



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

SCHUTSKOFF LAURA

MUSEOLAUKKU LUUKKUNA MENNEESEEN AIKAAN: LASTENTARHAN-
OPETTAJAN JA ESIKOULAISTEN KOKEMUKSIA MUSEOLAUKUN KÄY-
TÖSTÄ

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Varhaiskasvatuksen koulutus
2016



Master's Programme in Education and Globalisation Varhaiskasvatuksen koulutus		Tekijä/Author Laura Schutskoff	
Työn nimi/Title of thesis Museolaukku luukkuna menneeseen aikaan: lastentarhanopettajan ja esikoululaisten kokemuksia Museolaukun käytöstä			
Pääaine/Major subject Varhaiskasvatus	Työn laji/Type of thesis Pro gradu	Aika/Year Kevät 2016	Sivumäärä/No. of pages 87 + 7
Tiivistelmä/Abstract <p>Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten Museolaukku toteuttaa museon sille asettamia pedagogisia tehtäviä ja millaista merkitystä sillä on varhaiskasvatukselle. Museolaukku on päiväkodeille suunnattu materiaalipaketti, joka antaa ideoita varhaiskasvatuksen historia- ja kulttuuriopetukseen. Sen toiminnoissa on otettu huomioon varhaiskasvatuksen sisältöalueet sekä lapselle ominaiset tavat toimia eli leikki, liikkuminen, tutkiminen ja taiteellinen ilmaisu.</p> <p>Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, jonka aineisto on kerätty haastattelemalla yhtä lastentarhanopettajaa ja seitsemää esikoululaista heidän kokemuksistaan Museolaukusta. Laukku oli lapsiryhmän käytössä viikon ajan, jonka jälkeen haastattelut suoritettiin. Tutkimus on kiinnostunut erityisesti siitä, millaisia asioita varhaiskasvattaja ja lapset nostavat sieltä merkityksellisiksi.</p> <p>Tutkimus pohjaa museopedagogiikan ja tutkivan oppimisen teorialle. Museopedagogisen yhdistyksen Pedaali ry:n (2005) mukaan pedagogisen toiminnan museossa tulee 1) helpottaa, rohkaista ja tukea kävijän henkilökohtaista kokemusta ja elämystä sekä aktivoida omiin tulkintoihin ja omaan luovuuteen, 2) välittää informaatiota, syventää ymmärrystä ja lisätä tietoa sekä 3) käsitellä ja avata museota. Museolaukku toteuttaa omalta osaltaan näitä museon sille asettamia tehtäviä antaen lapsille välineitä havainnoida menneen ja nykyisyyden eroja sekä rohkaisee tekemään omia tulkintoja niistä. Laukku tukee myös lasten tutkivaa oppimista, jolloin lapsi nähdään omaan oppimiseensa vaikuttavana subjektina, ei vain tiedon vastaanottajana.</p> <p>Museoilla on paljon opetuksellista antia, mitä ei aina osata hyödyntää. Museot nähdään perinteisesti hiljentymisen paikkoina, joissa ei ole lapsille mitään mielekästä tekemistä. Museot kuitenkin panostavat nykyään lapsikävijöihinsä ja näyttelyiden oheen on tullut paljon toiminnallisuutta. Museolaukku voi madaltaa kasvattajien kynnystä vierailla museolla lasten kanssa.</p>			
Asiasanat/Keywords museopedagogiikka, tutkiva oppiminen, varhaiskasvatus			

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	1
2 MUSEO JA KULTTUURI	3
2.1 Museon tehtävät	6
2.2 Museopedagogiikka ja museon kasvatuksellinen tehtävä.....	9
2.3 Museopedagogiikka varhaiskasvatuksessa	14
3 MUSEO OPPIMISEN PAIKKANA	18
3.1 Oppimiskäsitykset	21
3.2 Lapsi museo-oppijana	26
3.3 Tutkiva oppiminen	29
4 MUSEOLAUKKU	33
5 TUTKIMUKSEN METODOLOGINEN TOTEUTUS	38
5.1 Tapaustutkimus ja fenomenologia	39
5.2 Haastattelu	42
5.3 Tutkimuksen toteutus	45
5.3.1 Haastattelujen toteutus	45
5.3.2 Analyysin toteutus	48
5.4 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus.....	50
5.4.1 Haasteet	53
6 HAASTATTELUIDEN TULOKSET	56
6.1 Lasten haastattelut	56
6.2 Lastentarhanopettajan haastattelu	65
7 JOHTOPÄÄTÖKSET	71
8 POHDINTA	77
LÄHTEET	79
LIITTEET	

1 JOHDANTO

Kiinnostus museopedagogiikan tutkimiseen nousi keväällä 2014 Varhaislapsuuden kulttuuriset ympäristöt -sivuaineen projektikurssilla, jossa kävimme tutustumassa Oulun kulttuurilaitoksiin. Sivuaineessa toteutettiin pienryhmissä yhteisöprojekti, jossa yhteistyökumppanina toimi jokin kulttuurilaitoksista. Pohjois-Pohjanmaan kulttuurihistoriallisella museolla vieraillessamme museolehtori Arja Keskitalo toi ilmi, että alle kouluikäisille olisi tarvetta kehittää museoon liittyvää opetuksellista toimintaa, koska museo haluaisi tavoittaa pienemmät kävijänsä vielä paremmin. Minä ja kaksi opiskelijakaveria innostuimme aiheesta ja toteutimme projektina Museolaukun, joka on päiväkodeille suunnattu museon kiertävä näyttely.

Museolaukku on valmis materiaalipaketti päiväkotien kulttuuri- ja historiakasvatukseen ja se on suunnattu 3–7-vuotiaille lapsille. Laukku koostuu viidestä teemapäivästä, joiden ympärille on suunniteltu erilaisia toimintaideoita. Kaikessa laukun sisältämässä tekemisessä on otettu huomioon lapselle ominaiset tavat toimia eli leikki, tutkiminen, liikkuminen ja eri taitteen alueisiin liittyvä ilmaiseminen. Myös varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen sisältöalueet, erityisesti historiallis-yhteiskunnallinen orientaatio, taide ja kulttuuri sekä ympäristö- ja luonnontieto on otettu huomioon toimintoja suunniteltaessa. Lisäksi kieli on tärkeässä roolissa Museolaukussa esimerkiksi vanhojen lorujen, rallatteluiden, laulujen ja tarinoiden kautta.

Museolaukku-projektin teoriapohja on ollut museopedagogiikassa, kulttuurikasvatuksessa sekä tietysti Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014). Alun perin museo on ollut vain yläluokkaisen sivistyneistön harrastus, kunnes havahduttiin, että museoiden kautta voidaan helposti sivistää ja valistaa suurta kansaa. Pikku hiljaa, kun museot avasivat ovensa kaikelle kansalle, ne alkoivat myös kiinnittää enemmän huomiota kävijöihinsä ja siihen, mitä he museosta tulevat hakemaan. Nykyään museopedagoginen toiminta korostaakin museon kävijän näkökulman esilletuloa eikä vain museon tarjontaa. Museopedagogiikassa museo nähdään perinteisen kerääjän, säilyttäjän ja tiedon välittäjän roolien sijaan ennen kaikkea oppimisympäristönä. (Pettersson, 2004; Pettersson & Levanto, 2004; ICOM-Suomen komitea, 2005.)

Ajatus kiertävästä näyttelystä nousi siitä, että museot on usein mielletty paikoiksi, joissa lasten kanssa ei ole mielekästä kiertää – siellä on tarkoitus hiljentyä lasivitriinien ääreen

kuuntelemaan oppaan luentomaista opastusta eikä mihinkään saa koskea. Museo on kuitenkin alkanut panostaa lapsikävijöihinsä ja toiminnallisuuteen: museonäyttelyihin on rakennettu toiminnallisia polkuja ja työpajat mahdollistavat konkreettisen tekemisen ja lasten oman ilmaisuuden. Museolaukun yhtenä tavoitteena on ollutkin madaltaa varhaiskasvattajien kynnystä vierailuun lasten kanssa museolla. Laukun kautta he voivat saada pilkahduksen siitä, miten museonäyttelyitä voisi lähestyä lasten näkökulmasta. Toisaalta museovierailun jälkeen laukku mahdollistaa historiallisten aiheiden käsittelemisen omassa päiväkotiryhmässä toiminnallisesti yhdessä lasten kanssa.

Tämän tutkimuksen tarkoitus on ollut selvittää, miten Museolaukku toteuttaa museon pedagogisia tehtäviä ja miten laukku toimii käytännössä lapsiryhmän opetuksessa. Tutkimuksen alussa avataan museopedagogiikan käsitettä ja museota tutkivan oppimisen paikkana. Teoriaa sidotaan läpi tekstin varhaiskasvatuskontekstiin ja sitä ohjaaviin asiakirjoihin. Museolaukun sisältöä ja sen tavoitteita on avattu tarkemmin neljännessä luvussa. Tutkimuksen empiirinen aineisto koostuu yhden oululaisen esiopetusryhmän lasten ja lastentarhanopettajan haastatteluista. Museolaukku vietiin heidän ryhmäänsä kokeiltavaksi ja haastatteluiden avulla kerättiin heidän kokemuksiaan laukun käytöstä ja mitä asioita haastateltavat sieltä nostavat merkityksellisiksi. Haastatteluiden analysointi on ollut teoriaohjaavaa, jolloin aiheesta aiemmin kirjoitettu teoria on suunnannut aineiston hankintaa mutta tilaa on annettu myös aineistosta nouseville teemoille. Tutkimuksen lopuksi on esitelty aineistosta ja teoriasta yhdessä muodostetut johtopäätökset.

Museopedagogiikan ja oppimisen teoriaan tutustuin kandidaatintyön kautta, jonka tein työparini Laura Väätäisen kanssa keväällä 2015 aiheesta *Mikä museopedagogiikka? – Museopedagogiikan ja varhaiskasvatuksen yhtymäkohtia oppimisen alueella*. Tutkimus oli laadullinen kirjallisuuskatsaus, jossa perehdyttiin kattavasti muun muassa museopedagogiikan käsitteeseen, sen syntyhistoriaan ja erityisesti oppimiskäsityksiin museopedagogiikassa ja varhaiskasvatuksessa. Pro gradu pohjaa kandidaatintyön teorialle.

Museopedagogiikkaa on alettu tutkia ja kehittää Suomessa aktiivisemmin ja tavoitteellisemmin 1990-luvulta lähtien. Ensimmäinen museoiden oppimista käsittelevä teos *Opintokäynti museoon* on kirjoitettu 1987, kun Museoliitto ja Kouluhallitus (nykyisin Opetushallitus) alkoivat etsiä yhteistyökeinoja museon ja koulun välille. Museopedagogiikan tutkimus on keskittynyt Suomessa koulujen ja museoiden väliseen yhteistyöhön. Suomalaista tutkimusta museo-opetuksen merkityksestä varhaiskasvatukselle ei ole juurikaan tehty.

2 MUSEO JA KULTTUURI

Museo-käsitteen synty juontaa juurensa antiikin ajan Kreikkaan. Kreikkalaisten pääjumalan Zeun ja hänen vaimonsa Mnemosyenen yhdeksän tytärtä olivat taiteiden ja tieteiden jumalattaria, muusia. Sana museo on lähtöisin heille omistetun paikan nimestä *mouseion*. Paikka toimi niin kouluna kuin tutkimuslaitoksenakin. Myöhemmin museo-käsitteen synonyyminä on käytetty Ranskassa 1400-luvulla syntynyttä käsitettä *galleria*. Sana on alun perin tarkoittanut pitkää käytävää, joka yhdistää kaksi rakennusta. Näissä gallerioissa säilytettiin ja esiteltiin ajan taidetta. (Kostet, 2000.)

Museolain ensimmäisessä pykälässä museo määritellään voittoa tavoittelemattomaksi instituutioksi, joka säilöö ja vaalii ympäristö- ja kulttuuriperinnöllistä tietoa kaiken kansan saatavaksi. Museossa säilytetään kulttuurisesti merkittäviä aineistoja ja teoksia eli tietoa kulttuurimme aikakausista. Kulttuuriperinnön siirtäminen tuleville sukupolville tapahtuu harjoittamalla siihen liittyvää tutkimusta, opetusta ja tiedonvälitystä sekä näyttely- ja julkaisu-toimintaa. (Museolaki 877/2005, 1 §.) Museoiden kautta on mahdollista ymmärtää ja kokea kulttuuri- ja luonnonperinnön monimuotoisuus (Kallio, 2004).

Ihminen eroaa eläimestä muun muassa siinä, että hänellä on ajantaju eli hän osaa erottaa menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden. Tämän myötä ihminen on ymmärtänyt myös oman ajallisen ja alueellisen rajallisuutensa ja pyrkinyt valmistamaan ruumiinsa jatkeiksi esimerkiksi esineitä. Kun ihmiselle kehittyi muisti, se synnytti aluksi yhteisön perinteen, joka muuttui vähitellen yhteiskunnan perinteeksi. Perinne haluttiin säilyttää ja siirtää, mitä varten ihminen kehitti muistiorganisaatiot eli kirjastot, arkistot ja museot sekä oppilaitokset. Jokaisella yhteisöllä on oma syntykertomuksensa, joka kertoo keitä me olemme. Muistiorganisaatiot esittelevät näitä syntykertomuksia kokoelmiensa avulla. (Vilkuna, 2009.)

Jokainen aika luo oman museonsa. Historiallisesti uusia museoita on syntynyt juuri silloin, kun halutaan saada talteen osia jostain katoavasta ilmiöstä, halutaan muistaa vanhoja hyviä aikoja tai ei haluta, että pahat teot unohtuvat. (Rönkkö, 2009.) Museoissa työskentelevillä on tärkeä rooli, sillä heidän tutkimukseen ja tallennukseen liittyvä ammattitaitonsa ratkaisee suuresti sen, millainen menneisyys tulevaisuudessa on. Se, mitä kokoelmiin on otettu, kertoo aikamme arvoista yhtä paljon kuin sekin, mitä kokoelmista on jäänyt tai jätetty pois. (Vilkuna, 2009.)

Kulttuuria on määritelty monin eri tavoin. Käytän tässä Vilkun (2009, 13) lyhyttä määritelmää eli ”Kulttuuri on ihmisyhteisön kaikkien opittujen tietojen ja taitojen kokonaisuus”. Ihminen on tietoinen ympäristöstään ja pyrkinyt ottamaan sen haltuunsa nimeämällä ja luokittelemalla itselleen tärkeitä ja merkityksellisiä asioita ja ilmiöitä. Kielen merkitys kulttuurin kehittymiselle on ollut suuri, koska se on mahdollistanut nimeämisen lisäksi yhteisön tehokkaan kommunikaation ja tiedonsiirron. Voidaan todeta, että ihminen on kulttuuriolento eli hän luo, säilyttää ja siirtää kulttuuria. Kulttuuri on myös aina aikaansa sidottua, sillä sitä tuotetaan, ylläpidetään ja välitetään sukupolvien välisessä ketjussa (Kaivosoja, 2007).

Edellä kuvattuun kulttuurin määrittelyyn ei sisälly arvostuksia, sillä sen mukaan kaikki ihmisen luoma on osa kulttuuria, olipa se jonkun mielestä hyvää tai huonoa. Kulttuuriperintö on sen sijaan suppeampi käsite. Se pitää sisällään niitä asioita ja arvoja, joilla on meille erityistä henkilökohtaista merkitystä, ja se heijastaa uskomuksia, tietoa ja perinteitä. Kulttuuriperintöä ovat vain ne kohteet, jotka on yhteisesti hyväksytty yhteisössä. Perinnön yhteisöllinen ulottuvuus on erityisen tärkeää kiinnittäessään ihmisiä ryhmän jäseneksi. (Vilkuna, 2009.)

Kulttuuriperintö on ihmisen toiminnan tulosta ja se voidaan jakaa irtaimeen, kiinteään sekä aineettomaan perintöön. Irtainta perintöä ovat perintöesineet, kiinteään kuuluvat muun muassa historialliset maisemat, muinaisjäännökset ja kulttuurimaisemat, ja aineetonta perintöä on muun muassa tanssi, musiikki, työtavat ja kansanperinne. (Kallio, 2004.) Myös Unesco on määritellyt kulttuuriperintöön kuuluvaksi muun muassa historialliset muistomerkit ja paikat, rakennetut historialliset ympäristöt, taideteokset ja muut esineet, kulttuurimaisemat sekä ei-esineellisen kulttuuriperinnön kuten perinteiset tavat ja toiminnot, jotka voivat olla myös osana vielä oman aikamme kulttuureissa (UNESCO, 2015).

Yhteistä asioilla, joita pidämme perintönämme, on se, että haluamme säilyttää ja jakaa ne sekä nykyisten että tulevien sukupolvien kanssa. Ihmisellä on tarve hahmottaa omaa paikkaansa sukupolvien ketjussa ja myös tarve kuulua johonkin ryhmään ja tuntea jokin ympäristö omakseen. (Lindroos, 2007.) Ihminen on lapsena tullut osaksi jotakin kieliyhteisöä ja osallisiksi jonkin elämänmuodon tavoista ja käytännöistä, jotka yhdessä niihin liittyvien tunteiden kanssa ovat osa heidän identiteettiään (Knuutila, 2008). Myös Mäkinen (2011) näkee elinympäristön vaikuttavan vahvasti lapsen identiteetin kehittymiseen. Identiteetin hän määrittelee lapsen omiksi kokemuksiksi itsestään, jotka hän muodostaa vuorovaikutuksessa elinympäristönsä ja sen jäsenten kanssa. Hän kuitenkin uskoo lasten tiiviiden perhesiteiden

vähentyneen ja muuttuneen moninaisemmiksi kuin ennen. (Mäkinen, 2011.) Tästä voisikin tehdä johtopäätöksen museon tärkeästä tiedonvälittäjän sekä kasvattajan roolista, jota ennen hoitivat isoäidit, isoisät sekä isot kyläyhteisöt. Museoiden näyttelyt valaisevat menneiden sukupolvien elämän eri puolia ja voivat saada museovieraat ajattelemaan omaa elämäänsä suhteessa niihin (Knuuttila, 2008).

