

5.–6.-luokkalaisten käsitykset Mun Ateneum -ohjelmasta osallisuuden ilmentyminä

Seija Kairavuori
Helsingin yliopisto
seija.kairavuori@helsinki.fi

Hanna Niinistö
Helsingin yliopisto
hanna.niinisto@helsinki.fi

TIIVISTELMÄ

Artikkeli käsittelee oppilaiden osallisuutta alakoulun ja taidemuseon yhteistyössä. Tutkimuksessa tarkastellaan Ateneumin taidemuseon Mun Ateneum -ohjelmaan vuosina 2021–2022 eri puolilta Suomea osallistuneiden 5.–6.-luokkalaisten käsityksiä monimuotoisesta yhteistyökokonaisuudesta. Oppilaiden kokemuksiin perustuvia käsityksiä lähestytään oppilaiden osallisuuden ilmentyminä. Anonyymien verkkokyselyn avoimia vastauksia (N=1294) analysoidaan fenomenografisella tutkimusotteella. Valtaosalle oppilaista (68%) käsitys ohjelmasta kiinnittyi taiteeseen ilmiönä, sen tarkasteluun ja erityisesti sen tekemiseen. Myös museon ja luokan vuorovaikutukseen liittyneitä käsityksiä nostettiin keskeisinä esiin. Noin viidenneksellä ei ollut mitään erityistä kerrottavaa pajoista kokemuksensa pohjalta. Osallisuuden näkökulmasta keskeisintä käsityksissä oli taiteen mahdollistama aktiivinen toimijuus ohjelmassa. Tulokset avaavat uutta ymmärrystä valtakunnallisen taidemuseon ja alakoulujen yhteistyön vaikuttavuudesta.

AVAINSANAT

taidemuseo; osallisuus; alakoulun kuvataideopetus

DOI

[10.54916/rae.143574](https://doi.org/10.54916/rae.143574)

ILMESTYMISPÄIVÄ

22/11/2024

5th–6th graders' conceptions of the Mun Ateneum programme as reflections of their participation

Seija Kairavuori
Helsingin yliopisto
seija.kairavuori@helsinki.fi

Hanna Niinistö
Helsingin yliopisto
hanna.niinisto@helsinki.fi

ABSTRACT

This article examines pupils' involvement in primary school and art museum multimodal cooperation. The study focuses on the 5th–6th graders who participated in the Ateneum Art Museum's My Ateneum programme in 2021–22. The pupils' open responses (1294 in total) to the anonymous online survey on their conceptions of the programme were analysed using a phenomenographic research approach. Most pupils (68%) related their conceptions to art. The phenomenon of art, viewing and making art were actively reflected. In addition, conceptions related to museum and classroom interaction emerged. Around a fifth had no conceptions of any remarkable experiences to recall.

KEYWORDS

art museum; participation; visual arts education in primary schools

DOI

[10.54916/rae.143574](https://doi.org/10.54916/rae.143574)

DATE OF PUBLICATION

22/11/2024

Johdanto

Tutkimustehtävämme kiinnittyy sosiaalisesti ja kulttuurisesti kestävään tulevaisuuteen (UNDP, 2015). Kehitämme kaikille yhteisen perusopetuksen taidekasvatusta yhteistyössä taidemuseon kanssa lasten omia ajatuksia kuullen. Oikeus osallistua toimintaan, toiminnan kehittämiseen ja päätöstentekoon on keskeistä kulttuurisen osallisuuden synnyssä ja syvenemisessä (Virolainen, 2015). Lasten kokemukset ja käsitykset jäävät usein kehittämistyössä vähemmälle huomiolle, koska asiantuntevien aikuisten ajatellaan tuottavan menetelmällisesti helpommin hallittavaa verbaalista aineistoa. Oppilailla on kuitenkin itsestään ja itseään koskevasta toiminnasta sellaista tietoa ja näkökulmia, joita opettajalla tai muilla aikuisilla ei ole, ja he osaavat myös kertoa niistä (Karlsson, 2010). Pyrimme kehittävällä tutkimusotteellamme vahvistamaan lasten omaa toimijuutta ja osallisuutta taiteeseen ja kulttuuriin, ja siten toiveikasta tulevaisuutta (Foster, Salonen & Sutela, 2022; Huhmarniemi & Salonen, 2022; Snyder, 2002).

Tässä tutkimuksessa tarkastelemme 5.–6. -luokkien oppilaiden osallisuutta taidemuseon ja koulun monimuotoisessa yhteistyössä. Osallisuus hahmottuu moniulotteisena ja monitulkintaisena ilmiönä tutkimusasetelmamme konteksteissa: koulussa, museossa ja taiteessa. Lähestymme oppilaiden osallisuutta paitsi koulujen ja museoiden toiminnan tavoitteina, myös suhteessa taidemuseolle ja koulun taidekasvatukselle keskeiseen taiteen ilmiöön. Huolimatta osallisuuskäsitteen monitulkintaisuudesta ja väljistä määritelmistä (ks. Kinnunen, 2021; Maunu & Kiilakoski, 2018; Sinclair, 2004), hahmotamme käsitteelle kaksi pääulottuvuutta: sosiaalisen ja poliittisen (ks. Kiilakoski & Tervahartiala, 2015; Maunu & Kiilakoski, 2018; Thomas, 2007).

Artikkeli pohjautuu OMA Ateneum -tutkimushankkeeseen (Osallisuus ja monialainen oppiminen koulun ja taidemuseon yhteistyössä), jossa selvitämme luokanopettajilta ja heidän oppilailtaan kerätyillä aineistoilla taidekasvatuksen tulevaisuuden kannalta tärkeää monimuotoista ja monialaista oppimista ja opettamista. Tässä artikkelissa kysymme: *millaisia käsityksiä 5.–6. -luokkien oppilailla on Mun Ateneum -ohjelmasta?* Tarkastelemme oppilaille mieliin jääneisiin kokemuksiin perustuvia käsityksiä ohjelmasta ja liitämme ne pohdintoihin oppilaiden osallisuudesta kyseisessä alakoulun ja taidemuseon yhteistyössä. Tutkimus tuottaa lapsinäkökulmaista tietoa Kansallisgallerian Ateneumin taidemuseon valtakunnallisen *Mun Ateneum* -kehittämishankkeen vaikuttavuudesta.

Etäyhteyksin ja verkossa toteutettu *Mun Ateneum* -ohjelma sisälsi museo-oppaan ohjaaman kahden etätapaamisen lisäksi kolme opettajan johdolla koulussa ja sen ympäristössä toteutettua oppituntia sekä verkkoaineiston opetuksen tueksi. Mun Ateneum -ohjelmassa Kansallisgallerian digitaaliset sisällöt ja palvelut mahdollistivat oppilaiden pääsyn taidekokoelmaan ja sen monimuotoisen opetuskäytön

(ks. Bertacchini & Morando, 2013). Tavoitteena oli tuoda Ateneumin taidemuseo lähelle lasta, ikään kuin heidän omakseen ja oppia yhdessä taidekuvia tutkimalla, kannustavassa ja sallivassa ilmapiirissä (Jalkanen & Yli-Tepsa, 2022). *Mun Ateneum* -ohjelmassa oppilaat kohtasivat ja tutkivat taidetta monin tavoin. Ohjelmassa oli kuvataideoppiaineelle ominaisia sisältöjä, tavoitteita ja työtapoja, vaikka kokonaisuus oli mahdollista toteuttaa minkä tahansa oppiaineen tunnilla. Kaikkiaan vuosina 2021–2022 *Mun Ateneum* -ohjelmaan osallistui lähes 400 luokkaa eli noin 10 000 5.–6.-luokkalaista opettajineen eri puolilta Suomea (Sakari, 2022). Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama ohjelma valittiin vuoden 2022 yleisöteoksi (Pedaali 24.4.2023).

Osallisuuden ilmentyminen tutkimuksen konteksteissa

Osallisuuden sosiaalinen ja poliittinen ulottuvuus

Sosiaalipedagogisesta näkökulmasta tarkasteltuna osallisuus ilmenee yksilön suhteena yhteisöön: osallisuus on kuulumista johonkin, yhteisöissä ja sosiaalisissa suhteissa toimimista sekä kokemusta yhteisön jäsenyydestä, joka näyttäytyy erilaisina myönteisinä sosiaalisina suhteina (Maunu & Kiilakoski, 2018; Nivala & Ryytänen, 2013). Poliittinen osallisuus puolestaan ilmenee mahdollisuutena vaikuttaa lähiympäristössä ja laajemmin yhteiskunnassa yhteisiin asioihin. Poliittisen osallisuuden taustalla on ajatus demokratiaan kiinnittymisestä, kokemus merkityksellisenä olemisesta osana yhteisöä ja yhteiskuntaa (Nivala & Ryytänen, 2013).

