailman vahvuutena ja osana pedagogista hyvinvointia.

Kulttuurikasvatuksen vahvana puolena voidaan pitää sen mahdollisuutta tarjota kokemuksia ja elämyksiä, jotka vaikuttavat myönteisesti hyvinvointiin (ks. Dewey 1934/1980, 9). Tutkimus osoitti, että oppilaista oli mukavaa saada vaihtelua koulupäiviin. Ajattelisin, että juuri tällainen pienikin vaihtelu voi tuoda koulupäiviin kaivattua energiaa ja hyvinvointia. Museovierailu, johon kuului bussimatka museolle ja takaisin, piristi oppilaiden päivää. Ja vaikkei museokäynti välttämättä ollutkaan täysin myönteinen kokemus, ainakin se tehtiin yhdessä luokan kanssa ja siitä voitiin keskustella jälkikäteen.

Perusopetuksen opetussuunnitelmaa ollaan paraikaa uudistamassa niin, että taide- ja taitoaineiden asema on paranemassa. Vaikka oppiaineiden keskinäinen integrointi on hyvin pitkälti opettajasta kiinni, voidaan opetussuunnitelma uudistuksen valossa nähdä integroinnin kasvava mahdollisuus. Taide- ja taitoaineiden sisältöjä ja tavoitteita voidaan ujuttaa paremmin akateemisiin oppiaineisiin ja päinvastoin. Tämä parantaa taide- ja taitoaineiden asemaa hyvinvoinnin synnyttäjänä, mutta avaa samalla niiden mahdollisuuksia osoittaa pätevyytensä akateemisten kouluaineiden rinnalla esimerkiksi kriittisen ajattelun taidon, pitkäjänteisyyden, riskinotto, organisointi- ja yhteistyötaitojen sekä mielikuvituksen kehittäjänä (vrt. Juvonen 2009; Räsänen 2009).

6.3 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden arviointi

Lähestyin tutkimusaihetta kvalitatiivisesta näkökulmasta, koska halusin tavoittaa oppilaiden omat ajatukset ja kokemukset. Kun ollaan kiinnostuneita jonkun tietyn ryhmän kokemuksista, on tärkeää, että niitä kysytään ryhmän edustajilta itseltään (Lehtomaa 2008, 167). Tässä tutkimuksessa ryhmää edustivat Taidekaari-kulttuurikasvatuskokonaisuuteen osallistuneet Tampereen alakoululaiset. Halusin keskittyä kuulemaan alakouluikäisten omaa ääntä myös siksi, että aiemmat löytämäni

tutkimukset keskittyivät pitkälti aikuisten tai vanhempien oppilaiden tutkimiseen (esim. Matarasso 1997; Hooper-Greenhill 2006; Ljung 2009).

Tutkimuksessa pyrin huomioimaan mahdollisimman hyvin tutkimusaineiston tuottajien eettisen kohtaamisen tutkimuskentällä. Tutkimusluvut kerättiin hyvissä ajoin lasten vanhemmilta ja lasten osallistuminen tutkimukseen oli vanhempien luvasta huolimatta vapaaehtoista (Strandell 2010, 96 – 97). Vastaajien nuoren iän huomioon aineistonhankintavaiheessa lapsilähtöisin aineistonkeruumenetelmin (ks. esim. Karlsson 2011). Oppilaat esittivät minulle kysymyksiä tutkimuksen teon lomassa. Keskustelimme tutkimuksen tarkoituksesta ja tutkimuksen teon eri vaiheista. Lapsia tutkittaessa tutkimuksen avoimuus onkin tärkeää. Aikuisten tavoin myös lapsilla on halu ja oikeus tietää, mikä on tutkimuksen tarkoitus ja millaisia vaiheita se sisältää. (Hill 2006.)

Aineistoa kerättiin ennakkoajatuslomakkeilla ja haastatteluilla niin museovierailun kuin ympäristötaidepajankin yhteydessä. Ennakkoajatuslomakkeen avoimilla kysymyksillä pyrin oppilaiden mahdollisuuteen vastata vapaammin ja itse parhaaksi katsomallaan tavalla. En halunnut aiheuttanut lomakekyselyiden ”lukkoa”, jossa pitäisi valita esimerkiksi, olenko *täysin samaa mieltä* vai *vähän samaa mieltä*. (ks. Greig ym. 2007, 138.) Haastatteluissa halusin ryhmän tuen kautta mahdollistaa jokaiselle oppilaalle mahdollisuuden osallistua ilman aikuishaastattelijan synnyttämää painetta ”oikeisiin vastauksiin” (ks. Vaughn ym. 1996; Karlsson 2012).

Kahdella eri aineistonkeruumenetelmällä pyritään täydentämään tutkittavien vastauksia ja ajatuksia sekä syventämään tutkimuksen aineistoa (Greig ym. 2007, 140). Lomakkeen tarkoituksena oli kartoittaa oppilaiden ennakkoajatuksia ja tuoda esiin, millaisena museo oppilaille aiemman kokemuksen perusteella näyttäytyy. Tämän jälkeen ryhmähaastattelu toi mahdollisuuden pohtia yhdessä koettua museota luokkatovereiden kanssa. Oppilaiden ennakkoajatuksissa ja kokemuksissa nousi esille pitkälti samoja teemoja. Oppilaista useampi oli jo museoon mentäessä esimerkiksi huolissaan museon opastetun kierroksen tylsyydestä tai innoissaan, jos museossa saisi itse tehdä asioita. Samat teemat ilmenivät myös haastatteluissa. Aineisto ei enää tuottanut uusia vastauksia. Tässä tutkimuksessa näillä tutkimusmenetelmillä saavutettiin pienelläkin otannalla saturaatiopiste enkä usko suuremman aineiston pystyneen tuottamaan enempää tietoa tutkimusongelmaani. (ks. Hirsjärvi ym. 2008, 177.)