Perustuslain mukaan vastuu luonnosta, ympäristöstä ja kulttuuriperinnöstä kuuluu kaikille ihmisille (Suomen perustuslaki, 731/1999, § 20). Museotoiminnan tavoitteena on puolestaan ylläpitää ja vahvistaa ihmisten ymmärrystä heidän historiastaan, kulttuuristaan ja ympäristöstään. Museo on siis yhteiskuntaa ja sen kansalaisia palveleva instituutio, jolla on vahva kasvatuksellinen ja yhteisöllinen rooli. Museoiden tulisi tarjota kaikille oppimisen mahdollisuus, koska museoiden säilyttämä kulttuuriperintö on kaikille yhteistä ja kaikilla on oikeus päästä siitä osalliseksi. (Forssell, Kaukonen, Lamminen & Mattila, 2004; Elo, Kallio, Löfström, Rokka & Virtanen, 2004.)

International Council of Museums (ICOM) – Suomen komitea ry on kääntänyt erilaisten museosäännösten pohjalta *Museotyön eettiset säännöt*, joka on hyväksytty vuonna 2005 ICOM:in yleiskokouksessa. Myös näissä eettisissä säännöissä määritellään museon hallintohenkilökunnan velvollisuudeksi suojella ja edistää kulttuuriperintöä. Säännöksissä todetaan myös, että museoilla on velvollisuus kehittää kasvatuksellista rooliaan ja houkutella laajempia yleisöjä siitä yhteisöstä ja siltä seudulta, jota ne palvelevat. Vuorovaikutus yhteisön kanssa on olennainen osa museon kasvatuksellista tehtävää. (ICOM – Suomen komitea ry, 2005.)

George Orwell (1949/1999, 105) on todennut osuvasti, että ”Joka hallitsee menneisyyttä, hallitsee tulevaisuutta, ja joka hallitsee nykyisyyttä, hallitsee menneisyyttä.” Vilkuna (2000) on avannut tätä ajatusta laajemmin. Museoiden avulla voidaan löytää vastaus kysymyksiin kuka olen, keitä olemme ja keitä nuo muut ajallisesti tai alueellisesti kaukaiset ihmiset ovat. Museot toimivat eräänlaisina suunnistusjärjestelminä, koska kun ymmärrämme, mistä olemme tulossa ja missä olemme tällä hetkellä, pystymme myös suunnittelemaan, minne menemme. Voimme ymmärtää olevamme osa sukupolvien jatkumoa ja ymmärrämme samalla, että elämä on eletävä tässä ja nyt. Loppujen lopuksi museoiden tehtävänä on siis aktivoida ja yllyttää meitä ottamaan vastuu elämästämme, lähimmäisistämme ja ympäristöstämme. (Vilkuna, 2000.)

Ihminen haluaa tallettaa muistoja ja menneisyyden tapahtumia, koska se luo järjestystä ja turvallisuutta tähän sekavaan ja uhkaavaan maailmaan: jäljet ajan jatkumosta ovat todiste siitä, että täällä on elänyt ihmisiä ennen meitä, mikä luo uskoa myös tulevaisuuteen. Samalla ihminen tehdään ajattomaksi säilyttämällä osa hänestä. (Vilkuna, 2009.) Kulttuuriperintö-opetus museon tehtävänä auttaa siis yhteisöä muodostamaan kokonaisuuksia menneistä sukupolvista, kulttuurisesti merkityksellisistä asioista sekä sosiaalisista rakenteista. Sen ansiosta meillä on jonkinlainen mahdollisuus seurata ja yrittää ymmärtää muuttuvaa maailman-kuvaa. Kun ymmärrämme menneen ajan erilaisia rakenteita, ymmärretään näkökantojen moninaisuus helpommin myös nykyajassa – se on kulttuurista suvaitsevaisuutta. (Kallio, 2004.)

Kulttuuriperintökasvatuksen tarkoituksena on herättää lapsissa ja nuorissa kiinnostus menneiden sukupolvien elämää ja historian tapahtumia kohtaan. Tällöin he oppisivat arvostamaan kulttuuriperintöä ja -ympäristöä ja siten aikuisina toimisivat niiden säilyttämiseksi tuleville sukupolville. (Purhonen, 2007.) Kulttuuriperinnön ja elinympäristön tunteminen ja arvostaminen estävät osaltaan syrjäytymistä ja kehittävät kulttuurisia taitoja tulevaisuutta silmällä pitäen. (Kaivosoja, 2007.)

2.1 Museon tehtävät

Kansainvälinen museoneuvosto ICOM määrittelee museon seuraavasti:

Museo on pysyvä, taloudellista hyötyä tavoittelematon, yhteiskuntaa ja sen kehitystä palveleva laitos, joka on avoinna yleisölle ja joka tutkimusta ja opetusta edistääkseen ja mielihyvää tuottaakseen hankkii, säilyttää, tutkii, käyttää tiedonvälitykseen ja pitää näytteillä aineellisia ja aineettomia todisteita ihmisestä ja hänen ympäristöstään (ICOM – Suomen komitea, 2005).

ICOM:in määritelmästä käy ilmi museon moninaiset tehtävät: museo kerää ja säilyttää, toimii tutkimuslaitoksena, välittää tietoa, järjestää opetusta ja pitää näytteillä ihmisyyden todistuskappaleita. Kaitavuori (2009) on avannut museon tehtäviä hieman tarkemmin. Kun puhutaan museosta, ensimmäisenä esitetään yleensä museon määritelmä kerääjänä ja säilyttäjänä. Museon ydintehtävänä nähdään kokoelmien kerääminen ja niistä huolehtiminen, koska ilman kokoelmaa ei olisi museotakaan. Keräävään museoon liittyy olennaisesti käsitys museosta tutkimuslaitoksena. Museo tutkii itse omia kokoelmiaan ja tarjoaa ulkopuolisille

tutkijoille luokiteltua ja jäseneltyä aineistoa. Tästä näkökulmasta yleisön rooli jää vähäiseksi, sillä vain tutkijat eli asiantuntijat pääsevät tutustumaan kokoelmiin.

Toisena museon perustehtävistä nähdään tiedonvälitys. Museo esittelee kokoelmiinsa liittyvää tietoa ja avaa kokoelmansa yleisön käyttöön. Kaikki museot toimivat yleisölle avoimina kulttuurilaitoksina. Tästä näkökulmasta museo on siis olemassa yleisölleen ja sen tavoitteena on tuoda esiin sisältönsä maallikkoyleisöille opiksi ja nautinnoksi. (Kaitavuori, 2009.) Pettersson ja Levantokin (2004, 7) ovat sanoneet, että ”Ilman yleisöä museot ovat varastoja; vasta yleisö tekee niistä museoita.” Tutkimuslaitoksen sijaan museon voisi nähdä siis sivistyslaitoksena. Myös museolaitoksen historiassa tämä sivistystehtävä on ollut merkittävä sillä ihmisten silmät on haluttu avata esteettiselle kauneudelle ja hyvän maun kehittymiselle, herättää halu oppia lisää ja sitä kautta jalostaa ihmistä. Museot ovat toimineet myös kansallisen identiteetin rakentajina ja vahvistajina. (Pettersson & Levanto, 2004.)

Museon toiminnan voisi hahmottaa näiden kahden edellä kuvatun tehtävän yhdistämiseksi. Tuomaala (1997) on jakanut museon toiminnan kahteen perustehtävään: 1) museo on yhteiskunnan muisti tutkimalla, hoitamalla ja täydentämällä kokoelmiaan sekä 2) museo tuottaa tietoa, elämyksiä, virkistystä ja esteettistä mielihyvää näyttelyiden ja opetustoiminnan kautta.

Näiden edellä kuvattujen tehtävien lisäksi museo toimii myös oppimisympäristönä. Tämä on pedagoginen näkökulma, jossa kaksi edellistä tehtävää, kerääminen ja välittäminen, nähdään välineinä tämän kolmannen perustehtävän toteuttamiseksi. Museo tarjoaa yleisölleen oppimiskokemuksia esille asettamiensa objektien kautta. Jos ajatellaan museon sivistävää tehtävää oppimisen kannalta, se tarkoittaa, että museo on etukäteen asettanut oppimistavoitteen kuten kävijän hyvän maun kehittämisen. Oppimisympäristöajattelussa sen sijaan museon tarjontaa käytetään erilaisten oppimiskokemusten lähteenä. (Kaitavuori, 2009.)

Pedagogisesta näkökulmasta katsottuna museokävijällä on suuri rooli omassa oppimisessaan. Hänelle ei vain syötetä ennalta määriteltyjä tietoja ja asioita, vaan oppimista on kaikki ajattelun ja ymmärryksen muutos, mitä ihmisessä tapahtuu – se kattaa kaikki kokemukset ja elämykset. Oppiminen on omaehtoista ja se voi olla tavoitteellista, mutta myös täysin suunnittelematonta ja sattumanvaraista. Oppimistilanne on siis oppijan itsensä laukaisema. Museo tukee omaehtoista oppimista, kun jokainen kävijä saa valita oman näkökulmansa ja edetä näyttelyssä omaan tahtiinsa. (Kaitavuori, 2009.) Tutkimuksessa perehdytään tarkemmin juuri museon pedagogiseen puoleen.

Kerääjän, välittäjän ja oppimisympäristön roolien lisäksi museo on myös julkinen tila, mikä tarkoittaa sitä, että se toimii kaikkia yhteiskunnan jäseniä palvelevana laitoksena. Se sisältää periaatteen, että kaikilla on yhtäläinen oikeus käyttää museopalveluja. (Kaitavuori, 2009.) Museoissa pohditaan paljon sitä, miten museon toiminta voisi tavoittaa kattavasti yhteiskunnan eri ryhmiä. Esimerkiksi lapsikävijöihin on alettu viime aikoina panostaa enemmän eikä museota enää nähdä vain hiljentymisen paikkana, vaan näyttelyiden rinnalle on tullut toiminnallista tekemistä. Museolaukkukin syntyi Pohjois-Pohjanmaan museon tarpeesta kehittämällä toimintaa varhaiskasvatusikäisille lapsille.

Museota pyritään viemään myös museorakennusten ulkopuolelle. Esimerkiksi varhaiskasvatuksessa aikuiset eivät välttämättä halua ison lapsiryhmän kanssa lähteä omaa päiväkotiympäristöä kauemmas, mikä ei kuitenkaan sulje lasten mahdollisuutta päästä osalliseksi museon opetuksellisesta annista. Museot muun muassa luovat oppimateriaalia verkkoon, josta se on kaikkien vapaasti saatavilla. Museoilla on myös kiertäviä näyttelyitä, jotka voivat mennä yleisön luo. Museolaukkukin on valmis materiaalipaketti, joka siirtyy päiväkodille: lapset voivat kurkata museoon ilman, että heidän täytyy mennä vierailemaan museorakennuksessa. Museolaukku voi toisaalta myös kannustaa ja innostaa kasvattajia lähtemään lasten kanssa museovierailulle.

Alla on koottuna yhteenveto museon moninaisista tehtävistä Kaitavuoren (2009) roolikaa-
viota mukailleen:

Taulukko 1. *Museon roolikaavio.* Teoksesta Kaitavuori, K. 2009. *Museologia tänään*, s. 285.

MUSEO ON	MUSEO TEKEE	MUSEOTA KÄYTTÄÄ
muistiorganisaatio	kerää, tallentaa, säilyttää, luettelee, arkistoi	tutkija
kulttuurilaitos	asettaa esille, näyttää, välittää, tuottaa, tiedottaa, palvelee	yleisö, katsoja, kävijä
oppimisympäristö	edesauttaa oppimista	oppija
julkinen tila	toimii foorumina	käyttäjä, kansalainen

2.2 Museopedagogiikka ja museon kasvatuksellinen tehtävä

Pedagogiikan voi yleisesti ja väljästi määritellä opetus- ja kasvatuskäytännön perusteluksi tai lähtökohdaksi sekä niiksi käytännön opetustoimiksi, jotka rakentuvat esim. persoonallisuuden, kokemusten, yksilöllisten tottumusten ja mieltymysten kautta (Kansanen, 2004). Toiminnasta voidaan puhua pedagogisena toimintana silloin, kun se on hallittua, tavoitteellista ja opetuksellista toimintaa (Anttila, 2010). Pedagogiikan käsite on peräisin antiikin Kreikasta, jossa *paid* tarkoittaa lasta ja *agein* ohjata ja johtaa. Pedagogiikka-termi on alkuperänsä tai yleisen kielenkäytön mukaan yleensä yhdistetty lapsiin. Museopedagogiikka määritellään kuitenkin toimintana, joka kattaa kaikki ikäluokat eli se sisältää myös aikuisille suunnattua opetusta. (Tornberg & Venäläinen, 2008.) Tässä tutkimuksessa keskitytään kuvaamaan kuitenkin lasten oppimista ja opettamista Museolaukun avulla.

Museon kasvatustyöstä käytetään englannin kielessä termiä *museum education*. Suomessa on vakiintunut käyttöön termi *museopedagogiikka*. Siihen on otettu vaikutteita saksan- ja ruotsinkielisiltä alueilta (saksaksi *museumspädagogik* ja ruotsiksi *museipedagogik*). Museopedagogiikan käsitteen ohella suomen kielessä käytetään useita rinnakkaisia käsitteitä, jotka ilmentävät myös museon kasvatuksellista toimintaa. Näitä ovat esimerkiksi museo-opetus, museokasvatus ja yleisökasvatus. (Tornberg & Venäläinen, 2008.) Malmisalo-Lensun ja Mä-

kisen (2009) mukaan museopedagogiikasta puhuttaessa tarkoitetaan lähes poikkeuksetta *pedagogiikka*-termin väljempää määrittelyä, joka pitää sisällään sekä museo-opetuksen taustalla olevat näkemykset että käytännön toimet (Malmisalo-Lensu & Mäkinen, 2009).

Museopedagogiikan kehityksen taustalla on ollut kansan sivistämisen ja valistamisen tarpeet. Museopedagogiikka on lähtenyt liikkeelle kuva- ja veistostaidetta esittävistä taidemuseoista, mutta on myöhemmin laajentunut tarkoittamaan myös kulttuurihistoriallisia esineitä sisältäviä sekä perinteitä esitteleviä museoita. 1800-luvun alussa tapahtuneen taidekentän järjestäytymisen myötä kuvataide haluttiin saattaa suuremman yleisön ulottuville. Idea lähti liikkeelle Iso-Britanniasta ja saksankielisestä Euroopasta, josta valistusajattelu rantautui myös Suomeen. Suomessa järjestäytyminen oli aluksi hankalaa, koska julkisia kokoelmia ei juuri ollut ja kulttuurin harrastaminen oli yksityisen kiinnostuksen varassa. (Pettersson, 2004.)

Aluksi museot olivat vain yläluokkaisen sivistyneistön yksinoikeutettu harrastus, kunnes ne hiljalleen avautuivat suurelle yleisölle. Museoiden painopiste on pikkuhiljaa siirtynyt esinekeskeisyydestä ihmiskeskeiseen lähestymistapaan. Museot eivät enää vain hanki, säilytä, tutki ja pidä näytteillä ihmiseen ja hänen ympäristöönsä liittyviä esineitä, vaan museon toiminta on yksilön ja yhteiskunnan välinen prosessi. ”Ilman yleisöä museot ovat varastoja; vasta yleisö tekee niistä museoita.” (Pettersson & Levanto, 2004, 7.)

Museopedagogiikkaa on alettu tutkia ja kehittää Suomessa aktiivisemmin ja tavoitteellisemmin 80- ja 90-lukujen taitteesta lähtien. Ensimmäinen oppimista museossa käsittelevä teos *Opintokäynti museoon* on kirjoitettu 1987 kun Museoliitto ja Kouluhallitus (nykyisin Opetushallitus) alkoivat etsiä yhteistyökeinoja museon ja koulun välillä. (Castren, M. J., Haahdela, I., Hakulinen, E-K. et al., 1987.) Kulttuuriperintökasvatusta on pyritty edistämään myös erilaisten hankkeiden kautta. Vuosina 2004–2007 Opetushallitus toteutti luovuus- ja kulttuurikasvatushankkeen nimeltä Lähde. Hanke kattoi koulutusasteet esi- ja perusopetuksesta lukio- ja ammatilliseen koulutukseen sekä taiteen perusopetuksen. Sen yleisenä tavoitteena oli tukea opettajien ja kulttuuritoimijoiden yhteistyötä, sillä kulttuuriperintöosaamisen kehittäminen kuuluu koulujen perustehtäviin. Muita keskeisiä tavoitteita hankkeessa oli mm. tukea oppijan luovaa ja innovatiivista ajattelua, edistää oppijan kulttuurista lukutaitoa ja kulttuurien tuntemusta sekä löytää sopivia toimintamuotoja koulujen/oppilaitosten sekä taide- ja kulttuurilaitosten, kansalaisjärjestöjen ja elinkeinoelämän välille. (Opetushallitus, 2004–2007.)

Kulttuuriperintöopetuksen periaatteiden, käsitteiden ja käytäntöjen kehittämiseksi Opetushallitus, Museovirasto ja Ympäristöministeriö toteuttivat Suomen Tammi- projektin vuosina 1998–2004. Projektin jälkeen kulttuuriperintöopetuksen käyttöönottoa tuki Suomen Tammi-verkosto vuosina 2005–2008. Verkoston päätavoitteena on ollut lisätä olennaisesti suomalaisten tietoutta omasta kulttuuriperinnöstään ja vahvistaa kulttuuriperinnön asemaa opetuksessa. Tämä on sisältänyt muun muassa seuraavia asioita:

- *Tehdä kulttuuriperintöä tunnetuksi*
- *Kehittää oppilaiden ja opiskelijoiden taitoja vaalia ja elävöittää kulttuuriperintöä ja –ympäristöä*
- *Tukea koulujen yhteistyötä kulttuuriperinnön ja kulttuuriympäristön asiantuntijoiden kanssa*
- *Tehdä museoiden tarjonta tutuksi ja lisätä niiden käyttöä oppimisympäristönä*
- *Tarjota keinoja vaikuttaa omaan ympäristöön*
- *Antaa aineksia tutkiville työmuodoille useiden oppiaineiden yhteistyönä*
- *Ohjata ammattiperinteen käyttöön ja kehittämiseen omassa työssä*
- *Vahvistaa oppilaiden ja opiskelijoiden identiteettiä. (Opetushallitus, Museovirasto & Ympäristöministeriö, 1998–2008.)*

Projektin ja verkoston pitkä toimintakausi mahdollisti kulttuuriperintöopetuksen kehittymisen täysipainoiseksi näkökulmaksi kaikkien koulutusmuotojen opetuksessa. Voimavarojen yhdistäminen mahdollisti lisäksi laajan aineistontuotannon ja koulutuksen. Yksi hankkeen tavoitteista on ollut se, että oman kulttuuriperinnön tunteminen luo edellytyksen muiden kulttuurien arvostamiselle. (Opetushallitus, Museovirasto & Ympäristöministeriö, 1998–2008.)