Edellä esitettyyn perustuen tarkoitamme tässä tutkimuksessa (ks. myös Kairavuori & Niinistö, 2024)

1) osallisuuden *sosiaalisella ulottuvuudella* sitä, miten oppilas kokee kuuluvansa koulun, taidemuseon ja taiteen yhteisöihin. Osallisuuden kokemusta näihin yhteisöihin voidaan vahvistaa lisäämällä ymmärrystä ja omistajuutta näiden yhteisöjen arvostamiin asioihin. Sosiaalinen ulottuvuus voi ilmentyä esimerkiksi sellaisina käsityksinä, joista välittyy myönteisiä kokemuksia oppilaiden aktiivisesta osallistumisesta luokan vuorovaikutukseen ja arvostuksen kokemusta omasta osuudesta siinä. Osallisuus voi näyttäytyä toiminnassa erilaisina myönteisinä piirteinä, tunnetiloina ja kokemuksina (ks. Sandberg & Erikson, 2010, s. 623).

2) osallisuuden *poliittisella ulottuvuudella* oppilaiden mahdollisuuksia vaikuttaa aktiivisesti koulun, taidemuseon ja taiteen yhteisöjen toimintaan ja kokea ne sitä kautta itselle merkityksellisinä oppimisen ympäristöinä. Poliittinen osallisuus voi ilmentyä esimerkiksi sellaisina käsityksinä

yhteisön tavoitteista ja toimintamalleista, joista välittyy myönteisiä kokemuksia yksilön omasta aktiivisesta toimijuudesta ja valinnan mahdollisuuksista. Se, miten aikuinen huomioi toiminnassa lapsen näkökulman, vaikuttaa lapsen osallisuuden tunteeseen ja vahvistaa arvokkuuden kokemusta ja ymmärretyksi tulemisen tunnetta (ks. Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003, s. 71–72).

Osallisuus koulun toimintakulttuurissa

Osallisuus on keskeistä peruskoulun toimintakulttuurissa. Osallisuus on käsitteenä kirjattu Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) arvoihin ja laaja-alaisen osaamisen tavoitteisiin. Opetussuunnitelman perusteissa korostuu ajatus yksilön itseisarvoisuudesta sekä hänen suhteestaan yhteisöön ja yhteiskuntaan. Opetussuunnitelma perustuu oppimiskäsitykseen, jossa oppilas on aktiivinen toimija ja oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa eri yksilöiden ja yhteisöjen kanssa. (Opetushallitus, 2014.) Vastuun ottaminen ja mahdollisuus päättää omasta toiminnasta lisäävät opiskelun mielekkyyttä (Jyrhämä ym., 2016), jolloin sosiaalisen osallisuuden lisäksi luokan vuorovaikutuksessa rakentuu myös poliittista osallisuutta.

Koulutuksen päätarkoituksena on edistää oppimista ja demokratiaa. Osallistuminen ja vaikuttaminen ovat lapsen oikeuksia ja lisäksi välttämättömiä lapsen demokraattisen ajattelun kehittymiselle ja oppimiselle. (Sheridan & Pramling Samuelsson, 2001, s. 173, 187.) Osallisuuden kokemus edellyttää todellista mahdollisuutta osallistua, ilmaista mielipiteensä ja vaikuttaa itseä koskeviin asioihin (Lundy, 2007; Opetushallitus, 2014; Virkki, 2015), mikä ei toteudu itsestään selvästi. Tutkijat ovatkin kuvanneet osallisuuden rakentumista lapsen ja aikuisen välillä vaiheittaisena siten, että kuuntelusta ja osallistumisesta siirrytään vähitellen kohti päätäntävaltaa (mm. Hart, 1992, 2008; Lansdown, 2010; Lundy, 2007; Niemi ym., 2018; Shier, 2001). Koulukontekstissa voidaan hahmottaa neljä osallisuuden näkökulmaa: Ensimmäisessä näkökulmassa oppilaita aktivoidaan osallistumaan opettajan suunnittelemaan ja toteuttamaan opetukseen. Toisessa vaiheessa oppilaiden näkemykset ja kysymykset huomioidaan opetettavan aiheen käsittelyssä. Kolmannessa vaiheessa huomioidaan oppilaiden kiinnostuksen kohteet opetuksen lähtökohtana siten, että oppilaat osallistuvat myös opetuksen suunnitteluun. Neljännessä näkökulmassa oppilaat toimivat itsenäisesti. Tämän nelitasoisen mallin mukaan luokan toimintaan rakentuu siis ensin sosiaalista osallisuutta, jonka varassa myös poliittinen osallisuus voi vahvistua (Niemi ym., 2018).

Osallisuus museoiden toiminnassa

Museoiden odotetaan edistävän osallisuutta (ks. Museolaki 314/2019, 1 §). Tämä voidaan ymmärtää sosiaalisen ulottuvuuden näkökulmasta

tarkasteltuna esimerkiksi yleisötyön inklusiivisuutena, eli museon ja sen kokoelmien esteettömänä saavutettavuutena fyysisesti, sosiaalisesti ja monikanavaisesti. Digitalisaatio on mahdollistanut museoiden kokoelmien ja kulttuuriperinnön monikanavaisten osallistumistapojen kehittämisen (Yap ym., 2024).

Museot luovat sosiaalista osallisuutta tarjoamalla kokemuksia, jotka lisäävät yhteisöön kuuluvuuden tunnetta, ovat merkityksellisiä, samaistuttavia ja vahvistavat kulttuurista omistajuutta (Schaaf, 2022). Esineiden esittelystä on nykymuseoissa siirrytty kokemusten tuottamiseen (Hein, 2000, 2004). Museot ovat sosiaalisen kohtaamisen tiloja, joissa sisältö synnyttää kävijöille henkilökohtaisia kokemuksia ja rakentaa yhteyksiä yksilöiden välille sekä tukee osallistumista ja jakamista (Simon, 2010) osin teknologisen kehityksen mahdollistamana (Hein & McCray, 2020). Osallistavassa museossa vierailijat luovat ja jakavat sisältöä, ovat yhteydessä toisiinsa sekä oppivat toisiltaan ja heidän kanssaan (Hooper-Greenhill, 2007; Schaaf, 2022). Konstruktivistinen, yksilön kulttuurit ja kokemukset huomioiva oppimiskäsitys on osa aikamme museopedagogiikkaa (Hein & McCray, 2020). Museolain (314/2019, 1 §) tavoitteena on vahvistaa yksilöiden ja yhteisöjen osallisuutta kulttuuriin, mikä muodostaa myös tärkeän pohjan poliittisen osallisuuden rakentumiselle eli itseä koskeviin asioihin vaikuttamiselle. Museot mahdollistavat osallisuutta taiteeseen tarjoamalla sisältöjä ja palveluja taiteen kokemiseen, harrastamiseen ja ilmaisuun (ks. Pääjoki, 2021).

Taiteen osallistava luonne

Kuvataideoppiaineessa oppimisympäristöt laajenevat koulun ulkopuolisiin rakennettuihin ja luonnonympäristöihin sekä verkko- ja kulttuuriympäristöihin, kuten museoihin. Opetuksen perustana ovat oppilaan omat kokemukset, mielikuvitus ja kokeileminen. Oppilaan identiteetin rakentumista, kulttuurista osaamista ja yhteisöllisyyttä vahvistetaan aktiivisesti toimien, eli tuottamalla ja tulkitsemalla kuvia. Opetuksessa tarkastellaan taiteen ja muun visuaalisen kulttuurin ilmiöitä historiallisista ja kulttuurisista näkökulmista. Kuvataiteessa osallisuus ja toimijuus näkyvät esimerkiksi sisällöissä ja työtavoissa, jotka kannustavat, innostavat ja rohkaisevat aktiiviseen kokeilemiseen, harjoitteluun ja osallistumiseen. (Opetushallitus, 2014.)

Taidekasvatus tukee yhteisöön kuulumista ja kulttuurista osallisuutta (Anttila, 2021) ja voi muuttaa käsitystä itsestä, suhteista tai yhteisöön kuulumisesta (Kiilakoski & Tervahartiala, 2015). Taide on avoin tila yksilön kysymyksille, toiminnalle ja näkyväksi tulemiselle (Heikkilä, 2019). Se mahdollistaa moniäänisen kohtaamisen ilman tiukkoja sääntöjä tai valmiita vastauksia. Taiteessa voi kokeilla vaihtoehtoisia toimintatapoja turvallisessa ympäristössä. (Venäläinen, 2019.) Taide voi paljastaa jotain, mitä emme muilla keinoin saisi näkyväksi ja koettavaksi (Foster, Salonen & Sutela, 2022).