Luotettavuuteen kiinnitin huomiota ryhmäkeskustelujen ryhmien jakamisessa pitämällä haastatteluryhmät samoina molemmissa haastatteluissa. Aineiston luotettavuutta lisää myös se, että jokaiseen haastatteluryhmään mahtui

ennakkoajatuksiltaan myönteisesti ja kielteisesti suhtautuvia oppilaita. Tällöin kaikissa ryhmissä keskusteltiin sekä positiivisista että negatiivisista kokemuksista eikä mikään ryhmä keskittynyt vain myönteisiin tai kielteisiin asioihin.

E erityisesti lasten ryhmähaastatteluissa vieraassa ryhmässä keskusteleminen saattaisi hankaloittaa keskustelun syntymistä (Lewis 1992, 147). Tutkimuksessani oli tärkeää se, että oppilaat tunsivat toisensa etukäteen. Tämän vuoksi päädyin haastattelemaan vain yhtä luokkaa enkä esimerkiksi pyytänyt osallistujia usealta eri luokalta. Kolmen eri haastatteluryhmän keskusteluiden välillä oli havaittavissa eroja: yksi ryhmistä sai sujuvan keskustelun aikaan hyvin vähäisellä tuella sekä museovierailun että ympäristötaidepajan jälkeen; kahden muun ryhmän kanssa haastattelijan tukea tarvittiin enemmän. Ryhmähaastattelujen toteuttamisessa voisikin olla hyvä, jos tuntisi oppilaat paremmin ja voisi näin löytää toimivia keskusteluryhmiä. Näin keskustelu voisi olla sujuvampaa ja oma-aloitteisempaa.

Ryhmähaastatteluissa muista ryhmäläisistä poikkeavia mielipiteitä tuli esiin erityisesti ”kyselykiirroksilla”, joissa haastattelijana varmistin koko ryhmän mielipiteen johonkin asiaan. Keskustelun ollessa vauhdissa valtavirrasta eriävien mielipiteiden tuominen ei ollut niin yleistä, vaikka sitäkin kyllä tapahtui. Eriävistä mielipiteistä saattoi myös syntyä keskustelua, ja aiemmin myönteisesti suhtautunut oppilas saattoi pohtia asiaa myös kielteisestä näkökulmasta. Ryhmähaastattelun etuna voikin pitää sitä, että siinä voi nousta teemoja, joita ei yksilöhaastattelussa välttämättä otettaisi esiin (Lewis 1992, 413 – 414).

Aineistoa analysoidessani pyrin hyödyntämään mahdollisimman pitkälle oppilaiden keskinäisestä keskustelusta nousseita teemoja. Laadullisen ja kokemuksia tutkivan aineiston kannalta oleellisia ovat kuitenkin vastaajien esiin nostamat teemat ja niiden sisältö eikä jonkin aiheen mainintojen määrä tai yksittäisen vastaajan ajatusten johdonmukaisuus. (Vaughn 1996, 96 – 103; Tuomi & Sarajärvi 2002, 91 – 94).

6.4 Jatkotutkimusehdotuksia

Tässä tutkimuksessa keskityttiin oppilaiden hyvinvoinnin kokemuksiin. Tutkimukseni kattoi ainoastaan pienen oppilasryhmän hyvinvointikokemuksia laadullisen tutkimuksen menetelmin. Laajempaa aineistoa voitaisiin kerätä kvantitatiivisin menetelmin tai pidemmällä aikavälillä. Tämä pienellä otannalla tehty tutkimus antanee suuntaviittoja sille, millaisia asioita oppilailta voitaisiin esimerkiksi laajemmalla lomakekyselyllä tutkia. Toisaalta myös kvantitatiivisessa tutkimuksessa olisi syytä keskittyä lasten ja

nuorten oman äänen kuulemiseen, jotta todella voitaisiin selvittää, millaisia kokemuksia lapsilla ja nuorilla itsellään on hyvinvointiinsa liittyen. Voitaisiin myös etsiä muita lapsilähtöisiä menetelmiä aineiston keräämiseen ja yhdistellä sekä laadullisen että määrällisen tutkimustradition menetelmiä.

Tutkimuksessa ei varsinaisesti ollut tarkoitus verrata tyttöjen ja poikien suhtautumista. Tästä huolimatta tuloksista oli havaittavissa, että tytöt suhtautuivat poikia myönteisemmin museopedagogiseen toimintaan. Aineisto siis osoittaisi, että museopedagoginen toiminta kiinnostaisi ja innostaisi enemmän tyttöjä kuin poikia. Tutkimusta tarvittaisiin siitä, onko todella näin. Muutoinkin voisi tutustua tarkemmin oppilaiden taustoihin: vaikuttavatko esimerkiksi harrastukset tai oppilaiden kotitausta siihen, miten kulttuuritoimintaan suhtaudutaan (Ljung 2009, 155 – 169).