Museolaitoksissa on ollut opetuksellista toimintaa jo pitkään opastustoiminnan myötä, mutta toiminta ei ole ollut usein kovinkaan tavoitteellista (Tornberg & Venäläinen, 2008). Varsinaisesti museopedagogiikasta voidaan puhua vasta sitten, kun museolla on toimintaa järjestäessään tietoinen opetuksellinen tai kasvatuksellinen päämäärä, jonka pohjalta tehdään ratkaisuja (Heinonen & Lahti, 2001). Vuonna 2005 perustetun Museopedagogisen yhdistyksen Pedaali ry:n tarkoituksena on edistää museopedagogista toimintaa ja levittää tietoa museopedagogian ja taidekasvatuksen merkityksestä. Museopedagoginen toiminta on museoiden

elintärkeää yleisö- ja taidekasvatustyötä ja edistää osaltaan kulttuurista demokratiaa ja saavutettavuutta. (Pedaali ry, 2005.) Saavutettavuudella tarkoitetaan sitä, että museon tarjoamat sisällöt ja toiminnot pitäisi olla kaikkien kävijöiden ulottuvilla (Salovaara, 2004).

Pedaali ry:n mukaan museopedagoginen toiminta korostaa museon kävijän näkökulman esilletuloa, eikä vain museon tarjontaa. Toiminta on kaksisuuntaista: se toimii välittäjänä museon ja yleisön välillä. Museopedagogia tarkastelee museokäyntiä kokonaisvaltaisesti eli kaikkea sitä, mitä kävijä kohtaa museossa – ja jopa sen ulkopuolella. Museokäynti tulisi siis nähdä kokonaisuutena huomioiden yleisön tarpeet. Pedagogisen toiminnan museossa tulee:

- 1) *helpottaa, rohkaista ja tukea kävijän henkilökohtaista kokemusta ja elämystä sekä aktivoida omiin tulkintoihin ja omaan luovuuteen,*
- 2) *välittää informaatiota, syventää ymmärrystä ja lisätä tietoa sekä*
- 3) *käsitellä ja avata museota instituutiona, tilana ja paikkana.* (Pedaali ry, 2005.)

Museopedagogiikasta vastaa yleensä museolehtori. Suomessa Ateneumin taidemuseo sai ensimmäisenä henkilökuntaansa museolehtorin 1970-luvulla. Tuolloin museon oli mahdollista keskittyä etsimään uusia yhteistyökumppaneita ja tavoittamaan sellaisiakin kävijöitä, jotka olivat aiemmin jääneet huomiotta. (Levanto, 2004.) Museopedagogiikka toimii välittäjänä museoinstituution ja yleisön välillä, ja sen työsarkana on tarjota erilaisille yleisöryhmille oppimisen mahdollisuuksia. Museolehtorin työnkuvaan kuuluu siis yleensä eri-ikäisten, erilaisista taustoista tulevien ja erilaisilla tavoilla havainnoivien ihmisten tiedon ja elämysten saannista huolehtiminen. Museopedagogiikan perinteisiä toimintamuotoja ovat mm. opastukset, työpajat, tapahtumapäivät ja yleisölle eri muodoissa tarjottava lisäinformaatio. (Kaitavuori, 2009.)

Museolehtori suunnittelee ja rakentaa museon toiminta-alueeseen perustuvia oppimisympäristöjä erilaisten oppijoiden käytettäväksi. Tässä työssä hän tarvitsee vahvaa tietämystä oppimisesta, ihmisestä, yhteiskunnasta ja tietenkin museosta. Museolehtorin yksi tärkeimmistä tehtävistä onkin valittujen käytänteiden taustalla olevien ajatusmallien hahmottaminen ja sitä kautta perusteltujen valintojen ja suunnitelmien laatiminen ja toteuttaminen. (Malmisalo-Lensu & Mäkinen, 2009.) Opettajat ovat museolehtorille tärkeitä yhteistyökumppaneita, sillä heillä on vahva tietämys eri-ikäisten ihmisten oppimisesta (Forssell, Kaukonen et

al., 2004). Esimerkiksi Museolaukkua suunniteltaessa me pystyimme tarjoamaan varhaiskasvatuksellista osaamistamme museon käyttöön, jotta laukun sisältö huomioisi lapselle ominaiset tavat oppia. Museo puolestaan tarjosi omaa asiantuntijuuttaan Museolaukun sisältöjen valinnassa ja historiapaketin kokoamisessa.

Museopedagogit ajattelevat työnsä liittyvän yhä enemmän kokonaisvaltaisesti museon yleisösuhteeseen ja rooliin yhteiskunnassa. Museopedagogiikan ohella puhutaankin yleisötyöstä. Yleisötyössä kyse ei ole vain tiettyjen toimintamuotojen tai materiaalien tarjoamisesta vaan museokäynnin prosessin hahmottamisesta. Yleisötyö ottaa tarkasteluun kävijänsä kokonaiskokemuksen, kun taas museopedagogiikan tehtävänä on rajatussa mielessä vastata museossa tapahtuvasta opetustoiminnasta. (Kaitavuori, 2009). Pedaali ry:n määritelmässä tämä kokonaisvaltaisuus näkyy hyvin: museopedagogia on tiedon välittämistä, kävijän oman kokemuksen ja tulkintojen tukemista ja lisäksi sen tulee käsitellä ja avata museota institutiona, tilana ja paikkana (Pedaali ry, 2005).

Museopedagogisessa työssä suuren yleisön käsitteen on vähitellen korvannut kohderyhmäajattelu: enää ei puhuta yleisöstä yhtenäisenä massana vaan erilaisista yleisöistä. Ajattelun taustalla on tietoisuus ihmisten erilaisista tarpeista ja oppimistyyleistä. Moninaisten yleisöjen huomioimisella halutaan kunnioittaa jokaisen kävijän ainutlaatuisuutta. Tyypillisiä pedagogisten toimintojen jaotteluja ovat ikään perustuvat jaot, jolloin toimintamuotoja suunnitellaan erikseen lapsille, nuorille ja aikuisille. (Kaitavuori, 2009.) On hienoa, että erilaiset ryhmät otetaan huomioon museon toimintaa suunniteltaessa. Herää kuitenkin kysymys, lokeroidaanko ihmisiä liian helposti tiettyihin ryhmiin eikä välttämättä nähdä ryhmän sisällä eroavuuksia. Jokainen ihminen on kuitenkin oma yksilönsä ja oppii omalla tavallaan, vaikka kuuluukin johonkin ryhmään, eikä ryhmään kuulumisen saisi koskaan olla ainoa ihmistä määrittävä tekijä.

Salovaara (2004) tuokin esille kaikille suunnittelun periaatteen, jota museoissa myös käytetään. Kyse on palvelujen, ympäristön ja kommunikaation suunnitteluun liittyvistä ratkaisuista, jotka soveltuvat ja ovat muunneltavissa kaikenlaisille ihmisille ikään ja toimintakykyyn katsomatta. Kaikille suunnittelu pyrkii siihen, että sama ratkaisu toimii mahdollisimman monille ihmisille eikä jouduta luomaan erityispalvelua. Saavutettavuuden edistäminen on jatkuva ja kiinteä osa museotyötä, ja se konkretisoituu työntekijöiden tekemissä päivittäisissä ratkaisuissa: mikä näkökulma valitaan ja minkälaisia pedagogisia lähestymistapoja käytetään. (Salovaara, 2004.)

Museot ja näyttelyt pitäisi nähdä oppimateriaaleina, koska museot ovat ympäristöjä, joissa oppimista tapahtuu. Oppimateriaalit suunnitellaan aina oppijan mukaan, joten museonkin pitäisi tunnistaa omat kävijänsä. Tekemisessä tulisi ottaa huomioon sekä se, mitä ihmiset haluavat tietää, että se, miten he voivat tiedon saada eli oppia. (Levanto, 2004.) Museot ovat nykyään panostaneet monipuoliseen ohjelmatarjontaan ja ne ovat yhä selkeämmin kaikille suunnattuja paikkoja. Tämä on nähtävissä muun muassa siinä, että lippujen hinnat ovat matalat, aukioloajat ovat laajat ja tilat on tehty esteettömiksi, jolloin kaikenlaiset liikkumisesitteet on poistettu. Myös kokemuksellisuuteen ja toiminnallisuuteen panostetaan, mikä herättää varsinkin lapsiasiakkaissa enemmän kiinnostusta: näyttelyissä voi olla taideteoksia ja esineitä, joihin saa koskea ja näyttelyiden oheen järjestetään työpajoja, joissa saa itse taiteilla tai muuten toiminnallisesti tutustua esillä olevaan näyttelyyn.

2.3 Museopedagogiikka varhaiskasvatuksessa

Tutkimukseni näkökulma keskittyy varhaiskasvatukseen, joten halusin tuoda museopedagogiikan teoriassa lyhyesti esille sen, miten museot Suomessa ovat lähteneet kiinnittämään huomiota lapsikävijöihinsä. Levanto (2004) on kirjoittanut, että Ateneum oli alusta alkaen myös lapsiryhmien suosiossa. Kävijäluettelossa on merkintöjä ilmaisista, jopa 80 lasta käsitäneistä koululaisryhmistä jo vuodelta 1893. Säännöllisiä museo- ja näyttelykäyntejä pidettiin ehdottoman tarpeellisina, koska ajan pedagogisen näkemyksen mukaan 12–13-vuotias lapsi saattoi kyetä nauttimaan taiteesta. Ajateltiin, että ihmisen on opeteltava näkemään samalla tavalla kuin lukemaan ja kirjoittamaan. Suomessakin arvostettiin Hampurin taidehallin johtajan Alfred Lichtwarkin näkemyksiä lapsen osallisuudesta taidekasvatuksessa. Lichtwark on muun muassa sanonut:

"Aseta pienokainen niin, että hän vapaasti ja häiritsemättä näkee sen, mikä on nähtävissä - kyllä hän pian tekee kysymyksiä - ole silloin valmis vastaamaan."
(Levanto, 2004, 22).

1960-luvulta lähtien museot alkoivat kiinnittää lapsikävijöihinsä entistä enemmän huomiota. Aikaisemmin museo oli lähinnä tarjonnut tilansa tulla ja katsella, mutta nyt se otti tehtäväkseen tarjota toiminnallista tekemistä. Museoihin ilmestyi askartelutiloja, piirustuskerhoja, peuhupaikkoja ja lukunurkkia, tapahtumia ja jopa omia tiloja kaikkein pienimmille. Ateneum järjesti vuonna 1971 ensimmäinen lastennäyttelynsä *Lapset taidetta valtaamassa* yhteistyössä taidehistorian, kasvatustieteen ja psykologian opiskelijoiden kanssa. Lapsiraati (4-

10-vuotiaita) sai itse koota näyttelyn lempitaideteoksistaan. (Levanto, 2004.) Museo käytti kasvatustieteen asiantuntijoiden ammatillisuutta apuna, jotta voisi parhaalla mahdollisella tavalla ottaa lasten näkökulman huomioon.

Lastennäyttelyä pidettiin kuitenkin liian harkittuna ja tylsänä eikä villinä ja vapaana muiden ajan lapsitapahtumien tapaan. Siispä museo meni seuraavana vuonna toiseen ääripäähän ja järjesti *Lasten jytkyt* -tapahtuman yhdessä Taideteollisen oppilaitoksen ensimmäisen vuosikurssin oppilaiden kanssa. Ateneumiin sovitettiin muun muassa kiipeilyverkko, liukumäki, valokuva laboratorio, aistikäytävä, jäätelökioski, rullaluistinrata, laivojenuittoallas ja paljon muuta. Museo laittoi esille taiteilijoiden lapsuuden aikaisia töitä, kineettisen huoneen ja epä-museaalisesti ripustetun näyttelysalin. Seitsemän päivää Ateneumissa tungeksi ihmisiä ja näyttely oli juuri niin villi ja vapaa kuin väenpaljoudessa pystyi olemaan. Viikon aikana museossa kävi leikkimässä 31 560 lasta. Kuitenkaan ne salit, jotka museo oli itse järjestänyt, eivät lapsia kiinnostaneet. Tällöin ilmaistiin huoli taiteen puolesta, että se katoaa kaiken puuhastelun alle. (Levanto, 2004.)

Nykyään museot panostavat yhä enemmän yleisöönsä ja toimintaa suunniteltaessa otetaan huomioon eri kohderyhmiä. Varsinkin lapsiyteisölle on kehitetty paljon toiminnallista tekemistä näyttelyiden yhteyteen. Esimerkiksi Pohjois-Pohjanmaan museossa on olemassa lapsille suunnattu Koiramäki-näyttely, jossa lapset saavat kuunnella Mauri Kunnaksen satuja samalla kun ihastelevat Koiramäestä tehtyjä pienoismalleja. Näyttelyssä saa myös pukeutua Koiramäen hahmoiksi tai esittää nukketatteria. Myös Oulun taidemuseolla järjestetään lapsille toimintaa, kuten värikylvyt, jotka ovat todella suosittuja pienten lasten toimintamuotoja ja suunnattu vauvoista taaperoiikäisiin lapsiin. Oulussa toimii lisäksi varhaiskasvatuksen kestävän kehityksen, liikunta ja kulttuurikasvatuksen kehittämisyksikkö Alakööki, joka järjestää toiminnallisia opastuskierroksia museoiden näyttelyihin. Niissä lapset saavat itse taiteilla esim. tanssien tai kuvataidetta luoden ja tietysti leikkien. Museo ei ole enää vain hiljenty mistä varten tarkoitettu paikka vaan taidetta voi tarkastella myös toiminnallisesti ääntä pittäen.

Nostan lopuksi esille vielä varhaiskasvatusta ohjaavista asiakirjoista lähtökohtia kulttuurikasvatukselle ja museopedagogiikalle. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (VASU, 2005) olevan historiallis-yhteiskunnallinen orientaation tavoitteena on lasten tutustuttaminen menneisyyteen. Lasten kanssa rakennetaan kuvaa menneisyydestä ja nykyisyydestä

niistä kertovien esineiden ja dokumenttien avulla, jolloin lapsi oppii hiljalleen hahmottamaan kuka on ja mistä tulee. Samalla lähiympäristön ja kotiseudun kohteista ja nähtävyyksistä voi tulla lapselle itselleen merkityksellisiä. Näin tuetaan lasten oman identiteetin vahvistumista. Varhaiskasvatuksessa edistetään lapsen kulttuuriperinteen jatkumista ja tuetaan lapsen mahdollisuutta ilmentää omaa kulttuuritaustaansa. Näkökulmia menneisiin tapahtumiin voivat avata vanhemmat ihmiset, lasten omat vanhemmat ja lapset itse. (Stakes, 2005.) Niiden lisäksi näen tärkeänä myös eri kulttuuri-instituutioiden, erityisesti museoiden tarjoamat mahdollisuudet.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (ESIOPS, 2014) sanotaan, että lasten elinpiirin laajentuessa he kohtaavat kodin perinteiden, toimintamallien, arvojen ja katsomusten lisäksi toisenlaisia tapoja ajatella ja toimia. Esiopetuksen tehtävänä onkin vahvistaa lasten valmiuksia ymmärtää yhteiskunnan monimuotoisuutta ja toimia siinä. Aihetta lähestytään historiallisesta ja yhteiskunnallisesta sekä etiikan ja katsomusten näkökulmista. Tavoitteena on edistää lasten mielenkiintoa yhteiskunnan, erityisesti lähiyhteisön, toimintaan ja vahvistaa heidän osallisuuttaan toimintaympäristössään. Opetuksessa tuetaan lasten eettisen kohtaamisen ja ajattelun taitoja sekä tunnetaitojen kehittymistä. Tutustuminen lähiyhteisön tapoihin sekä uskontoihin ja muihin katsomuksiin tukee lasten kulttuurisen osaamisen ja vuorovaikutustaitojen kehittymistä sekä ajatteluun ja oppimiseen liittyvää laaja-alaista osaamista. Opetuksessa otetaan huomioon huoltajien ja perheiden taustat, katsomukset ja arvot. (Opetushallitus, 2014.)

ESIOPS:ssa on olemassa lisäksi oma kappaleensa kulttuurisesta osaamisesta. Taito kuunnella, tunnistaa ja ymmärtää eri näkemyksiä kuuluu hyvään vuorovaikutukseen ja kulttuuriseen osaamiseen. Hyvillä vuorovaikutustaidoilla sekä kyvyllä ilmaista itseään ja ymmärtää muita on tärkeä merkitys yksilön toimintakyvylle ja hyvinvoinnille kulttuurisesti monimuotoisessa maailmassa. Lapset tutustuvat opettajan johdolla niin omaan kuin muihinkin lapsiryhmässä tai lähiyhteisössä edustettuina oleviin katsomuksiin ja uskontoihin sekä niihin liittyviin tapoihin ja perinteisiin. Lapsia rohkaistaan kysymään, ja heidän pohdinnoilleen ja ihmettelylelle annetaan tilaa. (Opetushallitus, 2014.)

Lapsia ohjataan havainnoimaan nykyisyyttä ja heille luodaan mahdollisuuksia eläytyä menneisyyden tapahtumiin ja tilanteisiin. Opetuksessa hyödynnetään monipuolisesti eri oppimisympäristöjä ja lähiseudun kulttuurilaitosten tarjontaa. Muina tiedon lähteinä voidaan käyttää lähiyhteisön jäseniä, esineistöä ja ympäristöä sekä lasten huoltajien asiantuntemusta

omasta kulttuuriperinnöstään. (Opetushallitus, 2014.) Museot tarjoavat tietoa menneestä ajasta ja lapset voivat tehdä helposti museossa havaintoja menneen ajan ja nykyisyyden eroista. Menneisyyden tarkastelun kautta voi paremmin ymmärtää, miksi jotkin asiat ovat nykypäivänä tietyllä tavalla. Lapset voivat oppia myös arvostamaan omaa kulttuuriaan ja toimimaan sen säilyttämiseksi tuleville sukupolville.