Taidelähtöiset menetelmät eivät itsessään takaa osallisuuden syntyä. Koulun toimintaympäristöt ja fyysiset ja psyykkiset rakenteet voivat edesauttaa tai ehkäistä osallisuutta. Osallisuus edellyttää myös yksilöllisten tarpeiden huomioimista ja rohkeutta kokea yhteisö moninaisen toiminnan ja merkityksellisyyden kokemuksen mahdollistajana. (Kiilakoski & Tervahartiala, 2015.) Taide välittää toivoa ja tietoisuutta vaikutusmahdollisuuksista kestävä, hyvän tulevaisuuden rakentamiseksi (Huhmarniemi & Salonen, 2022). Taidekasvatukseen tulee edistää dialogia ympäröivän maailman kanssa (Biesta, 2020, s. 37). Ekososiaalinen taidekasvatus kasvattaa maailman osallisuuteen vuorovaikutuksen ja suhteisuuden kautta. Se ohjaa moninaisuuden havaitsemiseen ja vaalimiseen (Foster, Salonen & Sutela, 2022, s. 127).

Taiteen osallistava luonne voi näyttäytyä teoksen ja ympäröivän maailman, yksilöiden, esineiden ja ilmiöiden välisissä muuntuviissa suhteissa (Haapalainen, 2018), sekä toiminnallisissa, moniaistisissa, kehollisissa osallistavissa tai yhteisvoimin rakentuviissa taideteoksissa (Venäläinen, 2019). Taiteen äärellä osallisuus voi rakentua teosta tekemällä tai vuorovaikutuksessa teoksen kanssa (Haapalainen, 2018). Taiteen tekeminen muodostuu useista ihmettelyn ja tutkimisen hetkistä ja tapahtumista, joissa etsitään uusia ilmaisun tapoja (Atkinson, 2012). Erilaiset materiaalit, niiden esitys- ja työstötavat mahdollistavat ja rajaavat kokemusten käsittelyä ja esitettäviä asioita (Eisner, 2002).

Aidon “mestari-teoksen” on esitetty laajentavan inhimillistä tietoisuutta ja kokemusta (Smith, 1987), jolloin taiteen nähdään sellaisenaan riittävän aktivoimaan taidekokemuksen. Taidekokemuksen purku ja reflektointi voivat kuitenkin syventää kokemusta. Parhaimmillaan taiteen tarkastelu on vuorovaikutteista ja rakentaa sosiaalista osallisuutta. (Laine & Hartman, 2020.) Koulukontekstissa taidekokemuksen syntyä ja aitoa osallisuutta haastavat koulun sosiokulttuuriset vuorovaikutustavat ja oppilaan asema koulussa (Pääjoki, 2021). Taidekokemukseen vaikuttavat oppilaiden huomioiminen ja kohtelu sekä tilan avaaminen toimijuudelle (Laine & Hartman, 2020). Taidekokemus ja mahdollinen oppiminen syntyvät merkityksenantoprosesseissa ihmisen ja taiteen välillä (Venäläinen, 2019, s. 181). Liittyessään ihmisen identiteetin ydinkysymyksiin nämä kokemukset voivat tukea poliittista osallisuutta, eli rohkaista vaikuttamaan itseä koskeviin yhteisiin asioihin.

Tutkimusaineiston koostaminen, rajaaminen ja fenomenografinen analyysi

Tutkimuksemme tarkoituksena oli tarkastella 5.–6.-luokkalaisten käsityksiä Ateneumin taidemuseon Mun Ateneum -ohjelmasta. Keräsimme tutkimusaineiston Ateneumin taidemuseon verkkosivujen anonyymillä palautekyselyllä. Palautteeseen vastasi 1294 Mun Ateneum -ohjelmaan

tavallisena koulupäivänä vuosina 2021–2022 osallistunutta oppilasta. Loimme ja toteutimme kyselyn yhteistyössä Ateneumin taidemuseon kanssa. Opettajia informoitiin ennen hankkeeseen osallistumista, että anonyymiä palautetta käytetään Helsingin yliopiston tutkimushankkeessa *OMA Ateneum – Osallisuus ja monialainen oppiminen koulun ja taidemuseon yhteistyössä*. Lisäksi tutkimushankkeesta tiedotettiin Ateneumin verkkosivuilla Mun Ateneum -aineistojen yhteydessä. Hallussamme ei ollut kyselyn kautta tai muulla tavoin saatuja tietoja, jotka mahdollistaisivat vastaajien tunnistettavuuden.

Kyselyssä oli kaksi monivalintakysymystä ja kolme avointa kysymystä sekä avoin tekstiruutu terveisille. Monivalintakysymykset selvittivät oppilaiden yleisvaikutelmaa Mun Ateneum -ohjelmasta ja työskentelystä etäyhteyksin. Avoimet kysymykset puolestaan keskittyivät oppilaiden käsityksiin heille mieleisestä museosta, ohjelmassa mieleen jääneestä sisällöstä ja ohjelman aikana käsitellyistä oppiaineista. Artikkelimme tutkimusaineistona ovat oppilaiden vastaukset avoimeen kysymykseen: *Mikä jäi parhaiten mieleen Mun Ateneum -ohjelmassa? Kerro tarkemmin miksi.*

Emme voineet kysyä alakoululaiselta suoraan osallisuuden kokemuksesta, sillä käsite on abstrakti ja monitulkintainen (O'Reilly ym., 2013). Emme voi myöskään tehdä tulkintoja oppilaan todellisesta osallisuuden kokemuksesta. Oppilaiden käsityksiä Mun Ateneum -ohjelmasta voi kuitenkin tarkastella suhteessa osallisuuden ulottuvuuksiin. Oppilaiden vastaukset heille parhaiten mieleen jääneistä asioista ohjelmassa perustuvat heidän kokemuksiinsa. Tutkimuksemme on otteeltaan fenomenografinen (Marton & Booth, 1997). Lähestymistavan mukaan omiin kokemuksiin perustuvien käsitysten taustalla on merkityksenannon prosessi (Huusko & Paloniemi, 2006). Mieliin jäänyt asia voi olla myönteisen tai kielteisen kokemuksen sävyttämä muodostuneessa käsityksessä. Osallisuuden näkökulmasta myönteinen mieliin jäänyt asia voi ilmentää oppilaan omaa aktivoitumista ja mukana olon kokemuksia sen käsitteilyssä (Sandberg & Erikson, 2010, s. 623), kun taas kielteisenä mieleen jäänyt asia voi viitata esimerkiksi syrjään jäämisen tuntemuksiin, vaikuttamismahdollisuuksien tai mielenkiinnon puuttumiseen. Tiedostamme, että osallisuuden pohtiminen kuvattujen yhteyksien kautta on välillinen, toisen asteen tulkintänäkökulma ilmiöön, josta emme voi saada varmaa tai suoraa tietoa (Marton, 1986; Marton & Booth, 1997).

Tutkimme oppilaiden kokemuksiin perustuvia käsityksiä osallisuuden ilmentyminä. Pyrimme kuvaamaan ja ymmärtämään niiden vaihtelua ja suhdetta toisiinsa (Huusko & Paloniemi, 2006; Kettunen & Tynjälä, 2018, 2022; Marton, 1981.) Tarkastelemme osallisuutta toisen asteen näkökulmasta, oppilaiden käsityksinä toiminnasta (mm. Marton, 1986; Marton & Booth, 1997), emme väitteinä todellisuudesta (mm. Huusko & Paloniemi, 2006; Marton, 1981; Uljens, 1989, 1996). Riittävän kattava ja kysymyksenasettelultaan avoin tutkimusaineisto tuo esiin vaihtelut oppilaiden käsityksissä (Huusko & Paloniemi, 2006; Marton & Booth,

1997), joiden laadulliset erot ovat merkityksellisiä. Lukumäärällisesti vähäisenä ilmenevä käsitys voi olla teoreettisesti kiinnostava. (Huusko & Paloniemi, 2006.)

Analysoimme aineiston kahden tutkijan rinnakkais- ja yhteisanalyysina. Se mahdollisti vaihtoehtoiset ja keskustelujen rikastamat tulkinnat sekä tuki tutkimuksen luotettavuutta (Barbour, 2001; MacLure, 2013) ja hallittua subjektiviteettia (Ahonen, 1994) eli ennako-oletuksemme tiedostamista ja huomioimista (Ahonen, 1994; Huusko & Paloniemi, 2006). Aineiston luokittelu ja kuvaus edellyttivät aikaisemman tutkimuksen ja teorioiden tuntemusta, vaikka luokittelu ja tulkinta vuorovaikutuksessa aineiston kanssa tapahtuikin ilman ennako-oletuksia tai teoriasta johdettuja määritelmiä (Huusko & Paloniemi, 2006).