Tämän tutkimuksen tutkimuskohteena oli museopedagoginen kokonaisuus, jossa tutustuttiin linnun elämään. Museon näyttely oli tietopainotteinen eikä esimerkiksi taidemuseon tavoin välttämättä koskettanut oppilaiden tunteita kovin syvästi. Tutkimusaineisto saattaisi olla hyvinkin erilainen, jos oppilaat olisivat käyneet museossa, jossa olisi keskitytty tarkemmin taideteoksiin ja niiden sanomaan. (vrt. Ljung 2009.) Tutkimusta voitaisiin siis myös tehdä erilaisista museoista ja niiden välisistä eroista. Tällöin taiteen tuottamia tunnekokemuksia (esim. Hyyppä & Liikanen 2005) voitaisiin tutkia paremmin kuin tämän museonäyttelyn yhteydessä.

Kulttuurikasvatuksen laajan kentän tutkiminen olisi myös mielenkiintoista. Kulttuurin eri osa-alueiden kautta voitaisiin saada erityyppisiä tuloksia, sillä esimerkiksi sanataide tai musiikkipedagogiikka voivat näyttäytyä oppilaiden kokeman pätevyuden, autonomian ja yhteenkuuluvuuden tai kulttuuristen tunnekokemusten ja elämysten näkökulmasta eri tavoin kuin museopedagogiikka. Myös kulttuurin eri osa-alueilla voitaisiin tutkia sukupuolten välistä eroa: kiinnostaako jokin osa-alue enemmän tyttöjä kuin poikia tai päinvastoin.

Tutkimuksen tarkoituksena ei ollut tutkia lasten ja nuorten oman äänen kuulemista tai oman kulttuurin syntymistä kulttuurikasvatuksessa. Oppilaiden kiinnostus tutkimuksen teosta ja tutkittavilta esiin tullut kysymys: ”*Saanko sanoa, mitä todella ajattelen?*” osoittaa, että lasten tutkimuskentällä vallitsee aikuislähtöisyys (ks. Miettinen & Väänänen 1998, 68). Oppilaiden oman äänen kuulemiseen tulisikin kiinnittää enemmän huomiota. Taikalampun (2010) ja Taidekaaren (2011) lapsilähtöisiä tavoitteita ajatellen olisi tarpeen tutkia, kuinka kulttuurikasvatus voi saavuttaa lasten ja nuorten omaa ääntä tai synnyttää lasten ja nuorten omaa kulttuuria.

LÄHTEET

- Aarnos, E. 2001. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentointi. Teoksessa J. Aaltonen & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodivalinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 144 – 157.
- Aho, S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Keuruu: Otava
- Alanen, L & Bardy, M. 1990. Lapsuuden aika ja lasten paikka. Tutkimus lapsuudesta yhteiskunnallisena ilmiönä. Helsinki: Sosiaalihuollon julkaisuja 12/1990.
- Alanko, A. 2010. Osallisuuden paikat koulussa. Teoksessa K.P. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.) Missä lapsuutta tehdään? Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 155 – 72.
- Alasuutari, M. 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa J. Ruusuvaara & L. Tiittula (toim.) Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 145 – 162.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. 4. painos. Tampere: Vastapaino.
- Alderson, P. 2008. Children as researchers: the effects of participation rights in research Methodology. Teoksessa P. Christensen & A. James (toim.) Research with children: perspectives and practices. 2.painos. New York: Routledge, 276 – 290.
- Bamford, A. 2006. The WOW-factor . Global research compendium on the impact of the arts in education. 2. Edition 2009. Münster: Waxmann.
- von Brandenburg, C. 2008. Kulttuurin ja hyvinvoinnin välisistä yhteyksistä. Näköaloja taiteen soveltavaan käyttöön. Opetusministeriön julkaisuja 2008: 12. Helsinki.
- Byman, R. 2002. Voiko motivaatiota opettaa? Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä: PS-kustannus, 25 – 41.
- Christensen, P. & James, A. 2008. Introduction: Researching children and childhood cultures of communication. Teoksessa P. Christensen & A. James (toim.) Research with children: perspectives and practices. 2. painos. New York: Routledge, 1 – 9.
- Christensen, P. & Prout, A. 2002. Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood* 9 (4), 477 – 497.
- Corsaro, W.A. 1997. The sociology of childhood. California: Pine forge press.

- Danaher, T. & Briod, M. 2005. Phenomenological approaches to research with children. Teoksessa S. Greene & D. Hogan (toim.) *Researching children's experiences: approaches and methods*. Lontoo: Sage, 218 – 234.
- Deci, E.L. & Ryan, R. M. 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. NY: University of Rochester.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. 2000. The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry* 11(4), 227 – 268.
- Dewey, J. 1915/1957. *Koulu ja yhteiskunta*. 2. painoksesta suomentanut K. Kajava. Helsinki: Otava.
- Dewey, J. 1934/1980. *Arts as experience*. NY: Perigee books.
- Dickie, G. 1974. *Art and the aesthetic*. Lontoo: Cornell university press.
- Dissanayake, E. 1995. *Homo aestheticus. Where arts come and why*. 2.painos. Seattle: University of Washington Press.
- Eccles, J.S. & Wigfield, A. 2002. The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. Teoksessa J.S.Eccles & A. Wigfield (toim.) *Development of achievement motivation*. San Diego: Academic press, 92 – 120.
- Eskelinen, J. & Kinnunen, P. 2001. Lapsuuden loppu vai uusi lapsuus. Teoksessa M. Törrönen (toim.) *Lapsuuden hyvinvointi. Yhteiskuntapoliittinen puheenvuoro*. Helsinki: Pelastakaa lapset, 10 – 19.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltonen & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodivalinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 24 – 42.
- Falk, J. H. & Dierking, L. D. 1992. *The museum experience*. Washington (D. C): Whalesback books.
- Granö, P., Korkeakoski, E. & Laukka, M. 2006. Taikalamppujen valossa. Lasten kulttuurikeskusten arviointi. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006: 25.
- Greig, A., Taylor, J. & MacKay, T. 2007. *Doing research with children*. 2. painos. London: Sage.
- Hallitusohjelma 2007. Pääministeri Matti Vanhasen II hallituksen ohjelma 19.4.2007.