Niin lapsille kuin aikuisillekin on tärkeää tuntee kuuluvansa ympäröivään kulttuuriin ja sen perintöön, niin sanotusti hahmottaa omia juuriaan ja paikkaansa yhteisössä. Erilaiset kulttuuriset juhlat, perinteiset käsityöt, vanhat laulut ja sadut ovat kaikki osa sitä kulttuuripääomaa ja yhteisöllistä muistia, josta lasten on oikeus päästä osalliseksi. Varhaiskasvatuksen näkökulmasta perinteiden vaaliminen ei ole ainoastaan niiden opettamista lapsille, vaan lapsi otetaan toimijana siihen mukaan. Tämä vahvistaa eri-ikäisten ihmisten vuorovaikutusta ja auttaa lapsia kiinnittymään ympäristöönsä. (Pääjoki, 2011.)

3 MUSEO OPPIMISEN PAIKKANA

Kulttuuriperintö kertoo ihmisten kielistä, tavoista, taidoista, tiedoista, uskonnoista, uskomuksista, käyttäytymissäännöistä, traditioista ja rituaaleista. Ihminen rakentaa kuvaa itsestään omaksumalla tapoja kulttuuriperinnöstä ja peilaamalla itseään niitä vasten, jolloin hänen identiteettinsä kehittyy. (Tornberg & Venäläinen, 2008.) Omaan kulttuuriperintöönsä tutustumalla yksilö voi tuntea kuuluvansa yhteisöön, mikä vahvistaa hänen kulttuuri-identiteettiään. Se luo valmiuksia kohdata myös muita kulttuureja, mikä edistää puolestaan suvaitsevaisuutta. Kulttuuri, luovuus ja kulttuuriperinnön tuntemus ovat hyvinvoinnin perusedellytyksiä (Mustonen, 2007).

Kulttuuriperinnön ymmärtämiseen vaaditaan puolestaan kasvatuksellista ja opetuksellista työtä. Kulttuuriperintöopetuksen tavoitteena on kehittää taitoa, jolla omaa ympäristöä opitaan havainnoimaan, ymmärtämään ja arvostamaan. Koska oman kulttuuriperinnön tuntemus nähdään hyvinvoinnin perusedellytyksenä, se asettaa haasteita kasvattajille: miten luoda lapsille ja nuorille mahdollisuuksia tutustua omaan historiaansa ja kulttuuriympäristöönsä ja antaa heille aineksia luoda omaa identiteettiään. (Kaivosoja, 2007.) Tässä apuna toimivat muun muassa museot, joihin on koottuna kulttuuriperintöä ja asiantuntemusta sen tulkitsemiseen ja esittelemiseen. Museolaissakin määritellään museotoiminnan tavoitteeksi ylläpitää väestön ymmärrystä kulttuuristaan, historiastaan ja ympäristöstään. Kulttuuri- ja luonnonperintöä koskevan tiedon saatavuuden edistäminen ja siirtäminen tuleville sukupolville tapahtuu harjoittamalla siihen liittyvää tutkimusta, opetusta ja tiedonvälitystä sekä näyttely- ja julkaisutoimintaa. (877/2005, 1§.) Museot voivat esitellä monipuolisesti kulttuuriperintöä ja toimia siten kulttuurikasvattajina yhdessä koulutusinstituutioiden kanssa.

Museopedagogiikassa käytetään oppiminen (*learning*) käsitteen sijaan myös käsitettä tulkinta (*interpretation*), kun kuvataan museossa tapahtuvaa oppimista ja kokemista (Kaitavuori, 2009). Tällöin korostuu kävijän oma aktiivinen rooli oppimisprosessissaan. Kävijä ei ole vain passiivinen tiedon vastaanottaja, vaan tekee jatkuvasti omia tulkintojaan, jotka pohjaavat hänen aiemmille kokemuksilleen. Yksilön aktiivinen rooli omassa oppimisessaan nousee esille myös konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä, jota käsitelen tarkemmin seuraavassa luvussa.

Museo voidaan nähdä informaalina oppimisympäristönä. Formaali opetus on koululaitoksen piirissä ja opetussuunnitelmien puitteissa tapahtuvaa opetusta. Informaalit oppimisympäristöt ovat puolestaan sellaisia, joiden pääasiallisena tehtävänä ei ole opettaa, mutta joilla on toiminnassaan myös opetuksellinen ulottuvuus. (Salmi, 1993.) Museopedagogiikassa voidaan myös erottaa formaalinen ja informaalinen taso. Edellinen liittyy museo-opetuksen johonkin selkeään, usein ulkoapäin määriteltyyn tavoitteeseen kuten koulutusinstituutioiden opetustavoitteisiin. Jälkimmäinen taas korostaa museon vapaaehtoisuuteen perustuvaa opetus- ja kasvatustehtävää, jolloin myöskään saavutuksia ei mitata eikä tavoitteena ole tarkoin määriteltyjen tietojen tai taitojen omaksuminen. (Heinonen & Lahti, 2001.)

Vaikka museot nähdäänkin informaalin oppimisen paikkoina, niissä suunnitellaan myös valtakunnallisiin opetussuunnitelmiin kytkeytyviä palveluita ja oppimistehtäviä. Pedagogisia tavoitteita määritellään esimerkiksi opettajille jaettavien materiaalien yhteydessä. (Tissari, 2008.) Museolla voi lisäksi olla piilotavoitteita, jotka liittyvät museon kasvatukseen ja sivistystehtävään, kuten että museossa opittaisiin käymään aktiivisesti sekä näyttelyissä opittaisiin käyttäytymään ja noudattamaan sääntöjä (Tissari, 2008). Museolaukun voi nähdä juuri tällaisena museon pedagogisena palveluna varhaiskasvatukselle ja sen suunnittelussa on otettu huomioon varhaiskasvatuksen opetukselliset tavoitteet. Sen lisäksi laukun avulla halutaan kannustaa varhaiskasvattajia vierailemaan lasten kanssa museolla.

Museossa oppiminen ei ole vain sitä, että museo opettaisi kävijäänsä, vaan kävijä käyttää museota hyväkseen itselleen mielekkäällä tavalla. Oppimisprosessi on keskustelua museon kulttuurin ja kävijän kulttuurin välillä, jossa kunnioitetaan molempien näkökulmia. (Roberts, 1997). Kaitavuorenkin (2009) mukaan museon tulee ottaa huomioon, että tulijalla voi olla omia tavoitteita käynnilleen ja hän ei ole pelkästään museon tarjoaman sanoman ja tilanteen armoilla. Tällöin vaaditaan toimintaa ja palveluja, jotka ottavat huomioon ihmisten erilaiset oppimistyylit ja vaihtelevat oppimistavoitteet. Ihmiset näkevät, kuulevat ja ymmärtävät eri tavoin eli oppimiselle on tietoisesti luotava suotuisia tiloja ja tilanteita. Perinteisesti teksti on museoissa ensisijaisena tietolähteenä, vaikka monien kävijöiden tiedonhankinnan tapaa saattaa olla auditivinen tai kokeileva. (Kaitavuori, 2009.)

Falk ja Dierking (2000) ovat hahmottaneet museokäyntiä kokonaisvaltaisena museokokemuksena. Kokemus rakentuu kolmesta osatekijästä, joita ovat henkilökohtaiset, sosiaaliset ja fyysiset olosuhteet. Henkilökohtainen ulottuvuus sisältää yksilön aiemman tietämyksen,

kiinnostuksen kohteet, kokemukset sekä uskomukset, joiden kautta hän peilaa museokäyntiä. Museokävijä rakentaa itse aktiivisesti merkityksiä ja luo tulkintoja näkemästään liittäen niitä omiin elämäkokemuksiinsa. Museokävijällä on aina jokin intressi ja agenda käynnilleen. (Falk & Dierking, 2000; Falk & Storksdieck, 2005.)

Sosiaalinen ulottuvuus pitää sisällään kaikki ihmiskontaktit, joita museovierailuun liittyy sekä niihin liittyvät tapahtumat ja tunteet. Museoissa kierretään usein seurueissa, jolloin kommunikoidaan toisten kanssa. Dialogi on tärkeää, koska siinä voidaan vaihtaa merkityksiä ja tuottaa uusia näkökulmia menneeseen ja yhdistää sitä nykypäivään. Vuorovaikutusta tapahtuu myös museokävijän ja museon työntekijöiden välillä. (Falk & Dierking, 2000; Falk & Storksdieck, 2005.) Museolaukku tarjoaa mahdollisuuksia dialogisuuteen ja näkökulmien vaihtoon. Laukun materiaali sisältää teemoihin liittyviä pohdintakysymyksiä lasten kanssa käytävän keskustelun tueksi. Lisäksi on tärkeää, että opettaja tarttuu lapsilta esiin tulleisiin kysymyksiin, koska sillä edistetään lasten osallisuutta.

Museokäynnin fyysinen ulottuvuus koostuu museorakennuksesta ja tiloista kalusteineen, valaistuksineen ja opasteineen sekä näyttelyineen. Kävijän oppimiseen vaikuttaa suuresti se, miten hän pystyy orientoitumaan museoympäristöön. Museot ovat tyypillisesti niin sanottuja vapaan oppimisen paikkoja, jolloin sieltä saadut kokemukset ovat usein omaehtoisesti muodostettuja, moniulotteisia ja niiden muodostumiseen vaikuttaa se, millaiset puitteet tarjotaan. (Falk & Dierking, 2000; Falk & Storksdieck, 2005.) Nämä kaikki kolme ulottuvuutta tulee ottaa huomioon, kun pohditaan museokäynnin strukturointia: millainen museon tulee olla ympäristönä, jotta se voisi edistää oppimista, miten otetaan huomioon jokaisen kävijän oppimistyylit sekä miten annetaan tilaa sosiaalisten tilanteiden ja dialogin syntymiselle. Tätä voisi kutsua myös asiakaslähtöisyydeksi, jolloin huomioidaan kävijän tarpeet ja odotukset sekä tavat käyttää museota. (Tuomaala, 1997.)

Museot tarjoavat erinomaisen oppimisympäristön, joka voi laajeta myös museon seinien ulkopuolelle aukeavaan kulttuuriympäristöön. Erilaiset kasvatusinstituutiot kuten koulut ja päiväkodit ovat avainasemassa tämän mahdollisuuden käyttäjinä, koska niiden kautta voidaan tavoittaa kattavasti lapset ja nuoret. Opettajilla tulee olla mahdollisuus tarjota oppilailleen elämyksellistä ja innostavaa opetusta museoiden tarjoamissa puitteissa. Opetuksessa on tärkeää, että lapset saavat itse tehdä ja havainnoida, sillä aktiivinen oppiminen ja osallistuminen antavat parhaiten eväitä oman ajattelun kehitykselle. (Kaivosoja, 2007.)

3.1 Oppimiskäsitykset

1970-luvulta lähtien museolaitoksen piiriin levisi uusi oppimiskäsitys, jonka mukaan alettiin pohtia uusiksi museon pedagogisia päämääriä ja toimintamuotoja. Aikaisemmin kasvatusta ja siten myös museokasvatusta perustettiin oppimisen ulkoisia elementtejä korostavaan behavioristiseen käsitykseen oppimisesta. Uudet kognitiiviset oppimiskäsitykset kuten konstruktivismi korostivat sen sijaan tiedon aktiivista luonnetta ja oppijan omaa aktiivista roolia oppimisprosessissa. Tietoa ei nähty enää muuttumattomana kokonaisuutena, joka voidaan siirtää oppijalle tietyin menetelmin, vaan oppijan oma toiminta ja sisäiset prosessit vaikuttavat tiedon omaksumiseen. (Malmisalo-Lensu & Mäkinen, 2009.) Museo-opetuksessa oppimista koskevat käsitykset ovat usein jäsentymättömiä ja museopedagogisessa toiminnassa esiintyy piirteitä useista käsityksistä samanaikaisesti. Jotta museo-opetus olisi hyödyllistä lapsen oppimisen kannalta, se tulisi integroida muuhun opetukseen. (Elo, Kallio, Löfström et al., 2004.)

Behaviorismi on alkujaan amerikkalaisen psykologin John Watsonin kehittämä oppimisen lähestymistapa. Behavioristisessa oppimiskäsityksessä keskeiselle sijalle nousevat ulkoisesti havaittava käyttäytyminen sekä ulkoiset ärsyketekijät. Oppiminen on prosessi, jossa oppija reagoi ympäristönsä antamiin ärsykkeisiin, saa sitten käyttäytymisestään vahvistavaa tai vaimentavaa palautetta ja korjaa käyttäytymistään sen mukaan. Tieto on muuttumatonta, olemassa sellaisenaan ja oletetaan, että kaikki yksilöt havaitsevat kohteena olevat ilmiöt samalla tavalla aikaisemmista tiedoista, kokemuksista tai motiiveista riippumatta. (Lehtinen, Kuusinen & Vauras, 2007.) Behavioristisessa oppimiskäsityksessä oppijan oma aktiivisuus jää kokonaan puuttumaan, hän on vain passiivinen tiedon vastaanottaja.

Levanto (2004) kirjoittaa, että suuri osa museonäyttelyistä rakentuu behavioristisen tiedon-siirtoperiaatteen varaan. Museoiden perustoimintoihin ei välttämättä kuulu yleisön kuuntelu, kävijätutkimukset ja toiminnan evaluointi. Sen sijaan painotetaan ammatillisesti korkeatasoista asiantuntemusta, mikä rajaa museon kävijäkuntaa merkittävästi. Yleisö on kuitenkin peruslähtökohdiltaan aktiivinen, eikä vain passiivinen tiedon vastaanottaja. Kun museokävijä huomaa, ettei hän voi käyttää taitojaan ja tietojaan museossa, hän tuntee ulkopuolisuutta ja mielenkiinto museota kohtaan voi lakata. Museolla ei nähdä tällöin merkitystä omalle henkilökohtaiselle elämälle. (Levanto, 2004.) Tämän olen havainnut lasten kanssa museoissa vieraillessa. Lapsen mielenkiinto herpaantuu, jos hän joutuu vain kuuntelemaan opastusta ilman konkreettisen tekemisen ja vuorovaikutuksen mahdollisuutta.

Piaget'a ja Vygotskya voidaan pitää konstruktivismin oppi-isinä. Behavioristisesta oppimiskäsityksestä poiketen konstruktivismissa tieto nähdään muuttuvana ja se muodostuu yksilön ja yhteisön sitä tuottaessa. Oppiminen ei näin ollen ole tiedon passiivista vastaanottamista, vaan oppijan aktiivista kognitiivista toimintaa, jossa hän tulkitsee havaintojaan ja uutta tietoa aikaisemman tietonsa ja kokemustensa pohjalta ja luo itselleen selitysmalleja todellisuudesta. (Tynjälä, 1999.) Konstruktivistinen oppimiskäsitys johtaa joustavan ja oppijan valmiuksia painottavan opetuksen korostamiseen. Opetuksen lähtökohtana tulisi olla siis oppijan tapa hahmottaa maailmaa ja sen tulkintaan käytettyjä käsitteitä. Oppiminen mahdollistuu parhaiten, kun aineisto esitellään tavalla, joka vastaa oppijan omaa tapaa tarkastella todellisuutta. (Rauste-von Wright & von Wright, 1994.) Museolaukussa tieto on esiteltynä lapselle mieleisessä muodossa, konkreettisten esineiden välityksellä. Lapsen on helppo tehdä laukun avulla havaintoja vertailemalla laukun esineitä ja työtapoja nykypäivän vastaaviin.

Tietomme maailmasta ei voi koskaan olla absoluuttista koska ihmiset käsittävät maailman eri tavalla eri käsitejärjestelmien ja eri kulttuurien piirissä. Tieto ei voi koskaan olla myöskään tietäjästä riippumatonta objektiivista heijastumaa maailmasta, vaan se on aina yksilön tai yhteisöjen itsensä rakentamaa. Oppiminen ei ole tiedon passiivista vastaanottamista vaan oppijan aktiivista kognitiivista toimintaa, jossa hän tulkitsee havaintojaan ja uutta tietoa aikaisemman tietonsa ja kokemustensa pohjalta. Tällä tavalla hän jatkuvasti rakentaa kuvaansa maailmasta ja sen ilmiöistä. (Tynjälä, 1999.)

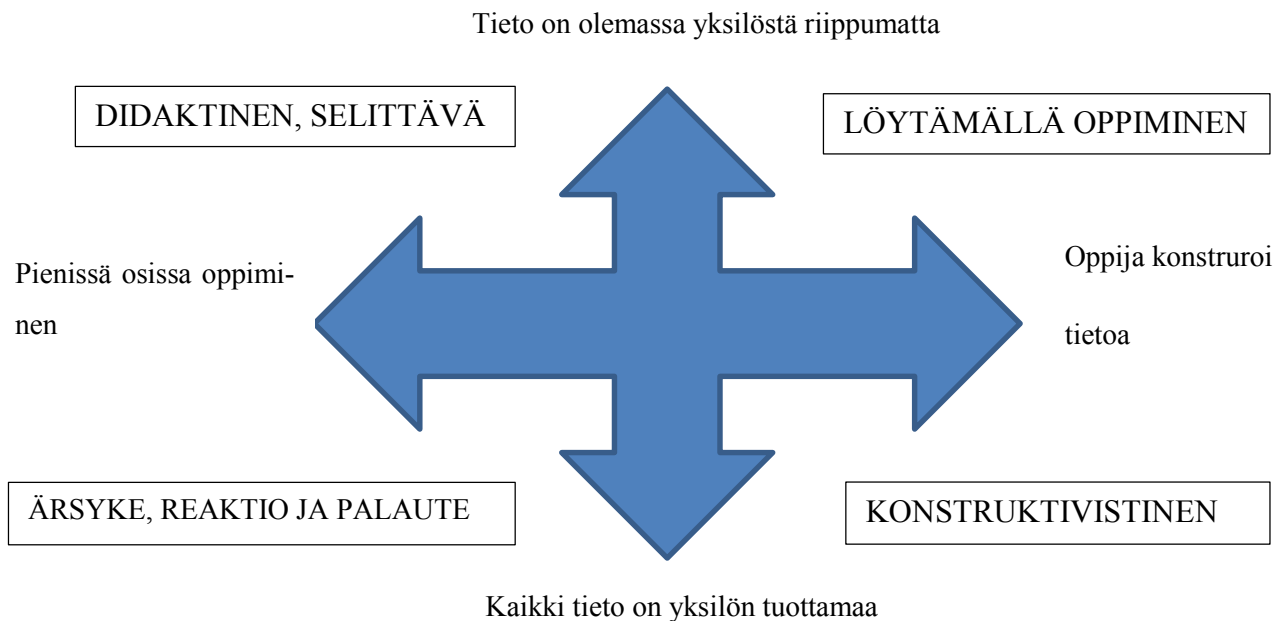
Ympäristöstä saatavan tiedon aktiivinen muokkaus, tulkinta ja uudelleentulkinta ovat keskeinen tekijä oppijan toimintaa ohjaavien sisäisten tietorakenteiden muodostumisessa (Malmisalo-Lensu & Mäkinen, 2009). Ihminen pyrkii ymmärtämään maailmaa etsimällä sille syitä ja selityksiä. Kokemukset muokkaavat oppijan tapaa käsitellä ja nähdä asioita, mikä taas vaikuttaa oppijan tapaan sisäistää tuleva tieto. Syntyy tiedonjäsentymisen jatkumo, jossa jokainen kokemus sekä saa vaikutteita aikaisemmista että muokkaa tulevia. (Dewey, 1938/1988.)