Ennen varsinaista analyysia poistimme tyhjästä ja teknisesti virheelliset vastaukset. Samalla loimme yleiskuvan aineistosta. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa (taso 1) etsimme tahoillamme itsenäisesti oppilasaineistosta ilmauksia mieliin jääneistä asioista (ks. Huusko & Paloniemi, 2006). Lajittelimme ilmaiset niihin liitettyjen merkityksien mukaan (Marton, 1986, s. 155). Hahmotimme merkitysyksiköt ajatuksellisina kokonaisuuksina, joko yhden oppilaan kokonaisena vastauksena tai vastauksen osana (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 167). Esimerkiksi oppilaan nro 795 ilmaisuista löysimme seuraavat merkitysyksiköt (ks. Taulukko 1):

ILMAISU	MERKITYSYKSIKÖ	ENSIMMÄISEN TASON KATEGORIA
---------	----------------	-----------------------------

Taulukko 1. Esimerkki merkitysyksiköiden ja 1. tason kategorioiden nimeämisestä.

Toisessa vaiheessa (taso 2) ryhmittelimme merkitysyksiköitä erilaisia käsityksiä kuvaaviksi kategorioiksi (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 168). Vertailimme rinnakkaisanalyysissa hahmottamiimme ensimmäisen tason kategorioiden piirteitä ja suhteita (Taulukko 2). Määrittelimme kategorioita myös osin uudelleen (ks. Kettunen & Tynjälä, 2018, s. 9).

Kolmannessa vaiheessa (taso 3) tarkensimme kategorioiden välisiä suhteita ja pyrimme tunnistamaan sekä kategorioiden ilmaisujen yhtäläisyyksien kriteerit että selkeät erot kategorioiden välillä (Marton 1994; Marton & Booth, 1997; Niikko, 2003; Åkerlind, 2005). Aineiston analyysi ja kategorisointi täsmentyivät yhteisesti keskustellen kylläntymispisteesseen (Bowden & Green, 2010) ja kategorioiden abstrahoimiseen. Kolmen lukemis- ja muotoiluvaiheen, kolmen abstraktiotason, myötä syntyi kuvauskategorijärjestelmä (ks. Huusko & Paloniemi, 2006; Uljens, 1989, s. 41), joka kattaa aineistossa esiintyvien käsitysten vaihtelun (Marton &

MERKITYSYKSIKÖ	ENSIMMÄISEN TASON KATEGORIA
795. koska oli kiva päästä ulos vaihteluksi piirtämään, kun yleensä ollaan sisätiloissa tekemässä kuviksen juttuja.	Piirtämistehtävän toteutustavat
821. Yksityiskohtien piirtäminen koska sai itse etsiä asian jonka halusi piirtää	Piirtämistehtävän toteutustavat

Taulukko 2. Esimerkkejä merkitysyksiköiden variaatiosta ensimmäisen tason kategoriassa.

Booth, 1997, s. 125). Esitämme tutkimustulokset oppilaiden osallisuutta ilmentäviä käsityksiä kuvaavina kuvauskategorioina (Taulukko 3) ja niiden välisiä suhteita kuvaavana tulosavaruutena (Marton & Booth, 1997, s. 136) (Taso 4).

ENSIMMÄISEN TASON KATEGORIAT MERKITYSYKSIKÖISTÄ	TOISEN TASON KATEGORIAT	KUVAUSKATEGORIA
Taide yleisesti Oma kiinnostus taiteeseen Taiteilijat yleisesti Tietty taiteilija Taideteokset yleisesti Tietty teos tai siihen liittyvä asia	Taide ilmiönä	Taiteeseen liittyvät käsitykset
Teosten katsominen yhdessä Teoksista puhuminen Teosten tutkiminen ja tulkitseminen Taiteen monitulkintaisuus keskustelussa	Taiteen tarkastelu	
Oma tekeminen yleisesti Piirtäminen yleisesti, tekemiseen aktivoivana Piirtämisen tehtävänannot Piirtämistehtävän toteutustavat Piirtämisen tekniikkaharjoitukset Piirtämisvälineeseen tutustuminen Ihmisveistosten tekeminen Supervoiman keksiminen ja käyttö	Taiteen tekeminen	

Taulukko 3. Esimerkki kuvauskategorian muodostumisesta suhteessa taiteeseen.

Martonin ja Boothin laatukriteereiden (1997) mukaisesti varmistimme, että kuvauskategoriat kuvaavat selvästi erilaisia näkökulmia käsityksissä ja ovat hierarkkisessa ja loogisessa suhteessa toisiinsa. Lisäksi varmistimme kategorioiden määrän olevan mahdollisimman pieni. Esitämme kuvauskategoriat horisontaalisesti, koska kategoriat ovat keskenään samanarvoisia ja tasavertaisia, ja erot niiden välillä sisällöllisiä. (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 169). Aineistolainauksien avulla mahdollistamme lukijalle luokittelun perusteiden, aineiston variaation ja tutkimuksen johdonmukaisuuden arvioinnin.

Oppilaiden osallisuuden ilmentyminen koulun ja taidemuseon yhteistyössä

Oppilaiden käsitykset Mun Ateneum -ohjelmasta kuvautuivat aineistossa neljässä ulottuvuudessa (Taulukko 4). Oppilaat kuvailivat käsityksiään ohjelmasta joko suhteessa (1) taiteeseen, (2) museoon tai (3) pedagogiseen vuorovaikutukseen. Neljäs ulottuvuus kokosi vastaukset, joissa (4) mitään erityistä mieliin jäänyttä ei kerrottu. Koska vastaajajoukko on laaja (N=1294), rajaamme tässä yhteydessä analyysikonaisuuden yleisen tason kuvaukseksi, emmekä raportoi jokaista merkitysyksiköiden muodostamaa alakategoriaa aineistolainauksin tai numeruiksi.

OPPILAAN OSALLISUUDEN ILMENTYMINEN KOULUN JA TAIDEMUSEON YHTEISTYÖSSÄ			
OPPILAIDEN KÄSITYKSET MUN ATENEUM -OHJELMASTA			
Taiteeseen liittyvät käsitykset - Taide ilmiönä - Taiteen tarkastelu - Taiteen tekeminen	Museoon liittyvät käsitykset	Luokan pedagogiseen vuorovaikutukseen liittyvät käsitykset	Ei käsitystä ohjelmasta mieliin jääneistä kokemuksista

Taulukko 4. Oppilaiden käsitykset Mun Ateneum -ohjelmasta

Taiteeseen liittyvät käsitykset

Taide oli aineistossa keskeisin asia, mihin oppilaat (68%) käsityksissään palasivat. Taiteeseen liittyvät merkitykset jäsentyivät aineistossa kolmeen pääkategoriaan, jotka puolestaan perustuivat useisiin alakategoriaihin. Taiteeseen liittyen oppilaat pohtivat mieliin jääneinä asioina 1) taiteen ilmiötä, 2) taiteen tarkastelua vuorovaikutuksena ja 3) taiteen tekemistä.

TAIDE ILMIÖNÄ

Vajaa viidennes (n. 17%) oppilaista palasi vastauksessaan tai niiden osissa taiteen ilmiön eri osatekijöihin. Kuvauksissa esiintyi seuraavanlaista variaatiota:

“sai kuulla mielenkiintoisia asioita taiteesta” (528)

“Kaikki taide. Minua kiinnosti hyvin paljon taiteen alku-perät” (225)

“Taiteilijat kun niiden tekstejä oli mukavaa lukea” (112)

“tove janssonin kuvat koska ne oli mielenkiintoisia” (41)

“Maalaukset jäi mieleeni koska ne olivat kaikki omalla tavallaan jännittäviä.” (55)

“Tove Janssonin teos mystinen maisema, koska se oli ensimmäinen kerta kuin näen sen.” (148)

“parhaiten jäi mieleen taistelevat metsot koska se on minun lempi maalaus.” (432)

“Teoksen alanurkassa oleva kissa olento, koska se vain jäi.” (189)

“Eräs maalaus. Se oli niin hienosti tehty, ja siinä oli niin paljon yksityiskohtia.” (697)

Oppilaat kuvasivat kuulleensa ja oppineensa erilaisia asioita taiteesta, ja jotkut ilmaisivat henkilökohtaista mielenkiintoaan taiteeseen ilmiönä. He nostivat esiin myös taiteilijoihin tutustumisen joko yleisesti, tai erityisesti jonkun tietyn taiteilijan töihin. Suuri joukko oppilaita kuvasi teokset keskeisesti mieliin jääneinä joko yleisesti tai erityisesti jonkun tekijän, aiheen, tekotavan tai yksityiskohdan perusteella. Tämän käsityskategoria ilmentää kokonaisuutena sitä, että taide itsessään (Smith, 1987) osallisti oppilaita herättämällä henkilökohtaista mielenkiintoa käsiteltävään ilmiöön, sen toimijoihin ja sen piiriin kuuluviin teoksiin.