Viitattu 23.3.2012. Linkki:

<http://www.aka.fi/Tiedostot/Strategiat/hallitusohjelma2007.pdf>

Hallitusohjelma 2011. Pääministeri Jyrki Kataisen hallituksen ohjelma 22.6.2011.

Viitattu 23.3.2012. Linkki:

<http://valtioneuvosto.fi/hallitus/hallitusohjelma/pdf/fi.pdf>

Herlevi-Turunen, M. 2004. TAITE – lasten museoprojekteista museopedagogiseen toimintamalliin. Pro gradu- tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos.

Hill, M. 2005. Ethical considerations in researching children's experiences. Teoksessa S. Greene & D. Hogan (toim.) *Researching children's experiences: approaches and methods*. Lontoo: Sage, 62 – 81.

Hill, M. 2006. Children's voices on ways of having a voice: children's and young people's perspectives on methods used in research and consultation. *Childhood* 13, 69 – 89.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2008. *Tutki ja kirjoita*. 13.-14. painos. Helsinki: Tammi.

Hollo, J. 1918. *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen*. Jälkimmäinen osa. Porvoo: WSOY.

Hollo, J. 1931. *Kasvatuksen teoria*. Johdantoa yleiseen kasvatukseen. 2.painos. Porvoo: WSOY.

Hooper-Greenhill, E. 2006. Studing visitors. Teoksessa S. Macdonald (toim.) *A companion to museum studies*. Oxford: Blackwell Publishers, 362 – 376.

Huuhtanen, P. 1984. *Mitä on taidekasvatus? Taidekasvatuksen esteettis-käsitteelliset perusteet*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Hyypä, M. T. & Liikanen, H-L. 2005. *Kulttuuri ja terveys*. Helsinki: Edita Prima.

ICOM. 2001. International council of museums. Suomen komitea. *Museotyön eettiset säännöt*. Viitattu 11.2.2012. Linkki: <http://finland.icom.museum/etiikka.html>

James, A. & James, A. L. 2004. *Constructing childhood*. Theory, policy and social practise. NY: Palgrave Macmillain.

James, A. & James. A. L. 2008. *Key concepts in childhood studies*. Thousand Oaks (CA): Sage.

Juvonen, A. 2008. Taito- ja taideaineet pedagogisen hyvinvoinnin tuottajina. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi*. Suomen kasvatustieteellinen seura: kasvatusalan tutkimuksia 41, 75 – 96.

Järnefelt, H. 2010. *Koulun kulttuuriyhteistyötä ohjaavat periaatteet*. Teoksessa H.

- Oikarinen-Jabai (toim.) Kohti monikulttuurista koulua – taidetyöpajat osana kulttuurikasvatusta. Opetushallituksen oppaat ja käsikirjat 2010: 6, 6 – 10.
- Kaitavuori, K. 2007. Museo ja yleisö. Teoksessa P. Kinanen (toim.) *Museologia tänään. Suomen museoliiton julkaisuja* 57, 279 – 294.
- Kaitavuori, K. & Miller, A. 2007. Nuoret ja kulttuurinen osallisuus. Helsinki: Museopedagoginen yhdistys Pedaali.
- Kalhama, P. & Vartiainen, P. 2006. Johdanto: kulttuuri inhimillisenä toimintana ja tuotantona. Teoksessa P. Kalhama & P. Vartiainen (toim.) *Kulttuurista kasvua: näkökulmia kulttuurikasvatukseen*. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu, 4 – 11.
- Kalhama, P., Kitola, A. & Walamies, M. 2006. Kulttuurikasvatuksen konteksteja ja määrittelyä. Teoksessa P. Kalhama & P. Vartiainen (toim.) *Kulttuurista kasvua: näkökulmia kulttuurikasvatukseen*. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu, 12 – 39.
- Karlsson, L. 2000. Lapsille puheenvuoro. Ammattikäytännön perinteet murroksessa, Helsinki: STAKES ja kasvatustieteiden tutkimuskeskus.
- Karlsson, L. 2005. Lapset tiedon ja kulttuurin tuottajina. Teoksessa S. Hänninen, J. Karjalainen & T. Lahti (toim.) *Toinen tieto. Kirjoituksia huono-osaisuuden tunnistamisesta*. Stakes, 173 – 194.
- Karlsson, L. 2011. Lapsinäkökulmainen tutkimus ja aineiston tuottaminen. Teoksessa P. Räihä & T. Steiner (toim.) *Samalta viivalta 5. Valtakunnallisen kasvatustieteiden valintayhteistyöverkoston (VAKAVA) kirjallisen kokeen aineisto 2011*. Jyväskylä: PS-kustannus, 73 – 106.
- Karlsson, L. 2012. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa L. Karlsson & R. Karimäki (toim.) *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*. Suomen kasvatustieteellinen seura: Kasvatustieteiden tutkimuksia 57, 17 – 63.
- Kiviniemi, K. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltonen & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettiseen lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 70 – 85.
- Korkeakoski, E. & Pääjoki, T. Taikalamppujen loisteessa. Lastenkulttuurin taikalamppuverkoston keskusten vuosien 2006 – 2008 toiminnan arviointi. Opetusministeriön julkaisuja 2009: 24.