Piaget'n teoriassa kognitiolla tarkoitetaan kaikkia mielen sisäisiä sisältöjä ja kognitiiviset prosessit luokitellaan mielen sisältöihin liittyviksi tapahtumiksi ja tapahtumasarjoiksi. Kognitiivisen oppimiskäsityksen pohjana on siis jokaisen yksilön omien mielen sisäisten tietojen yhdistyminen suuriksi kokonaisuuksiksi kognitiivisten prosessien myötä. (Lehtinen, Kuusinen & Vauras, 2007.) Keskeisiksi käsitteiksi Piaget'n ajatuksista nousevat skeema, assimi-

laatio ja akkommodaatio. Skeemalla tarkoitetaan ihmisen mielen sisäistä mallia todellisuu-
desta, johon pohjautuen yksilö jäsentää ja tulkitsee havaintojaan. Assimilaatiossa uusi ha-
vainto, tieto tai kokemus liitetään jo olemassa olevaan skeemaan. Akkommodaatio tapahtuu
puolestaan silloin, jos havainnot ja kokemukset eivät sovi aiempiin skeemoihin. Tällöin yk-
silö mukauttaa ja muovaa olemassa olevia skeemojaan, jolloin syntyy uudenlainen tietora-
kenne. (Tynjälä, 1999.)

Piaget’sta poiketen Vygotsky korosti oppimisen sosiaalista ja kulttuurisidonnaista luonnetta.
Sosiokulttuurisessa näkemyksessä sosiaalinen ja ulkoinen toiminta muuttuu aktiivisen
omaksumisprosessin kautta yksilölliseksi, sisäiseksi toiminnaksi. Tässä prosessissa merkit-
tävinä tekijöinä toimivat erilaiset merkkijärjestelmät, erityisesti kieli. (Berk & Winsler,
1997.) Kielen avulla luodaan yhteys toiminnan ja ympäristön välille. Kieli on myös väline,
jolla annetaan merkityksiä tehdyille havainnoille, eletyille kokemuksille ja syntyneille aja-
tuksille sekä jaetaan ne toisten kanssa. (Vygotsky, 1931.) Yksilön kehitys on sen ympäristön
tuotetta, johon hän on syntynyt. Lapsen toiminta ja toiminnan tavoitteet liittävät hänet sosi-
aaliseen, kulttuuriseen ja historialliseen ympäristöönsä. Keskeistä oppimisessa on vuorovai-
kutuksen yksilön ja yhteisön välillä. Ympäristö tuottaa kulttuurin arvot ja kulttuurisen käyttäy-
tymisen muodot, mutta niitä sisäistäessään lapsi omaksuu ne aktiivisesti henkilökohtaiseksi
omaisuudekseen, ja samalla tuo vuorovaikutukseen oman erityisyytensä, jolloin myös kult-
tuuri kehittyy. Lapsi on aito, toimiva subjekti vuorovaikutuksessaan ympäristönsä kanssa.
(Kumpulainen, 2008; Hännikäinen ja Rasku-Puttonen, 2001.)

Tutustuessani oppimiskäsityksiin museopedagogiikassa löysin museopedagogiikan tutkija
George E. Heinin (1998) kehittämän oppimisen nelikenttämallin, jossa kuvataan oppimisen
ja opetuksen strategioita. Didaktisessa ja selittävässä mallissa tieto on jo valmiina olemassa
ja opettaja annostelee sitä oppijalle pienissä osissa. Tällöin todellisuus jäsenetään oppijalle
valmiiksi. Löytämällä oppimisen strategiassa tieto on myös valmiina olemassa, mutta oppi-
jalle luodaan tilanteita, joissa hän saa itse kokeillen löytää objektiivisesti oikean tiedon. Är-
sykkeen ja reaktion strategiassa tieto muodostuu oppijassa itsessään hänen reagoidessaan
suppea-alaisiin ärsykkeisiin ja saadessaan niistä palautetta. Konstruktivistisessa strategiassa
tieto muodostuu puolestaan oppijan mielessä hänen konstruoidessaan maailmaa koskevia
käsitteitä omiin jo olemassa oleviin kokemuksiinsa. (Hein, 1998.)



Kuvio 1. *Oppimisen nelikenttämalli.* Teoksesta Hein, G. E. 1998. Learning in the Museum.

Hein kannattaa konstruktivistista oppimiskäsitystä ja näkee museo-oppimisen aktiivisena prosessina, jossa kävijän yksilöllisesti ja sosiaalisesti muodostamat merkitykset ovat keskeisessä asemassa. Oppijalla on oppimisessa aktiivinen rooli eli sekä mieli että kädet täytyy saada mukaan toimintaan. Ihmisen pitää pystyä myös yhdistämään uusi opittava asia johonkin, mistä hänellä on jo kokemusta. (Hein, 1988.) Oppimisen tapoja on yhtä paljon kuin on kävijöitäkin ja museopedagogian tärkeimpiä tehtäviä onkin auttaa ja tukea kävijöitä oppimaan eri tavoilla tarjoamalla monipuolisia toimintamahdollisuuksia sekä eritasoista tietoa. (Kettunen, 2004.)

Nykyisin museonäyttelyt pohjautuvat enenevässä määrin konstruktivistiselle oppimiskäsitykselle, jossa kävijää rohkaistaan vuorovaikutukseen. Konstruktivistiseen ajatteluun perustuville näyttelyille on ominaista esimerkiksi useiden mahdollisten tulkintojen esittäminen sekä museoesineiden yhdistäminen oppijan omiin kokemuksiin. Näyttelyissä museokävijä haastetaan peilaamaan näkemiään asioita omia ennakkokäsityksiään vasten. Lapsilta voidaan pyytää tulkintoja ja selityksiä näyttelyssä nähdystä ja koetusta. Heitä kannustetaan keskustelemaan ja vertailemaan tulkintojaan, arvioitaan ja kokemuksiaan. Museo ei enää ole vain valistamisen paikka eikä se opeta samassa merkityksessä kuin aikaisemmin. Museo on

sen sijaan paikka omille ajatuksille ja pinta johon heijastaa omia henkilökohtaisia oppimistarpeita ja toiveita. Museo-opetuksen keskeinen päämäärä ei näin ollen ole museon keräämän tiedon välittäminen, vaan kulttuuri- ja luonnonperinnön lukutaidon oppiminen, joka heijastuu myös museorakennuksen ulkopuolelle. (Elo, Kallio, Löfström et al., 2004.)

Kun museoissa sovelletaan konstruktivistista oppimiskäsitystä, on hyväksyttävä, että museokävijä voi tehdä museosta ja sen näyttelystä omia tulkintojaan kaiken aikaa. Museoiden rooli tässä prosessissa on tarjota ärsykeitä, jotka laittavat kävijän ajattelun liikkeelle. Kuten Malmisalo-Lensu ja Mäkinen (2009) osoittavat, tätä voi tapahtua monilla tasoilla. Tehokainta on, kun museo ja kävijä ovat aktiivisessa kontaktissa esimerkiksi opastusten tai työpajojen muodossa. Museopedagogiikka ei voi kuitenkaan olla pelkästään näyttelystä irrallista museo-opetusta, vaan museopedagogisten näkemysten siitä, miten museo tarjoaa ja kävijä vastaanottaa tietoa, tulisi olla mukana museon näyttelysuunnittelussa alusta asti. (Malmisalo-Lensu & Mäkinen, 2009.)

Museoissa korostetaan tänä päivänä vieraiden omaa toiminnallisuutta: aktiivinen museovieras käyttää kaikkia aistejaan, tekee vaikutelmia ja havaintoja, kokee elämyksiä, kuluttaa, kommunikoi jne. Museon tehtävänä on tarjota puitteet ja kannustaa asiakkaita oman museoikäntinsä yksilöllisiksi toimijoiksi. Museokävijä etsii museosta yhteisöllisestä menneisyydestä kertovien tarinoiden ohella yhteyksiä omaan henkilökohtaiseen menneisyyteensä. Museossa korostuvat vahvasti siis yksilön itsensä tekemät tulkinnat. (Malmisalo-Lensu & Mäkinen, 2009.) Museossa tätä tukevat esineiden konkreettinen läsnäolo ja elämyksellisyys (Kaitavuori, 2009).

Museossa on nähtävillä sekä behavioristisia että konstruktivistisia näkemyksiä opettamiseen. Toisaalta painotetaan kävijän henkilökohtaista kokemusta, yksilöllisyyttä ja rohkaisua omaan tekemiseen niin tulkinnan kuin luovuuden saralla. Toisaalta taas museo on behavioristinen tiedonlähde, joka on valmis antamaan tietoa siellä kävijöille. (Tornberg & Venäläinen, 2008.) Oppijoita rohkaistakseen aktiivisuuteen museon tulee olla avoin konstruointiprosesseihinsa nähden, ja tunnustaa, että tieto ei ole täydellistä tai muuttumatonta, vaan jatkuvaa löytämisen, uudelleenarvioinnin ja keskustelun alaista (Malmisalo-Lensu & Mäkinen, 2009.)

3.2 Lapsi museo-oppijana

Varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa oppimiskäsitys on konstruktivistinen eli lapsi nähdään aktiivisena toimijana, joka vaikuttaa omaan oppimisprosessiinsa. Toimiessaan vuorovaikutuksessa ympäristön ja ihmisten kanssa lapset liittävät asioita ja tilanteita omiin kokemuksiinsa ja käsiterakenteisiinsa. Lapsi oppii parhaiten ollessaan aktiivinen ja innostunut. Hän voi kokea oppimisen ja onnistumisen iloa, kun saa toimia itselleen mielekkäällä ja merkityksellisellä tavalla ja hyödyntää omaa osaamistaan. (Stakes, 2005.)

VASU:ssa (Stakes, 2005) on määritelty lapsi synnynnäisesti uteliaaksi ja motivoituneeksi oppijaksi. Lapsen nähdään toimivan tietyin lapselle ominaisin tavoin, joita ovat leikkiminen, liikkuminen, tutkiminen ja ilmaisu. Oppiminen on lapselle kokonaisvaltaista ja hän käyttää oppimisensa apuna kaikkia aistejaan. Myös ESIOPS:ssa (Opetushallitus, 2014) sanotaan, että lapsilla on oikeus oppia leikkien ja iloita oppimastaan. Oppiminen nähdään kokonaisvaltaisena tapahtumana, jossa toiminta, tunteet, aistihavainnot, keholliset kokemukset ja ajattelu yhdistyvät. Myönteiset tunnekokemukset, ilo ja uutta luova toiminta edistävät oppimista ja innostavat kehittämään omaa osaamista. On tärkeää, että uusilla opittavilla tiedoilla ja taidoilla on yhteys lasten arkeen ja kokemusmaailmaan.

Lasten oppimisedellytykset, sosiaaliset taidot ja myönteinen minäkuva vahvistuvat, kun he saavat valmiuksia ympäröivän maailman jäsentämiseen. Nämä valmiudet kehittyvät, kun lapset tutkivat, tulkitsevat ja ilmaisevat itseään ja maailmaa erilaisia ilmaisun taitoja harjoittelemalla. Erilaisia ilmaisutapoja ovat musiikillinen ja kuvataiteellinen ilmaisu, käsityöt sekä suullinen ja kehollinen ilmaisu kuten tanssillinen ja draamallinen toiminta. Kulttuurin ja ilmaisun eri muotoihin tutustumalla voidaan vahvistaa lasten osallistumisen ja vaikuttamisen taitoja sekä monilukutaidon kehittymistä. Varhaislapsuudessa saatujen taiteellisten peruskokemusten varaan rakentuvat lapsen myöhemmät taidemieltymykset ja valinnat sekä hänen kulttuuriset arvostuksensa. (Stakes, 2005; Opetushallitus, 2014.)

Miten lapsi sitten oppii museossa? Perinteisesti museon antama opetus on tapahtunut oppaan johdolla näyttelysaleja kiertäen ja opetus on ollut luentomaista. Se ei kuitenkaan ole lapsille mielekäs oppimisen tapa, koska lapset tarvitsevat konkretiaa. Museossa ei enää vain kuljeta opettajan tai oppaan perässä vitriiniltä toiselle, vaan erilaiset työpajat ja elämyspolut antavat mahdollisuuden aktiiviseen osallistumiseen ja tekemällä oppimiseen. Itse tekeminen synnyttää onnistumisen kokemuksia ja parhaassa tapauksessa halun oppia lisää. Museokäynnistä

jää myös monipuolisempi ja positiivisempi muistikuva (Purhonen, 2007) ja se voi kannustaa tulemaan museoon uudelleen. Museoesineet ovat yksi konkreettinen tapa havainnollistaa mennyttä aikaa lapsille.

Malmisalo-Lensu & Mäkinen (2009) ovat avanneet museoesineiden merkitystä museo-opetuksessa. Heidän mukaansa juuri kolmiulotteisuus on yksi museon erityispiirre ja vahvuus oppimisympäristönä: museossa on mahdollisuus oppia todellisten esineiden kautta ja ne antavat todisteen siitä, että mennyt ei ole vain kuvitelmaa. Esineet kannustavat keskittymiseen, tunnusteluun ja havainnointiin sekä ruokkivat mielikuvitusta. Niiden avulla pystyy helposti vertailemaan, luokittelemaan, muistamaan ja kyseenalaistamaan. Esine kiinnittää eri tavalla oppijan huomion kuin esimerkiksi kirjallinen materiaali. Silloin korostuu esineen materiaalisuus varsinkin, jos niihin saa koskea (Asikainen, 2003).

Esineet auttavat hahmottamaan suhteita menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden välillä. Forssell, Haapalainen ym. (2005) toteavat, että esineet heräävät eloon tarinansa myötä, ja niiden avulla voidaan helposti puhua arjesta ennen vanhaan ja aikansa yhteiskunnallisista oloista. Esineen käyttö- tai tekotapaa ja sen muuttunutta merkitystä voidaan tutkia ja verrata sitä nykypäivän esineisiin. Näin konkreettisia havaintoja muutetaan abstrakteiksi käsitteiksi ja toisin päin. Esineen koskeminen on paitsi jännittävää, se voi myös antaa esineestä yllättävän paljon uutta tietoa, kuten esineen syntyyn liittyvästä tekniikasta sekä taiteilijan työtaidoista. Oleellista koskemisessä ei ole vain jännittävyys, vaan ajatusten aktivoituminen. (Forssell, Haapalainen, Hautio et al. 2004.) Esineiden merkitys museo-opetuksessa korostuu myös Museolaukun sisällössä. Laukku sisältää muun muassa vanhoja työvälineitä, joilla voidaan havainnollistaa lapsille vanhan ajan työtapoja kuten lampaanvillan karstaamista ja langan valmistamista tai kahvipapujen jauhamista. Myös vanhojen lelujen vertaaminen nykypäivän leluihin konkretisoi lapsille sen, millaista oli elää lapsena ennen vanhaan.

Autenttiset museaaliset esineet ovat kuitenkin hyvin harvoin asiakkaiden kosketeltavissa, sillä ne ovat tavallisesti vitriineissä suojassa lialta ja kulumiselta. Tällöin ne menettävät merkittävästi aistittavia ominaisuuksiaan. Yhtenä ratkaisuna voidaan nähdä erillisen käyttökoelman kerääminen. Tällöin esineiden taustalla olevia kertomuksia voidaan täydentää esineen fyysisellä olemuksella, mikä parantaa esineen todistusarvoa omasta aikakaudestaan. (Malmisalo-Lensu & Mäkinen, 2009.) Museolaukku on yksi tällainen käyttökoelma, missä esineet ovat käyttäjän vapaasti kosketeltavissa ja tutkittavissa. Esineet ovat tarpeen

tullen korvattavissa, jos ne menevät rikki. Päiväkotiryhmän voisi olla helppoa kerätä itsekin tällaisia käyttökokoelmia esimerkiksi lasten kotoaan tuomista vanhoista esineistä.

Toinen hyvä huomio lasten oppimisessa on, että tekeminen on heille luontaisin tapa oppia asioita. Varsinkin pienet lapset hahmottavat maailmaa vielä kehollisesti ja konkreettisen tekemisen kautta. Tämän vuoksi museoissa käytetään usein työpajatoimintaa oppimisen tukena. (Malmisalo-Lensu & Mäkinen, 2009.) Työpajat ovat näyttelyä ja sen sisältöä tukevia, kävijää aktivoivia toimintamuotoja. Työpajan tarkoituksena on tarjota mahdollisuus oppimisen syventämiseen tietoa ja taitoa yhdistämällä. Toiminnan kantavana ajatuksena on tekemällä oppiminen. Työpaja voi pitää sisällään konkreettista tekemistä, kuten vanhojen esineiden tutkiskelua, vanhojen työtapojen jäljittelyä ja taiteellista ilmaisua ja luomista. (Forsell, Haapalainen, Hautio et al. 2004.) Työpajan ei kuitenkaan aina tarvitse olla niin sanotusti ”käsillä tekemistä”, vaan se voi olla myös vuorovaikutteinen ajattelutyöpaja, jossa pohditaan yhdessä näyttelyn teemoja. Tärkeää on kuitenkin lapsen oman kokemuksen ja ajattelun merkitys. (Malmisalo-Lensu & Mäkinen, 2009.)