TAITEEN TARKASTELU

Noin 6% oppilaista palasi käsityksissään taiteen yhteiseen tarkasteluun. Näissä kuvauksissa ilmeni seuraavanlaista variaatiota:

“teoksien katseleminen se oli kiehtovaa” (420)

“Se miten taidetta voi katsoa monella tavalla” (763)

“Maalausten katselu ja niistä keskusteleminen oli mielenkiintoista.” (1162)

“maalauksien katseleminen koska niitä on mielenkiintoista tutkia ja niitä voi tulkita monella eri tavalla.” (347)

“Kuvien katselu, koska siinä pääsi käyttämään mielikuvi- tusta.” (589)

“Kuvien tulkinnat olivat myös kivoja, kun sai kunnolla mieltä maalausten taustaa.” (902)

“Parhaiten mieleen jäi kuvien tarkastelu, koska asiaan syvennyttiin tarkasti.” (990)

“Taiteen katsominen ja tarkastelu, kun niistä tuli monia eri mielipiteitä.” (44)

“Kun katsottiin maalauksia, koska kaikki näki jotain erilaista.” (180)

Yhteistä käsityskategorian kuvauksissa oli se, että oppilaille oli merkityksellistä teosten yhteinen katselu, niiden äärellä keskustelu ja niihin rauhassa syventyminen. Teosten yhteinen tutkiminen tuotti havahtumisia katsomisen tapoihin ja taiteen monitulkintaisuuteen kiinnostavana ja jaettuna oppimiskokemuksena. Kategorian muodostumisen perusteella voidaan ajatella, että taide aktivoi oppilaita omiin havaintoihin, niiden jakamiseen ja erilaisiin tulkintoihin nähdystä (Laine & Hartman, 2020; Venäläinen, 2019).

Tarkastelu näyttäytyi oppimisena myös muiden tekemistä havainnoista ja tulkinnoista. Vuorovaikutus taiteen äärellä ilmeni oppilaat tasavertaisesti mukaan ottavana, aktiivisena ja avoimena. Taiteen tarkastelua kuvailtiin rakentavalla tavalla montaa mieltä olemisena (Venäläinen, 2019). Tämä on yhteisön aktiivisen jäsenyyden ja joukkoon kuulumisen tunteen, sekä demokratiaan oppimisen kannalta keskeistä.

TAITEEN TEKEMINEN

Tässä aineistossa peräti noin 45% oppilaista ilmaisi käsityksiä ohjelmasta kuvaten omaa aktiivista kuvan tekemistä. Kuvallista tuottamista nostettiin esiin seuraavin variaatioin:

“Oman teoksen tekeminen koska se oli parasta” (128)

“Piirrustus haaste, koska siinä pääsi itse tekemään.” (116)

“kun piti piirtää ja koska sai itse valita mitä piirtää.” (329)

“Varmaan se kun piti piirtää käsi niin löysi omasta kädestä paljon uutta mitä ei normaalisti tule ajateltua.” (35)

“Minun Mielestä jäi parhaiten mieleen kun piirsimme suomen maisemia koska oli tosi kivaa kun pystyi mennä ulos piirtämään.” (155)

“Piirrustus haasteet, koska oli kiva käyttää vahvaa kynää ja opetella uusia taktiikoita.” (14)

“piirustus otteet jäi parhaiten mieleen koska tykkään piirtää.” (34)

“Se kuin kokeiltiin piirtää eri sävyillä, koska siinä samalla sai itse kokeilla niitä eri sävyjä ja varjostuksia.” (96)

“mieleen jäi viimeinen tapaaminen oppaan kanssa, kun saatiin esittää patsaita.” (326)

“supervoima juttu höskä sitä oli hauska tehdä ja siinä sai tutkia itseänsä” (71)

“Oma supervoima, koska monet tehtävät liittyivät siihen.” (1215)

Suuri joukko annettuja merkityksiä tässä suunnassa viittaa vahvasti siihen, että taide osallisti oppilaita mielekkäästi omaan toimijuuteen. Kuvallinen tuottaminen välittyi aineistossa kauttaaltaan mieluisana aktivoivana kokemuksena (Atkinson, 2012), mutta erityisesti esiin nousivat oman piirtämisen synnyttämät merkitykset. Piirtämiseen palattiin tehtävän kuvaamisena (esim. piirustushaaste), sen toteutuksen kuvauksina (esim. ulkona piirtäminen, yksityiskohtien piirtäminen), piirtämisen liittyvinä omina valintoina, tekniikkaharjoituksina sekä välineen käytön harjoituksina. Vastaavasti mutta huomattavasti vähäisemmässä määrin aktiivista toimijuutta tässä kategoriassa ilmensivät myös oppilaiden kuvaamat muut toiminnalliset työtavat, kuten patsaiden esittämiset sekä oman supervoiman keksiminen ja soveltaminen kuvallisessa työskentelyssä.

Museoon liittyvät käsitykset

Oppilaista noin 5% pohti käsityksiään ohjelmasta suhteessa museoon. Tähän toiseen käsitysten pääulottuvuuteen liittyneet vastaukset tai niiden osat saivat seuraavanlaisia variaatioita:

“Se museo ihan vaan, koska se oli iso.” (914)

“se kun se näytteli sitä ateniumia se oli tosi kiva se atenium näyttää tosi hienolta että ulkona että sisällä.” (62)

“Minulle jäi mieleen parhaiten portaiden fossiilit koska ne olivat hienoja” (759)

“minun mieleen jäi vanhan aikainen piirustus koulu” (385)

“Kun keksittiin omanlaisia museoita. Koska se oli kiinnostavaa” (235)

“se että zone vd oli niissä videoissa koska hän on tubettaja.” (92)

“ZoneVD! Koska ZoneVD on paras.” (658)

“Zonevd, koska hän esitteli Ateneumia ja opasti oppilaita(meitä).” (1188)

Osalle oppilaita Ateneumin taidemuseo näyttäytyi itsessään tärkeänä. He kuvasivat vastauksessaan museon vaikuttavaa ulkonäköä tai museon historiaan ja rakennukseen liittyviä yksityiskohtia. Museo herätti näin ominaisuuksillaan oppilaita kiinnostuksen ja osallisti vuorovaikutukseen. Myös museon toiminta-ajatus ja sen vaihtoehtojen kuvittelu olivat joillekin mieleen jäänyttä kerrottavaa. Tämä viittaa museoiden toiminnan avautumiseen oppilaille lähestyttävämmin, siis osallisuutta mahdollistavammin (ks. Schaaf, 2022; Simon, 2010).

Suurelle joukolle oppilaita käsitys ohjelmasta kiinnittyi erityisesti taidemuseon oppaaksi pyydettyyn tunnettuun tubettajaan ZoneVD:hen. Hän esiintyi ohjelman videoklipeissä, jotka kertoivat Ateneumin taidemuseosta ja osallistavista tehtävistä sekä tubettajan omista kokemuksista kyseisessä museossa. Aineiston perusteella museo onnistui tällä valinnalla osallistamaan oppilaita heille läheisen kulttuurin kautta.