- Laine, T. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltonen & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettiseen lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 28 – 45.
- Laki kuntien kulttuuritoiminnasta. 3.8.1992/728.
- Lampinen, M. 2010. Kulttuurin laajakaistalla – matkalla elämyksestä sivistykseen. Kulttuurikasvatushankkeen arviointitutkimus. Pro gradu- tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Humanistinen tiedekunta.
- Lehtomaa, M. 2008. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 163 – 194.
- Lewis, A. 1992. Group child interviews as a research tool. *British educational research journal* 18 (4), 413 – 422.
- Liikanen, H-L. 2009. Taide- ja taitoaineet oppilaiden hyvinvoinnin edistäjinä – hyvä pohja elämälle. Teoksessa Taide ja taito – kiinni elämässä. Taide- ja taitokasvatus. Helsinki: Opetushallituksen taide- ja taitokasvatuksen julkaisuja: moniste 2/2009, 91 – 96.
- Liinamo, A. & Kannas, L. 1995. Viihdynkö, pärjäänkö, selviänkö turvallisesti: koulunkäynti oppilaiden kokemana. Teoksessa L.Kannas (toim.) Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. Helsinki: Opetushallitus, 109 – 130.
- Lim, B. 2004. Aesthetic discourses in early childhood settings: Dewey, Steiner, Vygotsky. *Early childhood development and care* 174(5), 473 – 486.
- Linko, M. 1998. Aitojen elämysten kaipuu. Yleisön kuvataiteelle, kirjallisuudelle ja museoille antamat merkitykset. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Ljung, B. 2009. *Museipedagogik och erfärande*. Stockholm: Stockholms universitet. Viitattu: 11.2.2012. Linkki: <http://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:225464>
- Luoma, I., Mäntymaa, M., Puura, K. & Tamminen, T. 2008. Geenit ja kulttuuri lapsen kasvun lähtökohtina. Teoksessa T. Tamminen, A.R. Lahikainen & R- L Punamäki (toim.) Kulttuuri lapsen kasvattajana. Helsinki: WSOY, 85 – 97.
- Malmisalo-Lensu, A-M. & Mäkinen, M. 2007. Museo oppimisen paikkana. Teoksessa P. Kinanen (toim.) *Museologia tänään*. Suomen museoliiton julkaisuja 57,

295 – 318.

- Matarasso, F. 1997. Use or ornament. The social impact of participation in arts. Viitattu: 14.11.2011. Linkki: <http://www.culturenet.cz/res/data/004/000571.pdf>
- Meriläinen, M., Lappalainen, K. & Kuittinen, M. 2008. Pedagogiikan ja hyvinvoinnin suhde. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Suomen kasvatustieteellinen seura: kasvatusalan tutkimuksia 41, 7 – 11.
- Miettinen, S. & Väänänen, S. 1998. Näkökulmia lapsuustutkimukseen. Teoksessa L. Laurinen (toim.) Koti kasvattajana, elämä opettajana – kasvatus- ja oppimiskulttuurit tutkimuskohteina. Jyväskylä: PS- viestintä Oy, 67 – 81.
- Museolaki. 20.12.1996/1166.
- Museopedagoginen yhdistys Pedaali Oy. Missio. Viitattu: 10.2.2012. Linkki: <http://pedaali.fi/missio.html>
- Oksala, P. 1978. Ihminen, kulttuuri ja taide. Jyväskylä: Gummerus.
- Opetusministeriö. 2003. Lastenkulttuuripoliittinen ohjelma. Opetusministeriön julkaisuja 2003:29.
- Opetusministeriö. 2010. Kulttuuri – tulevaisuuden voima. Toimikunnan ehdotus selonteoksi kulttuurin tulevaisuudesta. Opetusministeriön julkaisuja 2010:10.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Pietarinen, J., Soini, T. & Pyhältö, K. 2008. Pedagoginen hyvinvointi - uutta ja tuttua koulun arjesta. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Suomen kasvatustieteellinen seura: kasvatusalan tutkimuksia 41, 53 - 74.
- Pirkanmaan Taikalampun toimintakertomus 2011. 27.4.2012.
- Pitkänen, P. 2001. Platon ja nykyaika. Teoksessa R. Huhmarniemi, S. Skinnari & J. Tähtinen. Platonista transmoderniin. Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja oppimiseen. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 13 – 27.
- POPS 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus.
- Punch, S. 2002a. Research with children. The same or different from research with adults. *Childhood* 9 (3), 231 – 341.
- Punch, S. 2002b. Interviewing strategies with young people: the 'secret-box', stimulus material and task-based activities. *Children and society* 16: 45 – 56.