Lapsilla on keskimäärin vähemmän valmiuksia abstrahoivaan ajatteluun kuin aikuisilla, ja sama fyysinen ympäristö voi tulla abstrahoiduksi eri tavoilla museokävijän iän ja tietopohjan mukaan. Lapset osaavat kuitenkin jo nuorempina pohtia ja selittää ihmisten tekoja ja tunteuksia, mikä on historiallisen ajattelun olennaista sisältöä, ei niinkään vuosisatojen erottaminen toisistaan. Museoesineistä voidaan hyvin nostaa pohdittavaksi ihmisten tavoitteisiin, pyrkimyksiin, toiveisiin ja pelkoihin liittyviä asioita, joita lapsetkin pystyvät käsittelemään omien kokemustensa, käsitteidensä ja arkiteorioidensa pohjalta. (Elo, Kallio, Löfström et al., 2004.)

Museon valtteja oppimisympäristönä on sen elävyys ja yllätyksellisyys. Museo tekee menneisyyden tai esimerkiksi taiteen todellisemmaksi lapselle. Sitä ei esitetä vain paperilta tai näytetä kirjasta, vaan se on opetuksessa läsnä. Tällöin opetettu asia jää myös helpommin mieleen. Museo on lapsille usein uusi paikka ja sieltä paljastuu kaikkea yllättävää, jolloin se säilyttää pitkään mielenkiintonsa. Yllättävyys voi olla kuitenkin myös häiriötekijä lasten keskittymiselle, jos opittavia asioita ei osata rajata. Lasten innokkuutta voi hillitä lisäksi museoissa vallitseva kosketuskielto. Museon vaihtelevat opetusmenetelmät auttavat kuitenkin yleensä ryhmää keskittymään, tarjoavat tarttumapintoja erilaisille oppijoille ja tekevät mu-

seokäynnistä mielenkiintoisen kokemuksen. Oppimisprosessi on tehokkainta silloin, kun oppiminen on hauskaa, nautittavaa ja se antaa mahdollisuuden käyttää mielikuvitusta sekä tunteita. (Forssell, Haapalainen, Hautio et al. 2004.)

Päiväkodin kasvattajat saattavat vältellä museoita, koska kokevat ne paikkoina, jossa lapsia täytyy kieltää koskemasta ja hyssyttellä. Lasten kanssa on hyvä käydä ennen museovierailua läpi museon käyttäytymissäännöt, jolloin hekin osaavat jo etukäteen valmistautua vierailuun ja tietävät, miten tulee olla. Museota voi pitää myös oivana paikkana opettaa lapsia hiljentymään. Museoissa vallitsevan kosketuskiellon voi ottaa myös oppimisen kannalta ja keskustella lasten kanssa, miksi esineisiin ei saa koskea, miksi museot säilyttävät esineitä ja millaisia esineitä museoihin tallennetaan. Esineitä kohtaan tunnettu arvostus voi nousta, kun niihin ei saa koskea.

3.3 Tutkiva oppiminen

Lapsi on luonnostaan utelias ja tutkiva olento, joka kyselee, ihmettelee ja selittää sekä sosiaalisen että fyysikaalisen maailman ilmiöitä. Näin hän tyydyttää uteliaisuuttaan ja kokee osallisuutta ympärillään olevaan maailmaan ja yhteisöön. Kysyminen on perustavanlaatuinen tapa hankkia uutta tietoa ja rakentaa merkityksiä erilaisista ilmiöistä. Tutkivassa oppimisessa on kyse juuri kysymisestä, ihmettelemisestä, keksimisestä ja selitysten luomisesta. Lapsen oma kokemusmaailma sekä vuorovaikutus muiden ihmisten sekä lähiympäristön kanssa toimivat eri-ikäisten lasten oman tutkimisen innoittajina. (Lipponen, 2011; Opetushallitus 2014.) Tutkiva lapsi pyrkii alati hahmottamaan maailmaa ympärillään niin, että hän oppisi toimimaan siinä tavalla, joka on hänelle itselleen merkityksellistä ja samalla myös muiden näkökulmasta tarkoituksenmukaista (Turja, 2011).

Tutkivassa oppimisessa perusajatuksena on tutkiva ote erilaisiin ilmiöihin. Se perustuu ajatukseen, että oppiminen on parhaimmillaan yhteisöllinen oppimisprosessi, jossa oppijat yhdessä jakavat ideoitaan ja luovat uutta. Tutkimusprosessin laittaa käyntiin tiedon puute, uteliaisuus tai vaikkapa aiemman tiedon riittämättömyys. Oppimisessa on tärkeää, että lapset itse asettavat itselleen aiheeseen liittyviä tutkimuskysymyksiä sekä vertailevat toistensa käsityksiä, selityksiä ja johtopäätöksiä. Tutkimuskysymystä seuraamalla ja siihen erilaisin menetelmin vastausta etsimällä pyritään saavuttamaan uutta tietoa ja ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Kannustamalla lapsia esittämään omia käsityksiään luodaan kulttuuri, joka rohkaisee omien ajatusten ja johtopäätösten esittämiseen sekä niiden perustelemiseen. Tutkivan

oppimisen pedagogiikan tavoitteena on, että tutkivasta tavasta toimia ja suhtautua asioihin tulee lapsille luonteva tapa toimia. (Lipponen, 2011; Paavola, Hakkarainen et al. 2006.)

Kasvattajan tehtävänä on luoda tilanteita, joissa voidaan yhdessä pohtia ja kyseenalaistaa asioita sekä etsiä ja löytää vastauksia lapsia kiinnostaviin kysymyksiin. Tutkivassa oppimisessa korostetaan lasten omaa ymmärryksen rakentamista eli lasten on itse keksittävä ratkaisuja. Aikuinen voi kuitenkin hienovaraisesti ohjata lapsia tekemällä heille tarkentavia kysymyksiä ja auttamalla oikaisemaan väärinymmärryksiä. Yhteisissä keskusteluissa jokaisen osallistujan mielipide ja ajatus on yhtä tärkeä. Kun aikuinen arvostaa ja kunnioittaa lasten omia käsityksiä ja nostaa heidän kysymyksensä opetuksen keskiöön, hän edistää lasten aktiivista osallistumista omiin oppimisprosesseihinsa. (Lipponen, 2011; Hakkarainen, Lonka, Lipponen, 1999.) Lapset voivat kysymyksillään haastaa aikuisiakin ajattelemaan asioita eri näkökulmista. Aikuisille monet lasten ihmettelemät ilmiöt ja asiat ovat itsestään selviä eikä niitä tule kyseenalaistettua.

Tavoitteena tutkivassa oppimisessa on asioiden ja ilmiöiden ymmärtäminen, ei niinkään pelkkien faktojen opettelu. Jotta tavoite voidaan saavuttaa, oppiminen tulisi kohdistaa merkitysten ja syy-seuraussuhteiden selvittämiseen sekä niiden myöhempään ymmärtämiseen. Lapsia ohjataan liittämään omat havainnot ja kokemukset tutkittavan ilmiön taustalla oleviin laajempiin tai syvempiin periaatteisiin ja ideoihin, jotka antavat ilmiöille merkityksen. (Lipponen, 2011.) Myönteinen ja kannustava varhaiskasvatusympäristö tukee lapsen tutkivaa toimintaa. Tutkimiseen innostava varhaiskasvatusympäristö on monipuolinen ja tarjoaa lasten käyttöön runsaasti erilaisia lasten mielenkiintoa herättäviä materiaaleja ja välineitä. Se mahdollistaa kaikkien aistien ja koko kehon käytön tutkimisen, kokeilemisen ja oivalluksen välineinä. (Opetushallitus, 2014.)

Informaalit oppimisympäristöt kuten museot antavat hyviä mahdollisuuksia tutkivalle oppimiselle. Niissä oppiminen on vapaampaa, koska sille ei ole asetettu ennalta tarkkaa päämäärää. (Hakkarainen et al., 2005.) Museon esinekokoelmat, valokuvat ja asiakirja-arkistot avaavat monipuolisen aineiston tutkimustyöpajoille. Itse tekemällä ja tutkimalla, luovasti erilaisia tutkimusongelmia ratkaisten oppijalle tarjoutuu hyvä mahdollisuus edistää paitsi omaa tietämystään ja osaamistaan niin myös muiden osaamista jakamalla omia näkemyksiä. (Malmisalo-Lensu & Mäkinen, 2009.) Museossa voi helposti kyseenalaistaa oppaan puhetta ja esineiden aitoutta.

Museosta valitaan jokin merkityksellinen ja moniulotteinen aihepiiri, jonka parissa lapset työskentelevät ja etsivät vastauksia kysymyksiinsä. Aihetta voidaan lähestyä moniaistisesti ja museon tieteenalan asiantuntijuutta hyödyntäen. Kulttuuriperintöopetus tarjoaa oppijalle kokemuksia ja elämyksiä sekä tietoa ja tutkimushaasteita. (Mustonen, 2007.) Museossa oppiminen perustuu näkemiseen, kokemiseen, elämykseen ja oivallukseen. Tutkimustiedon kerääminen aidossa ympäristössä aitojen esineiden avulla kehittää kulttuuriperinnön lukutaitoa. Kulttuuriympäristön lukutaitoa tarvitaan sekä omassa että varsinkin vieraassa ympäristössä. Esineet, rakennukset ja kulttuuriympäristöt kertovat aikansa ja ympäristönsä arvoista ja niitä peilaavista tavoista. Niiden avulla voi nähdä, miten nykyisyyteen on päädytty eri paikoissa omalla tavallaan. Samalla voidaan oivaltaa, että kulttuuriperintö on kaikkialla yhtä arvokasta ja tarjoaa mahdollisuuksia erilaisuuden ja samanlaisuuden pohdintaan. (Tornberg & Venäläinen, 2008.)

Museoesineiden ja näyttelyiden avulla voidaan oppia paljon, mutta vaarana on myös se, että otetaan turhan paljon asioita käsiteltäväksi kerrallaan. Museo-opetuksen kuten tutkivan oppimisenkin tavoitteena on enemmän ymmärtää yksi asia syvällisesti kuin monta asiaa pinnallisesti. Jotta tematiikkaan voitaisiin perehtyä syvällisemmin, tulisi aihe rajata huolella. Myös henkilökohtaisesti koskettavia asioita omaksutaan helpoimmin. Siksi olisikin hyvä, että lasten aiemmat tiedot ja kokemukset yhdistyisivät museossa tehtyihin havaintoihin. (Forssell, Haapalainen, Hautio et al. 2004.)

Erilaisiin aihepiireihin syventyminen vaatii usein niin paljon aikaa, ettei yhdellä museovierailulla ehditä sitä tekemään. Tällöin opetusta voi antaa myös muussa ympäristössä käytettävissä olevaa materiaalia tutkimalla. (Forssell, Haapalainen, Hautio et al. 2004.) Museo-laukku on hyvä esimerkki materiaalista, jonka kautta historiallisiin aiheisiin voidaan perehtyä lasten omassa toimintaympäristössä päiväkodilla. Laukun avulla museonäyttelyiden aihepiireihin voidaan tutustua syvällisemmin tutkimalla. Lasten on mahdollista esittää kysymyksiään ja opettaja voi nostaa opetuksen keskiöön lapsia itseään kiinnostavia asioita.

Aikuisella tulisi olla kyky oivaltaa, että lapsi ei opi vain aikuisen etukäteen suunnitteleamalla ja ohjaamalla tuokiolla, vaan kaikessa toiminnassa ja myös toisiltaan. Kun lapsi saa toimia itselleen luontevalla tavalla eli leikkien, liikkuen, tutkien ja ilmaisten, se vahvistaa hänen käsitystään itsestään lisäämällä hänen osallistumismahdollisuuksiaan (Opetushallitus, 2014). Tutkiva mieli on mukana lapsen askareissa, ja hän soveltaa tutkimalla oppimiaan tie-

toja ja taitoja välittömästi kaikkeen tulevaan toimintaansa. Lapselle merkitykselliset tutkimisen kohteet ja kokemukset ovat arkisia ja mahdollisimman lähellä lapsen minää ja ymmärrystä. Mitä nuoremasta lapsesta on kysymys, sitä konkreettisempia, ajallisesti välittömämpiä ja fyysisesti lasta lähempänä olevia näiden kokemusten tulee olla. Vähitellen lapsi ulottaa tutkimuksensa laajempaan lähiympäristöön sekä oppii ajattelemaan myös eilistä ja suunnittelemaan tulevaa. (Turja, 2011.)

Kokonaisvaltaisten oppijan kasvua tukevien oppimisympäristöjen tulisi vahvistaa syvällistä ja monipuolista ymmärrystä opittavasta asiasta. Tärkeää on ajattelun ja ongelmanratkaisun taitojen kehittyminen, tiedon argumentoinnin, kyseenalaistamisen ja perustelemisen taidot, taito hakea, käsitellä ja arvioida tietoa sekä kyky ja taito luoda tietoa ja jakaa sitä muille eri keinoin. (Kumpulainen et al., 2010) Tutkivan oppimisen tarkoituksena on saada oppijat osallistumaan ja ottamaan tietoisesti vastuuta omasta oppimisestaan. Tämä tapahtuu jaetun ymmärryksen oppimisprosessissa, jossa jaetaan asiantuntijuutta ja voidaan saada ihan uudenlaisia oivalluksia kuin itsenäisesti oppiessa. (Paavola et al., 2006.)

Lasten vastuullisuutta voidaan kehittää siten, että heidät otetaan mukaan toiminnan suunnitteluun, eikä toimintatapoja ja ratkaisuja tuoda pelkästään ylhäältä alaspäin. On tärkeää, että lasten aloitteet huomataan ja niillä on aidosti vaikutusta siihen, mitä ja miten asioita tehdään. Tiedon saatavuus on helpottunut, jolloin opettaja ei ole enää se, joka tietää kaikesta kaiken. Lapset voivatkin kehittyä asiantuntijoiksi omilla kiinnostuksen alueillaan ja tietää enemmän kuin opettaja. Lasten toimijuutta voidaan tukea vaihtelemalla oppimisympäristöjä. (Lipponen, 2011.) Toimijuus ei vain synny lapsissa tietojen ja taitojen välittämisen avulla, vaan sitä täytyy saada harjoitella pienestä pitäen. Yhteiskunnassa kansalaisten aktiivisuuden, kriittisyyden ja vaikuttamisen edellytyksenä on kyky toimia kriittisesti tiedon parissa. (Hakkarainen, Bollström-Huttunen et al, 2004.)

4 MUSEOLAUKKU

Museolaukku on toteutettu keväällä 2014 osana Oulun yliopiston Varhaislapsuuden kulttuuriset ympäristöt- sivuaineen projektikurssia. Pohjois-Pohjanmaan museon museolehtori Arja Keskitalo toi ilmi ajatuksen, että alle kouluikäisille lapsille voisi kehittää jonkinlaista toimintaa museoon, esimerkiksi museorepun muodossa. Ajatuksena oli, että museoreppu voisi kiertää lapsiryhmien mukana näyttelyissä ja se sisältäisi tietopaketin ja toimintaa näyttelyn ohien. Minä, Kirsi Peltola ja Minttu Matti innostuimme aiheesta ja sen myötä syntyi päiväkodeille suunnattu kiertävä näyttely Museolaukku. Museolla on ennestään jo muutamia kiertäviä näyttelyitä: Terva – Pohjolan mustakulta, Pula-aika 1939–1954, Kuuden kulman kaupunki – pilkahduksia yhdistyneestä Oulusta sekä Näin sitä leikkiä leikittiin. Näin sitä leikkiä leikittiin -näyttely esittelee suomalaista leikkiperinnettä, ja se on ollut suosittu myös päiväkotien keskuudessa. Muut kiertävät näyttelyt ovat lähinnä aikuisille suunnattuja.

Yhtenä tavoitteenamme oli Museolaukun kautta madaltaa kasvattajien kynnyksiä vierailulla museossa lasten kanssa. Kun päiväkodilla perehdytään historiallisiin asioihin ensin toiminnallisesti tutkien, pystyvät lapset museon näyttelyissä yhdistämään asioita aiemmin opittuun ja Museolaukun sisältöön. Museovierailu voi olla mielekkäämpää, kun lapset tietävät millainen paikka museo on ja miten siellä käyttäytyään. Asiaa voisi tarkastella myös toisin päin: jos päiväkotiryhmä vierailee ensin museolla ja tutustuu näyttelyihin, niin jatkotyöstönä he voivat ottaa Museolaukun omaan ryhmäänsä ja toiminnallisesti ja esineitä konkreettisesti tutkien vielä lisää perehtyä historiaan.

Museolaukku on siis valmis materiaalipaketti päiväkotien kulttuuri- ja historiakasvatukseen, joka on suunnattu 3–7-vuotiaille lapsille. Laukku koostuu viidestä teemapäivästä, joiden ympärille on suunniteltu erilaisia toimintaideoita. Laukku on hyvin toiminnallinen ja kaikessa sen sisältämässä tekemisessä on otettu huomioon lapselle ominaiset tavat toimia eli leikki, tutkiminen, liikkuminen ja eri taiteen alueisiin liittyvä ilmaiseminen. Myös varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen sisältöalueet, erityisesti historiallis-yhteiskunnallinen orientaatio, taide ja kulttuuri sekä ympäristö- ja luonnontieto, on otettu huomioon toimintoja suunniteltaessa. Lisäksi kielen merkitys on tärkeässä roolissa Museolaukussa esimerkiksi vanhojen lorujen, rallatteluiden, laulujen ja tarinoiden kautta.

Museolaukun toiminnoissa tavoitteena on antaa lapsille oppimisen iloa ja mahdollisuus oppia asioita mielekkäällä ja itselleen merkityksellisellä tavalla. Tämän vuoksi tema-aiheet

ovat lähellä lapsen omaa kokemusmaailmaa; lähellä kotia ja perhettä. Teemapäivät kietoutuvat Pohjois-Pohjanmaan museon pysyvien näyttelyiden ympärille, jotka esittelevät muun muassa entisajan tapoja asua, ammatteja, lasten leikkejä ja koulunkäyntiä. Teemapäiviksi muodostuivat: 1) Kurkkaa Museoon!, 2) Kyläillään entisajan kodissa, 3) Leikitään vanhoilla leluilla, 4) Miten ennen pukeuduttiin? sekä 5) Vanhan ajan töissä. Museolaukku antaa varhaiskasvattajille valmiita ideoita käsitellä lasten kanssa kulttuuriperintöä ja lapset voivat saada pilkahduksen siitä, millaista lasten elämä oli ennen verrattuna nykypäivään.