Luokan pedagogiseen vuorovaikutukseen liittyvät käsitykset

Noin 5%:n oppilaita käsitys ohjelmasta liittyi luokan pedagogiseen vuorovaikutukseen. Tämä kolmas käsitysten pääulottuvuus sai aineistossa esimerkiksi seuraavia variaatioita:

“Oppaan kohtaaminen, koska silloin koko luokka jaksoi keskittyä ja oli hiljempaa kuin ennen. Lisäksi kohtaaminen oppaan kanssa oli mielenkiintoinen.” (498)

“Ensimmäinen kohtaaminen, koska se oli niin pitkä aika hiljaa ja piti olla paikoillaan koko kaks tuntia. Tuli kokon ajan paljon asiaa ja piti vain kuunnella.” (416)

“Parhaiten jäi mieleen, kun Ateneum-opas kertoi oman kommenttinsa minun työstäni. Se jäi mieleen, koska usein työhön ei keskitytä nii tarkasti ja oli mahtavaa saada kommentteja ammattilaiselta. (789)

“Huono opas” (820)

“(Oppaan) Koira joka kävi vierailulla se oli söpö” (598)

“Etäyhteydet olivat kivoja, koska se oli helppoa.” (483)

“Tehtäväsivu, koska se oli hauskin” (494)

“Se kun piti esitellä oma työ koska se oli vähän noloo” (429)

Etäkohtaamisissa opas oli keskeisessä roolissa työpajojen vuorovaikutuksen rakentumisessa ja siten monin tavoin se mahdollisti (Hein & McCray, 2020), tai joidenkin kohdalla myös haastoi, osallisuutta. Tämä näkyi esimerkiksi selkeinä kuvauksina oppaan luomasta tunnelmasta tai aktivoivista kysymyksistä (ks. Niemi ym., 2018). Oppilaat palasivat vastauksissaan tuntitilanteen kulkuun myös ajankäyttönä. Vastauksissa kuvattiin esimerkiksi ajankäytöstä johtuvaa omaa tylsistymistä tai väsymistä. Oppituntien pedagogisen vuorovaikutuksen suunnittelu työvaiheiden rytmittämisenä tai erilaisina työtapoina ei näiden kuvausten perusteella ollut kaikille oppilaille toimiva kokemus. Tuntitilanteen sujumiseen liittyen oppilaille mieleen jäi myös se, että vuorovaikutusta ylipäättään luotiin tavanomaisesta poiketen etäyhteydellä. Alakategoria muodostui myös maininnoista, joissa palattiin muihin kuin taiteen tekemiseen liittyviin tuntitehtäviin. Näiden oppilaiden kohdalla voidaan ajatella erilaisten työmuotojen mahdollistaneen tai myös ajoittain haastaneen osallisuutta luokan vuorovaikutuksessa (ks. Lundy, 2007).

Käsitykset ilman erityistä mieleen jäänyttä asiaa

Noin viidennekselle (22%) kyselyyn vastanneista oppilaista ei ollut mahdollista tai halua kertoa mitään erityistä mieleen jäänyttä Mun Ateneum -ohjelmasta. Käsitysten neljännessä pääulottuvuudessa ilmeni seuraavanlaista variaatiota:

“En ollut paikalla silloin” (660)

“En tiedä” (1057)

“en mä muista” (320)

“Ei jäänyt mitään erityistä mieleen.” (135)

“kaikki” (77)

“vhjwxb” (476)

“🍌”(1097)

“- ” (1291)

Muutamalla oppilaalla erityistä kerrottavaa ei ollut, koska siihen oli luonteva syy, kuten poissaolo. Kuitenkin melko laaja joukko mukana olleista vain ilmoitti, ettei tiedä tai muista mitään. Osa puolestaan totesi selkeästi, ettei ollut jäänyt mitään erityistä mieleen, tai mieleen oli jäänyt kaikki tasaisesti, ei mikään siis erityisemmin. Joukossa oli edellisten alakategorioiden lisäksi joitakin asiayhteydelle irrallisia tai asiattomia vastauksia, selkeitä pelleilyjä ja iso joukko tyhjiä vastauksia.

Kokonaisuutena kuvauskategoria osoittaa myös sen vaihtoehdon melko tavalliseksi, että oppilaiden käsityksistä ei välittynyt osallisuudelle merkityksellistä kokemusta kuten kiinnostumista, aktivoitumista, osallistumista tai mielekästä toimintaa, eikä myöskään suurta pettymystä tai aktiivista vastustusta. Kuten aikaisemmin todettua, emme vastausten perusteella voi varmuudella tietää, ovatko esimerkiksi nämä oppilaat todellisuudessa kokeneet jollakin tapaa osallisuutta koulun ja taidemuseon yhteistyössä. Emme myöskään tiedä verkkokyselyyn vastaamiseen vaikuttaneita tilannetekijöitä. Vastaukset muodostavat kuitenkin aineiston kokonaisuudessa tulkinnallisesti yhtenäisen ulottuvuuden, jossa selkeää osallisuutta ilmentävää käsitystä toiminnasta ei rakentunut.

Kokoava tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksessa tarkasteltiin Ateneumin taidemuseon Mun Ateneum -ohjelmaan vuosina 2021–2022 osallistuneiden 5.–6. -luokkalaisten käsityksiä ohjelmasta. Käsityksiä luokiteltiin ja lähestyttiin heidän osallisuuttaan ilmentävänä kokonaisuutena koulun ja taidemuseon yhteistyössä. Selkeä enemmistö osallisuutta ilmentävistä käsityksistä liittyi taiteeseen. Taide avoimena ilmiönä herätti kiinnostusta ja osallisti oma-kohtaiseen pohtimiseen ja arvottamiseen (Heikkilä, 2019). Tähän viittasivat kuvaukset itselle kiinnostavista taiteilijoista ja teoksista sekä niiden yksityiskohdista (Smith, 1987). Oppilaat kuvasivat myönteisesti merkityksellisinä myös aktiivista keskustelua ja teosten havainnointia sekä erilaisten tulkintojen jakamista. Taiteen yhteinen tarkastelu toi oppilaiden mielipiteitä ja tulkintoja näkyväksi ja tuotti tärkeän mukana olemisen, dialogisen kokemuksen taiteen äärellä (Biesta, 2020; Haapalainen, 2018; Laine & Hartman, 2020; Venäläinen 2019). Myönteinen kuvaus moninaisten tulkintojen läsnäolosta viittaa sosiaaliseen osallisuuteen vuorovaikutuksessa, yhteisössään kuulluksi tulemisen kokemuksiin ja rohkeuteen olla eri mieltä. Taiteen tarkastelun kuvaukset ilmensivät aineistossa demokraattisesti toimivaan yhteisöön kuulumista (Kiilakoski & Tervahartiala, 2015; Sheridan & Pramling Samuelsson, 2001).

Vahvimmillaan osallisuutta ilmentyi käsityksissä, joissa taiteen kautta avautui mahdollisuus omaan toimijuuteen lapselle mielekkäillä tavoilla (Laine & Hartman, 2020; Niemi ym., 2018). Merkityksellistä, oppilaille mieliin jäävää oli erityisesti se, että he itse pääsivät tekemään kuvallisia tehtäviä. Osallisuuden näkökulmasta keskeistä olivat muun muassa

hetket, joissa oppilaat kertoivat piirtäneensä ja harjoitelleensa siihen liittyneitä asioita, valinneensa itse piirrostehtävän kohteita ja soveltaneensa piirtämiseen oman supervoiman näkökulmaa (ks. Heikkilä, 2019). Tämä ilmentää poliittisessa osallisuudessa keskeistä mahdollisuutta osallistua ja vaikuttaa itseä koskevaan toimintaan (mm. Kiilakoski & Tervahartiala, 2015).

Taide osallisti ja mahdollisti toimijuutta koulun ja taidemuseon yhteistyössä, mutta olisi esille tulleissa muodoissaan mahdollista myös millä tahansa kuvataiteen oppitunnilla. Vaikka edellä kuvattu tapahtui yhteistyössä taidemuseon kanssa, paljolti etäoppaan johdolla, aineistossa vain murto-osa oppilaista erikseen palasi museoon tai luokan pedagogiseen vuorovaikutukseen liittyviin asioihin. Tämä saattaa pohtimaan etäyhteyden merkitystä. Museokokemukseen ei tällöin liity koulun ulkopuoliseen oppimisympäristöön virittymistä moniaistisena kokemuksena, tai aidon materiaalisen ja tilallisen taideteoksen äärellä vuorovaikutusta. Toisaalta digitaalisten aineistojen mahdollisuudet esitellä esimerkiksi teosten yksityiskohtia tai harvoin nähtyjä teoksia olisivat museoissa esillä oleviin kokoelmiin nähden moninkertaiset (Bertacchini & Morando, 2013), kokoelmien muunlaisesta saavutettavuudesta puhumattakaan.

Vaikka aineisto toi monipuolisesti esiin taiteen mahdollisuuksia osallistaa oppilaita, se olisi voinut saada vieläkin oppilaslähtöisempiä muotoja. Museoyhteistyö oli tehtävineen ja teosvalintoineen tässä tapauksessa taidemuseon suunnittelemaa ja oppaan vetämää. Jo näiden valintojen osalta oppilas voisi saada aktiivisemmän roolin yhteistyön muotojen ja sisältöjen ehdottajana sekä toiminnan suunnittelijana (Niemi ym., 2018; Virolainen, 2015). Pohtimisen aihetta antaa myös se, ettei noin viidenneksellä ollut mitään mieliin jäänyttä kerrottavanaan. Tämän voi tulkita osallisuuden näkökulmasta ristiriitaisena. Oppilaan oikeus ja mahdollisuus jättää kertomatta itselle mieleen jääviä kokemuksia on tyhjäsäkin vastausvaihtoehdossa ilmentänyt hänen osallisuuttaan kyseisen valinnan tekijänä. Toisaalta suuri osa vahvisti, ettei mitään erityistä ollut jäänyt mieliin, minkä puolestaan voi tulkita vähintäänkin laimeana mukanaolon kokemuksena tai lapselle vähemmän mielekkäänä toimijuu-tena. Erityisetkään pyrkimykset osallistamiseksi eivät välttämättä johda toivottuun lopputulokseen, tai sitä ei haluta tuoda esiin, mihin koulun kontekstissa voi olla useita syitä (Opetushallitus, 2014; Virkki, 2015).