- Puurula, A. 1996. Taidekasvatus elinikäisen kasvatuksen perustana. Teoksessa M-R. Mustonen (toim.) Educa 96: Elinikäinen oppiminen. Helsinki: Työministeriö, 131 – 136.
- Puurula, A. 1998. Integrointi taidekasvatuksessa – monitahoisuus tavoitteena. Teoksessa A. Puurula (toim.) Taito- ja taideaineiden opetuksen integrointi. Kokemuksia, käytäntöjä ja teoriaa. Helsingin yliopisto. Studia Paedagogica 17, 9 –28.
- Ruismäki, H. & Juvonen, A. 2011. Searching for better life through arts and skills: Research results, visions and conclusions. Helsingin yliopisto: Research report 329.
- Rutonen, M. 2012. Ops-uudistustyö vauhtiin. Opettaja 32/12.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 9 – 38.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2002. Overview of self-determination theory: an organismic dialectical perspective. Teoksessa E. L. Deci & R. M. Ryan (toim.) Handbook of self-determination research. Rochester (N.Y.): University of Rochester, 3 – 33.
- Räsänen, M. 2009. Taide, taito, tieto – ei kahta ilman kolmatta. Teoksessa Taide ja taito kiinni elämässä. Taide- ja taitokasvatus. Helsinki: Opetushallituksen taide- ja taitokasvatuksen julkaisuja 9/2009, 28 – 39.
- Räsänen, M. 2010. Taide, taito ja tietäminen – kokonaisvaltaisen opetuksen lähtökohtia. Synnyt 3/2010, 48 – 61.
- Shusterman, R. 1997. Taide, elämä ja estetiikka. Pragmatistinen filosofia ja estetiikka. Suom. Vesa Mujunen. Tampere: Gaudeamus.
- Sintonen, S. 2009. Osallisuuden kulttuuri ja taidekasvatus. Teoksessa Taide ja taito – kiinni elämässä. Taide- ja taitokasvatus. Helsinki: Opetushallituksen taide- ja taitokasvatuksen julkaisuja: moniste 2/2009, 7 – 14.
- Strandell, H. 2010. Etnografinen työ: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa H. Langström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 92 – 112.
- Taidekaari 2011. Taidekaari – kulttuurikasvatusohjelma, opetussuunnitelman liite. TAIDEKAARI-kulttuurikasvatusohjelma Linnainmaan koulunopetussuunnitelmassa 2011-2012. Viitattu: 4.12.2011. Linkki: http://www.tampere.fi/material/attachments/t/61dn2WL8O/Linnainmaan_ops_2011-2012_2.pdf

- Taikalamppu, 2010. 2009-2012. Taikalamppuverkoston strategia. Painoyhtymä.
- Taikalamppu verkoston kotisivut. Viitattu: 30.10.2011. Linkki:
<http://www.taikalamppu.fi/>
- Tampereen Taidekaaren kotisivut. Viitattu: 30.10. 2011. Linkki:
<http://www.tampere.fi/taidekaari.html>
- TAITE:n kotisivut. Viitattu 5.10.2012.
<http://www.tampere.fi/kulttuurijamuseot/museopalvelut/taiteyksikko.html>
- Tornberg, L. & Venäläinen. P. 2008a. Kulttuuriperinnön opetuksesta ja oppimisesta. Teoksessa P. Venäläinen (toim.) Kulttuuriperintö ja oppiminen. Suomen museoliiton julkaisuja 58, 66 – 74.
- Tornberg, L. & Venäläinen, P. 2008b. Museopedagogiikka. Teoksessa P. Venäläinen (toim.) Kulttuuriperintö ja oppiminen. Suomen museoliiton julkaisuja 58, 104 – 107.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 6. uudistettu Laitos. Helsinki: Tammi.
- Valtonen, A. 2005. Ryhmäkeskustelut – millainen metodi? Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 223 – 241.
- Varto, J. 2002. Isien synnit – kasvatuksen kulttuurinen ja biologinen tausta. Tampere: Juvenes print – Tampereen yliopistopaino.
- Vaughn, S., Schumm, J. S. & Sinagub, J. 1996. Focus group interviews in education and psychology. Sage: Kalifornia.
- Venäläinen, P. 2009. Yhteistyöverkostot taidekasvatuksen tukena. Teoksessa Taide ja taito – kiinni elämässä. Taide- ja taitokasvatus. Helsinki: Opetushallituksen taide- ja taitokasvatuksen julkaisuja: moniste 2/2009, 98 – 102.
- Vertio, H. 2003. Terveystyöedistäminen. Jyväskylä: Tammi.
- Viherluoto, P. 2003. Koulu on kulttuurin kantaja: Hämeenlinnan opetustoimen kulttuuriohjelma 2003. Hämeenlinnan opetustoimen viraston julkaisuja 1/2003.
- Westcott, H.L. & Littleton, K.S. 2005. Exploring meaning in interviews with children. Teoksessa S. Greene & D. Hogan (toim.) Researching children's experiences: approaches and methods. Lontoo: Sage, 142 – 154.

LIITTEET

Liite 1: Tutkimuslupakysely

Hei,

Olen Jyväskylän yliopiston luokanopettajaopiskelija ja teen opintoihini liittyvää pro gradu-tutkielmaa Teidän lapsenne koululuokassa. Tutkielmani käsittelee oppilaiden kokemuksia Tampereen Taidekaaren toiminnasta. Linnainmaan koulu on mukana Tampereen Taidekaaren kulttuurikasvatusohjelmassa pilottikouluna ja tämän vuoksi olen erityisen kiinnostunut keräämään aineistoa juuri Teidän lapsenne koululla.

Toivoisin, että lapsenne voisi olla mukana tutkimuksen teossa. Tutkimukseen osallistuminen on kuitenkin oppilaalle vapaaehtoista. Kaikki tutkimustieto, jota oppilailta saadaan, käsitellään nimettömästi ja luottamuksellisesti.

Ystävällisesti pyydän ilmoittamaan lapsenne osallistumisesta tutkimukseen palauttamalla oheisen lomakkeen oppilaanne opettajalle 16.3.2012 mennessä. Pyydän ilmoitusta myös siinä tapauksessa, ettette anna suostumusta tutkimusaineiston keräämiseen lapseltanne.