Museolaukussa on opettajan opas, jossa on kasvattajille informaatiota ja toimintaideoita kuhunkin teemapäivään liittyen. Laukun maskottina toimii Kaarina- pöllö (käsinukke), jonka suulla kaikki fakta on kerrottu. Informaatio on lisäksi puettu tarinalliseen muotoon ja äänitetty cd:lle, jotta se olisi helpommin myös lasten itsensä saatavilla ja herättäisi heissä mielenkiintoa. Laukku sisältää edellisten lisäksi muun muassa vanhoja työkaluja (karstat ja lampaanvilla, keritsimet), vanhoja leluja (ritsat ja hyrrät), kahvimyllyn ja -papuja, pelejä (pala-peli ja muistipeli), sormi- ja paperinukkeja, pienoismallimuseon ja vanhoja valokuvia, loru-pussin, museokirjan sekä puisen mustekynän ja mustetta. Mukana on lisäksi lasten puuhakirja, jossa on tehtäviä ja värityskuvia teemapäivän aiheisiin liittyen. Seuraavalla sivulla on kuva Museolaukun sisällöstä. Liitteistä löytyy lisää yksityiskohtaisempia kuvia laukun sisältämistä esineistä. (LIITE 1)



Kuva 1. *Museolaukun sisältö.*

Kasvattajan rooli on keskeinen Museolaukkua käytettäessä, koska opettajan opas sisältää paljon toimintaa, josta aikuinen voi valikoida omalle ryhmälleen sopivimmat. Laukun idea ei ole noudattaa tiettyä kaavamaisista struktuuria viikon ajan päiväkodissa, vaan kasvattajan tekemillä valinnoilla viikko voi olla juuri ryhmänsä näköinen. Museolaukkua suunniteltaessa on kuitenkin pyritty ottamaan huomioon myös lapsilähtöisyys. Aikuinen keskustelee lasten kanssa ja teemapäivät sisältävät paljon yhteisiä pohdinnan aiheita. On tarkoitus, että

lapset voivat myös itse vapaasti tutustua laukkuun ja sen esineisiin päiväkodissa. Se varmasti herättää paljon kysymyksiä, ja valitut teemat ja toiminnot voivat muodostua lasten kiinnostuksen pohjalta.

Museolaukku-projektimme teoriapohja on museopedagogiikassa, kulttuurikasvatuksessa sekä tietysti Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014). Kasvatus on aina sidoksissa kulttuuriin ja kasvatuksen avulla lapsi rakentaa omaa kulttuuri-identiteettiään ja ymmärrystään omaa ja muita kulttuureita kohtaan. On tärkeää, että lapset voivat hahmottaa paikkaansa nykyajan asujina suhteessa menneisyyteen. Entisaikaiseen elämäntapaan tutustumalla lapsi oppii, kuinka ennen elämä rakentui hyvin erilaiseksi kuin nykyään. (Stakes, 2005; Opetushallitus 2014.) Museolaukun tavoitteena onkin verrata mennyttä ja nykyisyyttä pienen lapsen kokemusmaailmaa lähellä olevien asioiden avulla. Näin lapsi voi rakentaa oppimistaan eheyttämällä niin, että aiemmin opittuun tulee jotain uutta ulottuvuutta.

Opetustoiminta kehittyy museossa nopeasti, koska museoiden tulisi voida vastata ihmisten tarpeisiin. Museot ovat saavuttaneet hyviä tuloksia, kun ne ovat koonneet opetusmateriaalia yhdessä eri alojen osaajien kanssa. (Haapalainen, Järnefelt, Kallio, 2004.) Museolehtoreilla on vahva tietämys museopedagogiikasta ja varhaiskasvattajilla lapsen oppimisesta. Meidänkin projektissamme käytimme vahvaa varhaiskasvatusosaamistamme hyödyksi suunnitelllessamme toimintaa lapselle ominaiset toimintatavat huomioon ottaen. Saimme puolestaan museolehtorin näkökulmaa siihen, mitkä museon näyttelyistä voisi ottaa laukussa huomioon ja miten. Projekti oli hedelmällinen, kun toimimme saman tavoitteen suunnassa, mutta toimme eri näkökulmia luomisprosessiin.

Laukun luonnin yhtenä tausta-ajatuksena oli se, että kaikille lapsille tulisi taata tasavertainen mahdollisuus päästä osaksi museon opetuksellisesta annista huolimatta siitä, onko mahdollisuuksia päästä vierailemaan konkreettisesti museolla. Oulu on laaja kaupunki, joten kaikilla oululaisilla lapsilla ei ole välttämättä mahdollisuutta päästä vierailemaan museolla esimerkiksi taloudellisista syistä ja etäisyyden vuoksi, mutta Museolaukku voi matkustaa heidän luokseen. Tällöin se edistää museon saavutettavuutta.

Kun oppimateriaali on valmis, on tärkeää, että se otetaan käyttöön koko alueella, minkä vuoksi jo suunnitteluvaiheessa on otettava huomioon markkinointi. Tieto ei välttämättä saavuta kasvattajia, vaikka materiaali olisikin maksuton ja korkeatasoinen. Tällöin materiaali

voi helposti unohtua ja jäädä käyttämättömäksi. Juuri kokeiluluontoisessa projektitoiminnassa usein toiminnan vakiintuminen on jäänyt miettimättä. (Haapalainen, Järnefelt, Kallio, 2004.) Haasteena Museolaukunkin suhteen on ollut siitä tiedottaminen ja sen markkinointi niin, että se todella saavuttaa päiväkodit. Emme halua, että laukku jää pölyttymään museon varastoon. Markkinoimme laukkuja muun muassa kestävän kehityksen, kulttuuri- ja liikuntakasvatuksen kehittämissyksikkö Alaköökien kautta, jolla on kontaktit kaikkiin oululaisiin päiväkoteihin, jotta tieto tavoittaisi mahdollisimman laajasti päiväkoteja. Meillä oli myös pilotti-päiväkoti, jolla testasimme laukkuja ensimmäistä kertaa ja jolta pyysimme palautetta ja kehitysehdotuksia. Laukku sai hyvän vastaanoton ja sekä lapset että aikuiset olivat innostuneet sen sisällöistä. Tieto Museolaukusta kulkee siis varmasti myös suusta suuhun, kun joku on saanut siitä hyvän käyttökokemuksen ja kertoo sen eteenpäin.

5 TUTKIMUKSEN METODOLOGINEN TOTEUTUS

Tutkimukseni on kvalitatiivinen tapaustutkimus, jonka empiirinen aineisto koostuu kahdeksasta haastattelusta. Pyörälän (1995, 17) mukaan ”kvalitatiivisen tutkimuksen päämääränä ja tuloksena on empiirisen aineiston pohjalta tapahtuva ilmiöiden tulkitseminen ja usein myös niiden tarkka kuvaaminen”. Kvalitatiivisessa eli laadullisessa tutkimuksessa keskitytään usein analysoimaan pientä määrää tapauksia mahdollisimman perusteellisesti. Kvantitatiivisesta eli määrällisestä tutkimuksesta poiketen kvalitatiivinen tutkimus keskittyy laatuun määrän sijasta ja pyrkii ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä. (Eskola & Suoranta 1998; Pyörälä 1995.) Lähtökohtana kvalitatiivisessa tutkimuksessa on todellisen elämän kuvaaminen, johon sisältyy ajatus todellisuuden moninaisuudesta. Siksi tutkimuskohdetta pyritään tutkimaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009.)

Tutkija ei voi etukäteen tietää, mitä tutkimuskohteestaan tulee löytämään, koska ihmiset antavat asioille eri merkityksiä ympäristöstä, ryhmästä ja tilanteesta riippuen. Ilman monipuolista tietoa ihmisen historiasta, uskomuksista, ajatuksista ja keskinäisistä suhteista ei voida ymmärtää ihmisten moninaista ajattelua ja toimintaa. Keskeiseksi kvalitatiivisessa tutkimuksessa nousevat tutkijan tekemät tulkinnat siitä, mitä ihmiset sanoillaan ja teoillaan tarkoittavat. (Koskinen 1995.) Tutkija pyrkii myös sijoittamaan tutkimuskohteen yhteiskunnallisiin yhteyksiinsä eli rakentamaan sille vahvat teoreettiset perustukset (Eskola & Suoranta, 1998). Tämä teoreettinen viitekehys vaikuttaa puolestaan metodologian valintaan ja aineiston hankintaan (Leskinen, 1995).

Kvalitatiiviselle tutkimukselle on tyypillistä teorianmuodostuksen, aineistonkeruun ja aineiston analyysin joustava kehittyminen tutkimuksen edetessä. Tutkijan asettamat tutkimusongelmat auttavat rajaamaan tutkimuksen viitekehystä, mutta ne usein täsmentyvät tutkimuksen kuluessa. Tällainen avoimuus voi selittyä tutkijan pyrkimyksellä tavoittaa tutkittavien näkemys tutkittavana olevasta ilmiöstä tai ymmärtää toimintaa tietyssä ympäristössä sen sijaan, että tavoittelisi ”objektiivista totuutta”. (Kiviniemi, 2010.)

Pro gradu -tutkielmassa on tarkoitus selvittää, miten Museolaukku toteuttaa sille annettuja museopedagogisia tehtäviä. Minua kiinnostaa erityisesti, millaista hyötyä Museolaukusta on varhaiskasvatukselle ja millaista arvoa sillä on varhaiskasvattajille ja lapsille. Museolaukku on luotu varhaiskasvatuksen näkökulmasta, joten on mielenkiintoista tutkia, miten se toimii käytännössä ja onko siinä osattu ottaa varhaiskasvatuksen tavoitteet huomioon. Tutkimusta

varten on haastateltu seitsemää esikouluikäistä lasta ja heidän lastentarhanopettajaansa Aihetta on lähdetty tarkastelemaan seuraavien tutkimuskysymysten valossa:

1. Mitkä asiat ovat lasten mielestä merkityksellisiä Museolaukussa?
2. Miten vanhat esineet auttavat lapsia hahmottamaan menneisyyttä?
3. Millä tavoin lastentarhanopettaja pystyy hyödyntämään Museolaukun sisältöä lasten opetuksessa?

5.1 Tapaustutkimus ja fenomenologia

Tapaus- käsitteellä on useita merkityksiä: laadullisessa tutkimuksessa sillä tarkoitetaan tutkimuksen kohdetta eli objektia, kun taas tilastollisessa tutkimuksessa puhutaan tapauksesta tutkimuskohteen osana, yksikkönä (Laitinen, 1998). Tutkittava tapaus on yleensä tyypillinen, kriittinen, ainutkertainen, poikkeuksellinen, opettava tai paljastava (Syrjälä & Numminen, 1988).

Tapaustutkimuksen- käsite on myös monisyinen, sillä sitä voi tehdä niin monella tapaa. Yin (1983, 16) on määritellyt tapaustutkimuksen ”empiiriseksi tutkimukseksi, joka tutkii nykyistä tapahtumaa tai ilmiötä tietyssä ympäristössä käyttäen monipuolista ja monilla eri tavoilla hankittua tietoa.” Olennaisin huomio tässä määritelmässä on se, että tutkimus tapahtuu todellisessa tilanteessa eikä tutkijan järjestämässä keinotekoisessa koeasetelmassa. Tapaustutkimuksessa pyritään yksittäisestä tapauksesta tuottamaan yksityiskohtaista, intensiivistä tietoa monipuolisesti eri tiedonhankintamenetelmiä hyödyntäen. Myös Syrjälän ja Numminen (1988) mukaan tapaustutkimus kohdistuu tietyssä tilanteessa olevaan yksilöön, ryhmään, instituutioon tai laajempaan yhteisöön. Tällöin tarkastelun kohteena ovat osallistuvien ihmisten näkemykset ja kokemukset tietyistä toiminnoista tai ilmiöistä eli toisin sanoen niiden välitön merkitys osallistujille.

Syrjälä ja Numminen (1988) ovat kuvanneet tapaustutkimusta sille luonteenomaisten ominaisuuksien kautta, joita ovat yksilöllistäminen, kokonaisvaltaisuus, monitieteisyys, luonnollisuus, vuorovaikutus, mukautuvaisuus ja arvosidonnaisuus. Tapaustutkimus lähtee liikkeelle ajatuksesta, että yksilöillä on kyky tulkita inhimillisen elämän tapahtumia ja muodostaa merkityksiä maailmasta, jossa he toimivat. Siksi ilmiöiden merkityksiä on tarkasteltava aina kontekstissaan ja otettava huomioon tutkittavien subjektiivisuus. Tapaustutkimuksen tuloksia on mahdollista myös yksilöllistää eli jokainen voi niiden avulla pohtia omia koke-

muksiaan ja oppia. (Syrjälä & Numminen, 1988.) Tutkimuksen kautta pyrittiin tuomaan lasten ja lastentarhanopettajan oma ääni kuuluviin heidän kokemustensa kuvailun avulla. Jokaisella varhaiskasvattajalla on oma näkemyksensä siitä, miten hän käyttää erilaisia materiaaleja oman lapsiryhmänsä kanssa. Minä tutkijana ja Museolaukun luoja opin uutta, kun pääsin tarkastelemaan, miten joku toinen kasvattaja käyttää laukkaa.

Tapaustutkimus on kokonaisvaltaista, jossa todellisuutta tarkastellaan kokonaisuutena eri näkökulmista. Se on myös systemaattista, elävää ja yksityiskohtaista todellisuuden lähikuvausta ja tulkintaa. Tapaustutkimuksessa on mahdollista yhdistää eri tieteiden teorioita eli se on monitieteistä. Luonnollisuudella tarkoitetaan sitä, että ilmiötä tutkitaan sen luonnollisessa ympäristössä ilman mitään keinotekoisia järjestelyjä ja pakotteita. Tutkija on kiinnostunut siitä, miten tutkittavat itse jäsentävät kokemuksiaan, joten tutkimusmenetelmät ovat mahdollisimman strukturoimattomia. Tapaustutkimuksessa tutkija ja tutkittava ovat läheisessä vuorovaikutuksessa keskenään, jolloin jokainen osallistuja tuo tutkimukseen omat kokemuksensa. Tämä edellyttää myös luottamusta tutkijan ja tutkittavien välillä. (Syrjälä & Numminen, 1988.) Museolaukku vietiin lasten ja lastentarhanopettajan omaan toimintaympäristöön ja sen käyttöä tarkasteltiin näin ollen heidän luonnollisessa ympäristössään. Tutkija oli lähellä tutkittavia seurattessaan laukun käyttöä ryhmässä ja haastatellessaan heitä. Luottamukselliset välit tutkittaviin on luotu pidemmältä ajalta, koska tutkija itse on töissä tutkittavassa ryhmässä.

Tapaustutkimus on mukautuvaista, millä viitataan tapauksen valintaan. Tutkimuskohteen valinta voi määräytyä tutkimuksen alkuperäisestä kysymyksenasettelusta, mutta myös tutkimuskohde voi suunnata tutkimusongelmien muodostumista. Mukautuvaisuus näkyy lisäksi siinä, että tutkimuksen toteutus ja tavoitteet voivat muuttua todellisen tilanteen olosuhteiden perusteella. Viimeiseksi tapaustutkimus on arvosidonnaista eli tutkija on mukana tutkimuksessa koko persoonallaan, jolloin hänen arvonsa vaikuttavat siihen näkemykseen, jonka hän muodostaa tutkittavasta ilmiöstä. On tärkeää, että tutkija tiedostaa nämä arvot ja tuo ne esiin esioletuksina. (Syrjälä & Numminen, 1988.) Tutkijalla Museolaukun luoja on ollut oma ennakkokäsityksensä siitä, miten sitä pitäisi lasten kanssa käyttää. Sen lisäksi perehtyneisyys museopedagogiikan teorettisiin lähtökohtiin on vaikuttanut muun muassa tutkimuskysymysten laatimiseen, haastattelukysymysten luomiseen sekä haastatteluista nostettuihin tuloksiin.

Kvalitatiivisessa tapaustutkimuksessa ei ole tarkoitus tehdä samalla tavalla empiirisesti yleistettäviä päätelmiä kuin tilastollisessa tutkimuksessa, vaan keskeisempää on tutkittavan ilmiön kokonaisvaltainen ymmärtäminen. Tapaustutkimusta on kritisoitu juuri edustavuuden puutteesta. On kuitenkin huomattavaa, että määrällinen aineisto sen paremmin kuin laadullinenkaan ei muutu teoriaksi tai yleistyksiksi ilman tulkintaa. Tulkinta on puolestaan aina tutkijan tai tutkijaryhmän inhimillisen prosessoinnin tulosta. Tapaustutkimuksessa teoria ja empiria ovat parhaimmillaan uutta luovassa vuoropuhelussa keskenään. (Saarela-Kinnunen & Eskola, 2007; Eskola & Suoranta, 1998.) Kvalitatiivinen tapaustutkimus kohdistuu lopputuloksen sijaan prosessiin, yksittäisten muuttujien sijaan koko ympäristöön sekä uuden oivaltamiseen aiempiin tutkimukseen pohjaavien näkemysten todentamisen sijaan (Syrjälä, 1994).

Tapaustutkimus on luonteva tapa lähestyä opetuksen ja oppimisen tutkimista. Sen avulla voidaan tarkastella käytännön ongelmia kokonaisvaltaisesti ja tehdä kuvauksia yksittäisestä tilanteesta tai tapahtumaketjusta. Sen myötä voidaan ymmärtää entistä syvällisemmin opetusta tai muuta toimintaa kyseisessä tilanteessa. Kvalitatiivinen tapaustutkimus on siis toisaalta kuvailevaa tutkimusta mutta toisaalta sillä pyritään löytämään ilmiöille myös selityksiä. (Syrjälä, 1994.) Tämän tutkimuksen lähestymistavaksi on valittu kvalitatiivinen tapaustutkimus, koska tutkimuskohteesta haluttiin kerätä yksityiskohtaista tietoa ja juuri kyseisen ryhmän kokemuksia Museolaukun merkittävydestä varhaiskasvatukselle. Tapaustutkimuksen kautta pystyttiin nostamaan esille yksilöiden antamia merkityksiä tutkittavalle ilmiölle.