Olemme esittäneet niin käsitteelliset tarkennuksemme kuin menetelmälliset kriittiset varauksemmekin parhaiten mieliin jääneiden kokemusten tulkinnasta osallisuutta ilmentävinä käsityksinä ohjelmasta. Olemme kertoneet huolellisesti analyysin eri vaiheista sen, miten olemme pyrkineet yhteisesti varmistamaan tulkinnan johdonmukaisuutta ja koetelleet luokittelun loogisuutta tutkijoina (Ahonen, 1994, s. 131, 152). Silti laadullisen aineiston analyysi tässäkin tapauksessa sisälsi haasteellista monitulkintaisuutta. Esimerkiksi luokan pedagogiseen vuorovaikutukseen kategorisoitu oppilaan kuvaus omien töiden esittelystä nolona kokemuksena olisi ollut kategorisoitavissa myös itse tehdyn

taiteen tarkasteluna. Samoin tuon ilmauksen selkeä negatiivinen vire kokemuksena tuottaa kokoavaan kategorisointiin jännitteisyyttä, sillä sama vuorovaikutustapahtuma luokassa käsitettiin myös myönteisenä, aktivoivana ja arvostavana.

Menetelmällisesti anonyymiin verkkokyselyyn liittyi myös tutkimuseettistä pohdittavaa oppilaan osallisuuden näkökulmasta. Vaikka anonyymiys suojaasi vastaajan tunnistetiedot ja palauteaineistojen tutkimuskäyttö oli avoimesti etukäteen tiedossa, samalla anonyymiys teki käytännössä mahdolliseksi suoran kontaktoinnin vastaajien huoltajiin eri puolilla Suomea. Lapsen osallistumisen ja osallisuuden kannalta tämän voi nähdä tutkimuseettisesti ristiriitaisena, vaikkei osallistumisesta olisikaan mitään haittaa tutkittaville.

Tämä tutkimus nostaa oppilaiden käsitykset koulun ja taidemuseon yhteistyön kehittämisen lähtökohdaksi. Tutkimus tukee osaltaan oppilaan kuulluksi tuleamista ja erilaisten kokemusten oikeutusta kaikille yhteisen taidekasvatuksen kontekstissa. Päätulokset kannustavat osallisuuden tukemisessa kuvataideopetukselle ominaisiin perusasioihin. Osallisuutta voidaan tukea oppilaiden kertoman perusteella yksinkertaisesti antamalla oppilaalle aktiivinen, toiminnallinen rooli taiteen ja muun visuaalisen kulttuurin ilmiön havainnoimisessa, tuottamisessa ja tulkitsemisessa sekä arvottamisessa (ks. Opetushallitus, 2014). Taiteen avoin luonne ja kuvataideoppiaineen ydintavoitteet edistävät aineiston perusteella oppilaiden arvostamaa aktiivista toimijuutta, joka avaa merkityksellisiä kokemuksia yksin tai yhdessä toimimalla, tavallisina koulupäivinä ja taidemuseoyhteistyössä.

Tutkimus on lisännyt ymmärrystä taidemuseoiden kanssa tehtävän kouluyhteistyön vaikuttavuudesta lasten osallisuuden näkökulmasta. Tulokset kannustavat taiteen ja taidemuseoiden laajempaankin hyödyntämiseen koulun toimintakulttuurissa, kun tavoitellaan sosiaalista ja poliittista osallisuutta kasvulle tärkeissä yhteisöissä ja lapselle mielekästä toimijuutta erilaisissa oppimisympäristöissä. Tutkimus on avannut myös useita jatkotutkimuksen aiheita. Olisi kiinnostavaa vertailla opettajien (ks. Kairavuori & Niinistö, 2024) ja oppilaiden käsityksiä Mun Ateneum -ohjelmasta osallisuuden näkökulmasta. Lisäymmärrystä osallisuuteen saataisiin myös tarkastelemalla monivalintakysymysten ja nyt analysoitujen laadullisten vastausten yhteyksiä. Myös oppilaiden käsitysten tarkastelu rajatummalla aineistolla saattaisi näkyviin nyansseja kokemuksen merkityksellisyyden perusteluista, mikä syventäisi osallisuuden ymmärrystä kuvataideoppiaineen kannalta ja taiteen mahdollisuuksia tuottaa tulevaisuuden toivoa (ks. Huhmarniemi & Salonen, 2022).

References

- Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen, & S. Saari (Toim.), *Laadullisen tutkimuksen työtapoja* (s. 113–160). Kirjayhtymä.
- Anttila, E. (2021). Tasa-arvo peruskoulun taidekasvatuksessa: Avaimia kestäviin ratkaisuihin. *Finnish Journal of Music Education*, 24(2), 104–126.
- Atkinson, D. (2012). Contemporary art and art in education: The new, emancipation and truth. *The International Journal of Art & Design Education* 31(1), 5–18.
- Barbour, R.S. (2001). Checklists for improving rigour in qualitative research: A case of the tail wagging the dog? *BMJ*, 322(1115). <https://doi.org/10.1136/bmj.322.7294.1115>
- Bertacchini, E. & Morando, F. (2013). The future of museums in the digital age: New models for access to and use of digital collections. *International Journal of Arts Management*, 15(2), 60–72.
- Biesta, G. (2020). *Antaa taiteen opettaa: taidekasvatus Joseph Beuysin 'jälkeen'*. (Suom. P. Määttänen). ArtEZ Press Taideyliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-329-192-8>
- Bowden, J. A., & Green, P. J. (2010). Relationality and the myth of objectivity in research involving human participants. In J. Higgs, N. Cherry, R. Macklin, & R. Ajjawi (Eds.), *Researching practice: A discourse on qualitative methodologies* (pp. 105–121). Sense.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- Foster, R., Salonen, A. O., & Sutela, K. (2022). Taidekasvatuksen ekososiaalinen kehys: kohti kestävyystietoista elämänorientaatiota. *Kasvatus*, 53(2), 118–129.
- Haapalainen, R. (2018). Utopioiden arkipäivää - Osallistumisen ja muutoksen paikkoja nykytaiteessa 1980–2011 [väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-4007-4>
- Hart, R. A. (1992). Children's participation. From tokenism to citizenship. *Innocenti essays*, 4, 1–44. UNICEF International Child Development Centre.
- Hart, R. A. (2008). Stepping Back from "The Ladder": Reflections on a Model of Participatory Work with Children. In A. Reid, B. B. Jensen, J. Nikel, & V. Simovska (Eds.), *Participation and learning. Perspectives on education and the environment, health and sustainability* (pp. 19–31). Springer.
- Heikkilä, E. (2019). *Ehkä-taide ehkä-kasvatus: kasvatus ja vallan mahdollisuus nykytaiteen toimintatapojen valossa* [väitöskirja, Aalto yliopisto]. Doctoral dissertations, 67. Aalto-yliopisto.
- Hein, H. S. (2000). *The Museum in transition. A philosophical perspective*. Smithsonian Books.
- Hein, H. S. (2004). *Public art: Thinking museums differently*. Altamira Press.
- Hein, G. & McCray, K. (2020). *Museum education*. (Oxford Bibliographies). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/obo/9780199766567-0247>
- Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and education: Purpose, pedagogy, performance*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203937525>
- Huhmarniemi, M., & Salonen, A. O. (2022). Nykytaide luontosuhteen pilarina: Art II 2020 Biennaalin teokset tulevaisuuskeskusteluna. *Futura*, 41(3), 16–25.
- Huusko, M., & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus*, 37(2), 162–173.
- Jalkanen, M., & Yli-Tepsa, I. (2022). Mun Ateneum -hanke. Teoksessa M. Jalkanen, & I. Yli-Tepsa (Toim.), *Mun Ateneum. Osallistavan etäopetuksen käsikirja museoille ja muille kulttuurilaitoksille* (s. 7–10). (Ateneumin julkaisut nro 156). Premedia Helsinki.
- Jyrhämä, R., Hellström, M., Uusikylä K. & Kansanen, P. (2016). *Opettajän didaktiikka*. PS-Kustannus.
- Kairavuori, S., & Niinistö, H. (2024). Monimuotoinen taidemuseoyhteistyö alakoulun kuvataideopetuksessa Luokanopettajien käsityksiä oppilaidensa osallisuudesta Mun Ateneum -ohjelman etämuseopajoissa. In C. Hilli, & N. Mård (Eds.), *Crossing over subject boundaries towards new horizons: Recent trends in research on crosscurricular teaching from the Nofa 9 conference* (pp. 32–65). (Studies in Subject Didactics 25). Finnish Research Association for Subject Didactics. <https://doi.org/10.23988/sats.1009.c1401>
- Karlsson, L. (2010). Lapsinäkökulmainen tutkimus ja aineiston tuottaminen. Teoksessa K. P. Kallio, A. Ritala-Koskinen, & N. Rutanen (Toim.), *Missä lapsuutta tehdään?* (s. 121–141). (Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura; No. 105). Nuorisotutkimusseura.
- Kettunen, J., & Tynjälä, P. (2018). Applying phenomenography in guidance and counselling research. *British Journal of Guidance and Counselling*, 46(1), 1–11. <https://doi.org/10.1080/03069885.2017.1285006>
- Kettunen, J., & Tynjälä, P. (2022). Bridging the gap between research and practice: using phenomenographic findings to develop training for career practitioners. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 22(1), 247–262. <https://doi.org/10.1007/s10775-021-09483-2>
- Kiilakoski, T., & Tervahartiala, M. (2015). Taiteen osallisuus, osallisuuden taide – Tulkintoja taidelähtöisten menetelmien käytöstä koulussa. *Sosiaalipedagogiikka*, 16, 31–67. <https://doi.org/10.30675/sa.122645>
- Kinnunen, A. (2021). Löytöretkellä lapsen osallisuuteen. Substantiivinen teoria kouluikäisen erityistä tukea tarvitsevan lapsen osallisuuden mahdollistavasta yhteistoiminnasta [väitöskirja, Itä-Suomen yliopisto]. (Publications of the University of Eastern Finland Dissertations in Education, Humanities, and Theology, 170). University of Eastern Finland. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-3753-7>