Lapseni saa osallistua tutkimukseen

Lapseni ei saa osallistua tutkimukseen

Lapsen

nimi: _____

Huoltajan

allekirjoitus: _____

Ystävällisin terveisin,

Maria Seilo, Jyväskylän yliopisto

maria.e.seilo@student.jyu.fi

Tutkielman ohjaaja:

Riitta-Leena Metsäpelto, Opettajankoulutuslaitos

riitta-leena.metsapelto@jyu.fi

Taidekaaren yhteyshenkilö:

Mari Jalkanen, Museopalvelut/TAITE-yksikkö

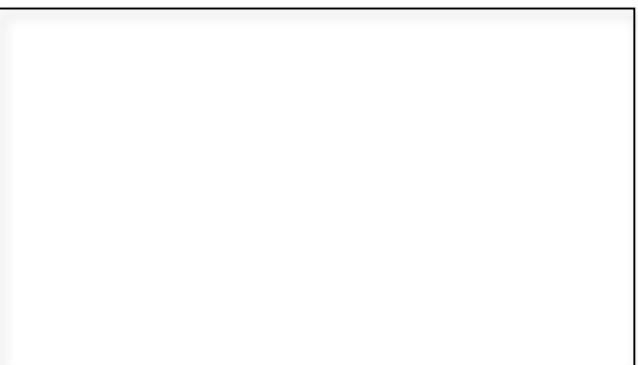
mari.jalkanen@tampere.fi

Liite 2: Ennakoajatuslomake museo/ympäristötaidepaja

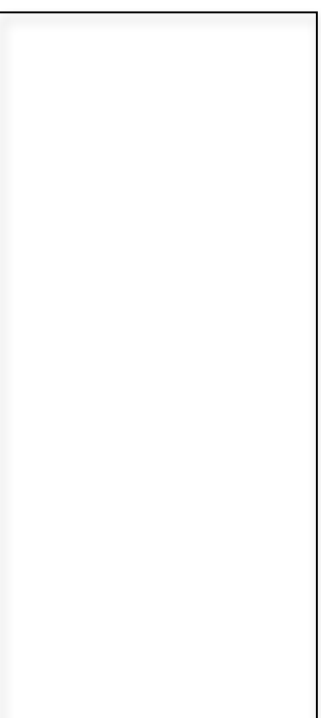
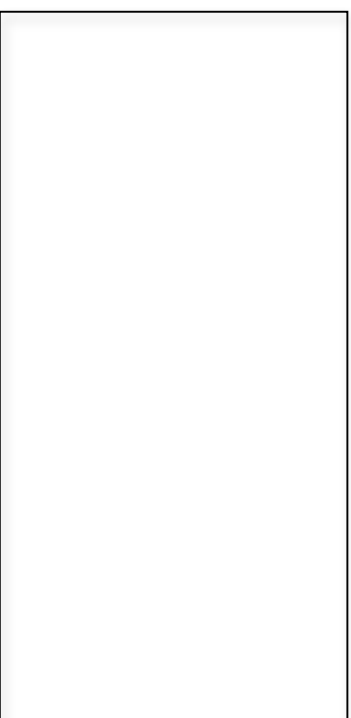
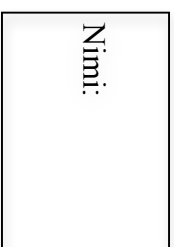
1. Mitä ajatuksia museoon menemisen/ympäristötaidepajaan osallistuminen Sinussa herättää? Miksi?

Kirjoita ajatuksesi laatikkoihin!

Muistathan kirjoittaa nimesi keskimmäiseen laatikkoon.



Nimi:



2. Miltä museoon meneminen/ympäristötaidepajaan osallistuminen Sinusta tuntuu? Aseta itsesi viivalle:

Museoon meneminen/ on mukavaa ----- Museoon meneminen/ on tylsää
Ympäristötaidepajaan osallistuminen Ympäristötaidepajaan osallistuminen

Miksi?

Kiitos vastauksestasi 😊

Liite 3: Haastattelurunko museo

... Nyt alamme katsoa valokuvia, esitän kuvien kohdalla teille kysymyksiä ja saatte vastata vapaasti, mitä tulee mieleen ja jos haluatte lisätä jonkun kommenttiin jotain – se on nyt mahdollista. Yritetään kuitenkin muistaa puhua yksi kerrallaan.

1) Tässä kuvassa olemme jo **museossa** –

Tunteet ja elämykset:

- mitä sinulle jäi mieleen museosta? Miksi?
- oliko jokin museossa erityisen kivaa? Miksi?
- oliko museossa jotain, mistä sinä et pitänyt? miksi?

Pätevyys

- Olivatko museokierroksen aikana kerrotut ja nähdyt asiat sinulle tuttuja?
- Näitkö ja koitko museossa jotain sellaista, mikä oli sinulle täysin uutta?
- Opitko museossa jotakin uutta?
- Olivatko oppaan kertomat asiat sinusta mielenkiintoisia? Miksi/ Miksi ei?
- Pääsitkö jakamaan museossa tietämystäsi ja osaamistasi? (kuunteliko opas ja muu ryhmä sinun ajatuksiasi?)

Autonomia

- Saitko valita, millaisia asioita katselet/teet ja millaisiin asioihin tutustuit?
- Uskalsitko esittää oppaalle mahdollisesti mieleesi nousseita kysymyksiä?

Yhteenkuuluvuus

- Oliko museossa mukavaa luokan kanssa? Miksi/miksi ei?
- Oliko ryhmän mukana kulkeminen mukavaa?
- Menisitkö museoon mieluummin jonkun muun kanssa tai yksin? Miksi?