- Laine, S., & Hartman, M. (2020). Nuorten taidevierailukokemukset ja kulttuurinen osallisuus Taidetestaajat-hankkeessa. (Verkkojulkaisu, 150). Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/taidetestaajat_web.pdf [Luettu 14.10.2024]
- Lansdown, G. (2010). The realisation of children's participation rights: critical reflections. In B. Percy-Smith, & N. Thomas (Eds.), *A handbook of children and young people's participation: Perspectives from theory and practice* (s. 11–23). Routledge.
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: conceptualising article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- MacLure, M. (2013). Classification or wonder? Coding as an analytic practice in qualitative research. In R. Coleman & J. Ringrose (Eds.), *Deleuze and research methodologies* (pp. 164–183). Edinburgh University Press. <http://www.jstor.org/stable/10.3366/j.ctt1gob6xx.13>
- Marton, F. (1981). Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10(2), 177–200. <https://doi.org/10.1007/BF00132516>
- Marton, F. (1986). Phenomenography – A research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of Thought*, 21(3), 28–49.
- Marton, F. (1994). Phenomenography. In T. Husen, & T.N. Postlethwaite (Eds.), *The international encyclopedia of education* (2. edition, pp. 4424–4429). Pergamon.
- Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Maunu, A. & Kiilakoski, T. (2018). Ohjausta osallisuuteen? Sosiaalinen ja poliittinen osallisuus ammattiin opiskelevien nuorten arjessa. *Aikuiskasvatus*, 38(2), 112–129. <https://doi.org/10.33336/aik.88333>
- Museolaki 314/2019.
- Niemi, R., Kumpulainen, K., & Lipponen, L. (2018). Osallistumista vai osallistamista? Osallisuuden tarkastelua monialaisen oppimiskokonaisuuden toteuttamisessa. *Nuorisotutkimus*, 36(1), 22–35.
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. (Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia, 85). Joensuun yliopisto.
- Nivala, E., & Ryyänen, S. (2013). Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia. *Sosiaalipedagogiikka*, 14, 9–41. <https://doi.org/10.30675/sa.122317>
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallitus.
- O'Reilly, M., Ronzoni, P. & Dogra, N. (2013). *Research with children: Theory and practice*. SAGE Publications. Chapter 4, 54–56.
- Pedaali 24.4.2023 Ateneumin taidemuseon Mun Ateneum -hanke (2021–2022) on vuoden yleisöyöteko 2022. <https://pedaali.fi/2023/04/24/ateneumin-taidemuseon-mun-ateneum-hanke-2021-2022-on-vuoden-yleisotyoteko-2022/>. [Luettu 24.2.2024]
- Pramling Samuelsson, I., & Sheridan, S. (2003). Delaktighet som värdering och pedagogic. *Pedagogisk Forskning I Sverige*, 8(1-2), 70–84.
- Pääjoki, T. (2021). Kristallikruunuja ja samettiverhoja: Koulut ja taidetoimijat yhteistyössä Taidetestaajat-hankkeessa. Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu. Taideyliopiston CERADA. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-353-025-6>
- Sakari, M. (2022). Esipuhe. Teoksessa M. Jalkanen, & I. Yli-Tepsa (Toim.), *Mun Ateneum. Osallistavan etäopetuksen käsikirja museoille ja muille kulttuurilaitoksille* (s. 5). (Ateneumin julkaisut nro 156). Premedia Helsinki.
- Sandberg, A., & Eriksson, A. (2010). Children's participation in preschool – on the conditions of the adults? Preschool staff's concepts of children's participation in preschool everyday life. *Early Child Development and Care*, 180, 619–631.
- Schaaf, H. (2022). The meaning of participation. Detecting the space for inclusive strategies in the Finnish and German museum context [väitöskirja, Lapin yliopisto]. (Acta electronica Universitatis Lapponiensis, 344). University of Lapland. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-328-0>
- Sheridan, S., & Pramling Samuelsson, I. (2001). Children's conceptions of participation and influence in pre-school: A perspective on pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(2), 169–194.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15(2), 107–117. <https://doi.org/10.1002/chi.617>
- Simon, N. (2010). The participatory museum. <https://participatorymuseum.org/read/> [Luettu 24.2.2024.]
- Sinclair, R. (2004). Participation in practice: making it meaningful, effective and sustainable. *Children & Society*, 18(2), 106–118. <https://doi.org/10.1002/chi.817>
- Smith, R. A. (1987). *Excellence in art education: Ideas and initiatives*. NAEA.
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249–275. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1304_01
- Thomas, N. (2007). Towards a theory of children's participation. *International Journal of Children's Rights* 15(2), 199–218. <https://doi.org/10.1163/092755607X206489>
- Uljens, M. (1989). *Fenomenografi – forskning om uppfattningar*. Studentlitteratur.
- Uljens, M. (1996). On the philosophical foundations of phenomenography. In G. Dall'Alba & B. Hasselgren (Eds.), *Reflections on phenomenography: toward a methodology?* (pp. 103–128). (Gothenburg Studies in Educational Sciences No. 109). Acta Universitatis Gothoburgensis.
- UNDP. United Nations Development Program. (2015). Kestävän kehityksen tavoitteet. <https://www.undp.org/finland/kestavan-kehityksen-tavoitteet> [Luettu 14.10.2024]

Venäläinen, P. (2019). Nykyaikainen oppimisen ympäristönä – Näkemyksiä nykyaikaisesta oppimisesta ja niiden kohtaamisesta [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. (JYU Dissertations, 130). Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7848-8>

Virkki, P. (2015). Varhaiskasvatus toimijuuden ja osallisuuden edistäjänä [väitöskirja, Itä-Suomen yliopisto]. (Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in Education, Humanities, and Theology, 66). University of Eastern Finland. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-1735-5>

Virolainen, J. (2015). *Kulttuuriosallistumisen muuttuvat merkitykset. Katsaus taiteeseen ja kulttuuriin osallistumiseen, osallisuuteen ja osallistumattomuuteen.* (Cuporen verkkojulkaisuja 26). Kulttuuripoliittisen tutkimuksen edistämissäätiö.

Yap, J. Q. H., Kamble, Z., Kuah, A.T.H. & Tolkach, D. (2024). The impact of digitalisation and digitisation in museums on memory-making. *Current Issues in Tourism*. <https://doi.org/10.1080/13683500.2024.2317912>

Åkerlind, G. (2005). Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research & Development*, 24(4), 321-334. <https://doi.org/10.1080/07294360500284672>