2) Tässä kuvassa teette oppaan antamaa tehtävää **ryhmänä**

Tunteet ja elämykset

- Oliko ryhmässä kiva tehdä tehtävää? Miksi/ Miksi ei?

Pätevyys

- Oliko saamanne tehtävä helppo vai vaikea? Miksi?
- Oliko ryhmässä toiminen helppoa vai vaikeaa? Miksi?
- Opitko tehtävästä jotain uutta?
- Olitko tyytyväinen ryhmäsi lopputulokseen?
- Saitko kavereiltasi hyvää palautetta?

Autonomia

- Kuunneltiinko ryhmässä sinun ajatuksiasi?
- Uskalsitko ehdottaa omia ajatuksiasi tehtävään?
- Kuuntelitko sinä muiden ajatuksia?

Yhteenkuuluvuus

- Oliko tehtävää kivaa tehdä yhdessä vai olisitko halunnut tehdä mieluummin yksin? Miksi?

- Olisitko halunnut tehdä enemmän tehtäviä ryhmässä museon aikana? Miksi?

3) Kuvassa näette, että museokierros on **päättöksessä**

Tunteet ja elämykset

- Halusitko päästä lähtemään vai olisitko vielä mielelläsi jäänyt? Miksi?
- Menetkö museoon uudestaan? Miksi/miksi et?
- Millaisia asioita museoissa voisi muuttaa, jotta sinä viihtyisit siellä paremmin? Miksi?

4) Tässä olemme jo **paluumatkalla**

Tunteet ja elämykset:

- Puhuitko kaverisi tai kavereidesi kanssa jotain museosta kotimatalla?
- Oliko museossa kivaa vai tylsää? Oliko museossa sellaista kuin odotit?

5) Minkä takia koululaiset vierailevat museoissa?

Liite 4: Haastattelurunko ympäristötaidepaja

1) Tässä kuvassa saatte **ohjeita töiden tekemiseen**

Tunteet ja elämykset:

- Mitä ajattelit tuolloin? Miksi?
- Odotitko jo kovasti pääseväsi tekemään vai tuntuiko koko touhu valmiiksi jo tylsältä?

Pätevyys

- kuulostiko ohjaajan antamat ohjeet sinusta selviltä? Tiesitkö mitä pitää ryhtyä tekemään?
- Kiinnostiko ohjaajan antama tehtävä sinua? Miksi/ miksi ei?
- Olitko aikaisemmin tehnyt ympäristötaidetta vai oliko se sinulle täysin uutta?
- Olivatko materiaalit sinulle tuttuja entuudestaan?

Autonomia

- Saitko valita, mitä teet?
- Uskalsitko esittää ohjaajalle mahdollisesti mieleesi nousseita kysymyksiä?

Yhteenkuuluvuus

- Oliko pajaan meneminen mukavaa oman luokan kanssa? Miksi? Miksi ei?
- (Olisitko mennyt mieluummin jonkun muun kanssa? Miksi?)

2) Tässä kuvassa **työskentelette**

Tunteet ja elämykset

- Oliko tehtävää kiva tehdä? Miksi/ Miksi ei?
- Mitkä asiat pajassa olivat kivoja? Miksi?
- Mitkä asiat pajassa olivat tyhmiä? Miksi?
- Muistatko tässä vaiheessa tapahtuneen jotakin, mistä haluaisit kertoa?

Pätevyys

- Oliko saamanne tehtävä helppo vai vaikea? Miksi?
- Oliko tekeminen sinusta helppoa vai vaikeaa? Miksi?
- Opitko tehtävästä jotain uutta?
- Saitteko työnne hyvin valmiiksi?
- Olitko tyytyväinen lopputulokseen?

Autonomia

- Saitko toteuttaa omien ajatustesi mukaan?
- Saitko tehdä itsenäistä työtä?

Yhteenkuuluvuus

- ehditkö keskustella luokkakaverisi kanssa?
- Saitko luokkakavereilta hyvää palautetta?
- Annoitko luokkakavereillesi palautetta?
- Olisitko halunnut puhua työstä enemmän kaverin kanssa?
- (Olisitko halunnut tehdä yhdessä?)

4) Tässä kuvassa työnne on jo **valmis**

Tunteet ja elämykset:

- Miltä sinusta tuntui?
 - Oliko tekeminen kivaa vai tylsää?
 - Olitko tyytyväinen työhösi?
 - Olisitko tehnyt jotain toisin?
- 6) Tässä kuvassa **esittelette töitänne muille/asetatte lintuja paikoilleen**
- 7) Tässä kuvassa toiminta on **loppumassa ja palaatte koululle**
- Halusitko päästä lähtemään vai olisitko vielä mielelläsi jäänyt? Miksi?
 - Menetkö pajaan uudestaan? Miksi/miksi et?
 - Millaisia asioita pajassa voisi muuttaa, jotta se olisi onnistunut?
 - Mitkä asiat pajassa olivat hyviä ja toimivia?
- 8) **Miksi – koonti! (museon alkukuva ja viimeiset kuvat linnun laittamisesta paikalleen)**
- mikä ajatus tuli ensimmäisenä mieleen näistä kuvista?
 - Mikä oli mielenkiintoisinta?
 - Mikä oli tylsintä?
 - Koitko/näitkö jotain uutta?
 - Opitko jotain uutta?
-
- Tutustuitte museoon ja teitte taidetta – miksi oppilaat osallistuvat tähän toimintaan?
 - Tulisiko jotain tehdä toisin?
 - Miten voisi muuttaa koko toimintaa?