Avaan lyhyesti vielä fenomenologista lähestymistapaa, koska tutkimuksen aineisto koostuu tutkittavien kokemuksista Museolaukun käytöstä. Tapaustutkimuksen teoriaperustana on usein fenomenologia, jolloin osallistujien kokemukset, merkitykset ja ilmiötä koskevat selitykset ovat keskeisiä. Tässä lähestymistavassa korostetaan usein tapausta koskevan teorian muodostamista induktiivisesti eli tutkimusaineistosta käsin. (Syrjälä & Numminen, 1988.)

Laine (2010, 29) on käsittänyt kokemuksen laajasti ”ihmisen kokemuksellisenä suhteena omaan todellisuuteensa eli maailmaan, jossa hän elää”. Ihmisen suhde maailmaan ymmärretään intentionaalisenä. Tällä tarkoitetaan sitä, että kaikki merkitsee meille jotakin, jolloin ihmisen tekemät havainnot näyttäytyvät havaitsijan pyrkimysten, kiinnostusten ja uskomusten valossa. Kokemus syntyy vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, jolloin muodostamme merkitykset ovat kulttuurisidonnaisia. Tämän vuoksi jokainen yksilön kokemusten tutkimus paljastaa myös jotain yleistä. (Laine, 2010.)

Toisaalta jokainen yksilö on erilainen ja fenomenologisessa tutkimuksessa halutaan tuoda esiin tätä ihmisten ainutlaatuisuutta. Parhaiten tutkija pääsee tutkittavan yksilön kokemusten äärelle, kun hän tiedostaa omien arkikokemustensa ja valmiiden teoreettisten mallien vaikutuksen ja pystyy ottamaan niihin etäisyyttä. Tutkimukseen kuuluu siis ajoittain kriittisiä ja reflektiivisiä vaiheita. Kriittisyydellä viitataan itsekritiikkiin eli tutkijan tulee kyseenalaistaa omat tulkintansa. Reflektiivisyydellä puolestaan tarkoitetaan sitä, että tutkija on mahdollisimman tietoinen omista tutkimukseen liittyvistä lähtökohdistaan. (Laine, 2010.)

Tutkimukseni ei ole puhtaasti fenomenologinen. Esimerkiksi haastatteluissa olen käyttänyt puolistrukturoitua teemahaastattelua, kun taas fenomenologisessa tutkimuksessa suositaan enemmän keskustelevaa ja avointa haastattelua, jolloin voidaan tavoittaa puhtaasti tutkittavan omakohtainen kokemus. Haastattelujen vastaukset ovat tällöin kuvaavia, kertomuksen omaisia. Tätä tutkimusta varten tehdyt haastattelut ovat voineet kannustaa vastaamaan enemmän käsitysten ja mielipiteiden tasolla kuin aidosti kokemusten tasolla. Kokemus on aina omakohtainen mutta käsitykset ovat yleensä muotoutuneet ihmisessä kaikenlaisen informaation, kasvatuksen, opetuksen ja sosialisoinnin kautta (Laine, 2010).

5.2 Haastattelu

Haastattelu on joustava aineistonkeruumenetelmä, minkä takia se sopii moniin erilaisiin tutkimustarkoituksiin (Hirsjärvi & Hurme, 2008). Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan haastattelun erottaa normaalista keskustelusta osallistujien roolit: haastattelijalla on kysyjän eli tiedon kerääjän rooli ja haastateltavan roolina on olla vastaaja eli tiedon antaja. Tutkimushaastattelua ohjaa tällöin tutkijan tiedon intressi, jonka mukaan hän tekee kysymyksiä ja aloitteita, kannustaa haastateltavaa vastaamaan, ohjaa keskustelua ja kohdentaa sen tiettyihin teemoihin. (Eskola & Suoranta, 1998.)

Haastattelu on haastattelijan ja haastateltavan välistä vuorovaikutusta, jossa haastattelujen osapuolet vaikuttavat toisiinsa ja tuottavat yhdessä tulkintoja. Olennaista kvalitatiivisessa tutkimushaastattelussa ei näin ollen ole saada selville objektiivisia tosiseikkoja haastateltavien elämästä, vaan keskiössä ovat tulkinnat, joita he elämästään tekevät. Haastattelua käytetään, kun halutaan korostaa sitä, että ihminen on tutkimustilanteessa subjekti ja saa tuoda esille itseään koskevia asioita mahdollisimman vapaasti. Tutkijan tehtävänä haastattelua tehdessään on välittää kuvaa haastateltavan ajatuksista, käsityksistä, kokemuksista ja tunteista. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009; Kirmanen, 1999.)

Haastattelun suurimpana aineiston keruun etuna pidetään sen joustavuutta eli haastattelu tilannetta voidaan säädellä tilanteen ja vastaajan edellyttämällä tavalla (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009). Haastattelijalla on mahdollisuus muun muassa toistaa kysymyksiään, oikeista mahdollisia väärinkäsityksiä, selventää ilmauksia ja käydä keskustelua haastateltavan kanssa. Joustavuus mahdollistaa myös kysymysten esittämisen siinä järjestyksessä kuin tutkija katsoo itse aiheelliseksi eikä niiden tarvitse noudattaa tiettyä kaavaa. (Tuomi & Sarajärvi, 2009.) Haastattelutilanteet olivat keskustelevia ja tutkimuskysymykset muodostuivat jokaisen lapsen kanssa hieman erilaisiksi lasten oman kiinnostuksen mukaan. Lastentarhanopettajan haastattelu eteni strukturoidummin, mutta haastateltavan omalle kerronnalle jätettiin tilaa.

Haastatteluista voi saada eniten irti silloin, kun haastateltava on saanut etukäteen perehtyä haastattelukysymyksiin tai hänellä on jonkinlaista kosketuspintaa käsiteltäviin aiheisiin. (Tuomi & Sarajärvi, 2009). Ennen tutkimushaastattelun tekoa lapset ja lastentarhanopettaja olivat tutustuneet Museolaukkuun ja sen sisältöön, joten heillä oli kosketuspintaa käsiteltävään aiheeseen. Lastentarhanopettaja sai myös tutustua haastattelukysymyksiin ennen haastattelua.

Eskola ja Suoranta (1998) ovat jaotelleet tutkimushaastattelut neljään eri kategoriaan haastattelijan roolin ja kysymysten muotoilun kiinteyden asteen perusteella: strukturoitu haastattelu, puolistrukturoitu haastattelu, teemahaastattelu ja avoin haastattelu. Tässä tutkimuksessa päädyttiin käyttämään puolistrukturoitua haastattelua, koska haluttiin jättää tilaa vastaajien omien kokemusten kerronnalle. Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset ovat kaikille samat, mutta valmiita vastausvaihtoehtoja ei ole annettu, vaan haastateltavat saavat vastata omin sanoin. Tutkija on määritellyt kysymykset ennalta, mutta hän voi vaihdella niiden sanamuotoa ja järjestystä. (Hirsjärvi & Hurme, 2008.)

Avaan lasten haastattelua vielä lyhyesti, koska suurin osa haastatteluaineistosta koostuu lasten haastatteluista. Lasten haastattelussa on otettava huomioon erilaisia seikkoja kuin aikuisten haastatteluissa.

Kirmanen (1999) on tutkimustaan varten haastatellut päiväkotikäisiä lapsia heidän peloisuutensa. Hän on nostanut esiin tärkeitä seikkoja lasten ja aikuisten haastatteluiden eroavuuksista. Lasten haastatteluihin on usein liitetty oletuksia, että lapset eivät ole päteviä ja luotettavia informantteja, koska he ovat kielellisesti ja kognitiivisesti kyvyttömämpiä kuin aikuiset ja heitä on helppo johdatella. Tämä osoittaa aikuiskeskisestä ajattelutapaa, jolloin aikuiset

tulkitsevat lasten puheet omien näkemystensä kautta. Haastattelun katsotaan kuitenkin olevan vuorovaikutustilanne, jolloin ei voida ajatella, että jonkun toisen näkökulma olisi oikea ja toisen väärä tai tutkimusta vääristävä. On hyvä tuoda myös lapselle ilmi haastattelutilanteessa, että oikeita ja vääriä vastauksia ei ole. (Kirmanen, 1999.)

Lasten ja aikuisten tulkinnat voivat erota toisistaan paljonkin. Pienen lapsen ajattelu on hyvin konkreettista, eikä hän pysty kuvaamaan kokemuksiaan ja tunteitaan yhtä tarkasti kuin aikuinen. Siksi olisi tärkeää, että haastattelussa käytetään lapsen kieltä ja lapselle tuttuja termejä sekä yksinkertaisia kysymyksiä, jotka edellyttävät konkreettista vastausta. Lapsilla voi olla vaikeuksia myös pysyä pitkiä aikoja paikallaan, koska heille ominaista on toiminnallisuus. Siksi haastattelussa on usein mukana toiminnallisia elementtejä, kuten kuvallista ilmaisua tai leikkiä. (Kirmanen, 1999.) Haastattelutilanteessa oli läsnä Museolaukku ja lapsen itsensä tuoma esine, jolloin tilanteet muodostuivat toiminnallisiksi ja lapsilla oli jotakin konkreettista, joka johdattelee aiheeseen.

Lasten haastattelu vaatii aikuiselta joustavuutta ja luovuutta. Aikuisella on aktiivinen rooli pitäessään yllä lapsen mielenkiintoa tutkittavassa aiheessa. Aikuinen ei saisi kuitenkaan liikaa määrätä keskustelun kulkua, vaan nostaa lapsen ajatukset ensisijaiseen rooliin. Lasten haastattelu vaatii aikuiselta kärsivällisyyttä ja taitoa sietää myös hiljaisia hetkiä ja ”en tiedä”-vastauksia. (Kirmanen, 1999.)

Lapset kiinnittävät huomiota aikuisen mielestä odottamattomiin yksityiskohtiin sekä haastattelukontekstissa että kysymyksissä. Jos lapsi kysyy jotakin aiheeseen kuulumattomasta asiasta, lapsen kysymyksiä ei saa vain sivuuttaa. Se on epäreilu asetus, jos vain aikuinen saa esittää kysymyksiä ja lapsen täytyy kuunnella ja vastaila. Lapsen ja aikuisen vuorovaikutussuhde ei voi kuitenkaan koskaan olla täysin tasavertainen, koska se sisältää hierarkkisuuksia ja valtaa. Tutkijan on hyvä tiedostaa tämä vuorovaikutussuhteen taustalla oleva epätasa-arvo, jotta se ei vaikuttaisi liikaa haastattelun kulkuun. (Kirmanen, 1999.) Pienten lasten haastatteluissa on tärkeää ottaa myös huomioon yhteistyö vanhempien kanssa koska heiltäkin on pyydettävä lupa lapsen haastattelulle (Alasuutari, 2005, s. 147).

Haastattelu voi olla palkitsevaa molemmiin puolin: aikuinen oppii lapsen tavasta tulkita maailmaa ja lapsi saa mukavan keskusteluhetken häntä aidosti kuuntelevan aikuisen kanssa. Aikuisen on saavutettava luottamus lapsen kanssa ja osoitettava, että hän on kiinnostunut lapsesta, jolloin lapsi voi kokea, että hänen sanomisillaan on merkitystä. Kyseessä on arvok-

symys, jolloin haastateltava nähdään arvokkaana, toimivana subjektina eikä vain tutkimuksen passiivisena objektina. (Kirmanen, 1999.) Haastattelutilanteista muodostui yhteisiä oppimisen hetkiä, kun haastattelijana tartuin lasten esittämiin kysymyksiin ja yhdessä mietittiin muun muassa esineiden käyttötarkoituksia.

5.3 Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia asioita valitsemani esikouluryhmän lapset ja lastentarhanopettaja nostavat merkityksellisiksi Museolaukusta. Lähestyin aihetta kahdesta eri näkökulmasta: mitkä asiat lapset näkevät itselleen merkityksellisinä laukussa ja miten opettaja pystyy hyödyntämään Museolaukua lasten opetuksessa. Tutkimusongelmat muotoutuivat ennen haastattelujen tekoa aiemman teoretietämyksen pohjalta ja niihin vaikuttivat myös oma kokemukseni Museolaukun luojana. Ne kuitenkin muokkautuivat pitkin matkaa ja saivat lopullisen muotonsa vasta haastattelujen jälkeen.

Vein laukun lapsiryhmän käyttöön viikon ajaksi ja keräsin kokemuksia sen käytöstä haastattelujen avulla. Lastentarhanopettajalla oli täysi vastuu Museolaukun käytöstä oman ryhmänsä kanssa: olin ulkopuolisen tarkkailijan asemassa enkä puuttunut tuokioiden kulkuun tai toimintojen suunnitteluun. Kirjasin ylös havaintoja niistä tuokioista tai tilanteista, kun laukua käytettiin tai se tuli muuten esille esikoulupäivien aikana. Tutkimuksen pääasiallisena tutkimusaineistona ovat kuitenkin lasten ja lastentarhanopettajan haastattelut. Havainnointimateriaalia käytetään johtopäätösten ja pohdinnan tukena.

Haastattelut toteutettiin pääpiirteittäin samalla viikolla, kun laukku oli ryhmän käytössä. Haastattelukysymykset (LIITTEET 2 ja 3) muotoilin teoreettisen viitekehyksen pohjalta. Lopuksi kirjoitin analyysin ja johtopäätökset haastatteluista poimimieni merkityksellisten ilmaisujuen pohjalta.

5.3.1 Haastattelujen toteutus

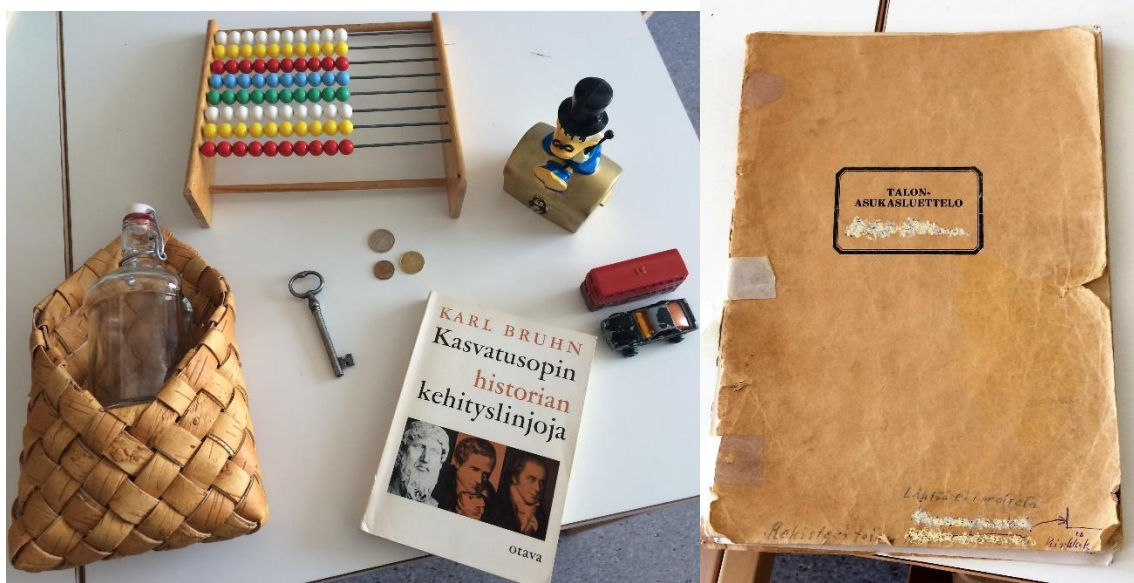
Tutkimusluvut (LIITTEET 4–7) kysyttiin lasten vanhemmilta, lapsilta, päiväkodin johtajalta ja lastentarhanopettajalta kirjallisina ja kaikkiin saatiin myöntävä vastaus. Lapset allekirjoittivat tutkimusluvut esikoulussa ja samalla kerroin heille tarkemmin, mitä haastattelu tarkoittaa ja mitä varten heitä haastatellaan. Alun perin olin ajatellut haastatella lastentarhanopet-

tajaa ja kaikkia ryhmän 15:tä lasta, mutta käytännön järjestelyjen vuoksi lopulta sain haastateltua opettajan lisäksi seitsemää lasta. Haastatteluiden pituudet vaihtelivat 10 minuutista 25 minuuttiin.

Haastatteluiden järjestämiseen liittyi paljon haasteita. Koska olen esikouluryhmän kasvatusvastaullinen työntekijä, minun oli hankalaa irrottautua lapsiryhmästä erilleen yhden lapsen kanssa kerrallaan. Esikoululaisten päiväjärjestys on myös hyvin strukturoitu, joten haastatteluille oli vaikea löytää aikaa. Lisäksi haastatteluviikolla oli vaihtelevasti lapsia pois sairastapausten vuoksi. Näiden syiden vuoksi kaikkien ryhmän lasten haastattelemisen osoittautui mahdottomaksi. Myös rauhallisen tilan järjestäminen haastatteluille oli haasteellista.

Museolaukku oli lapsiryhmässä käytössä viikon 11. Lasten haastattelut pyrin toteuttamaan saman viikon loppupuolella, jotta laukun sisältö ja toiminnot olisivat lasten muistissa mahdollisimman hyvin. Yhden lasten haastatteluista tein viikolla 12. Lasten haastatteluissa oli vähemmän kysymyksiä kuin lastentarhanopettajan haastattelussa ja haastattelutilanteet muotoutuivat avoimemmiksi siitä syystä, että niissä oli mukana toiminnallinen aspekti Museolaukun ja vanhojen esineiden läsnäolon kautta. Lasten kanssa ei käyty haastattelukysymyksiä kohta kohdalta läpi, vaan lapsen oma toiminta ja kiinnostuksen kohteet sanelivat pitkälle sen, millaiseksi haastattelu muotoutui.

Olin ohjeistanut lapsia ja heidän vanhempiaan etukäteen, että tuovat kotoaan mukanaan jonkin vanhan esineen, joka toimisi lasten haastatteluissa keskustelun virittäjänä. Lopulta kymmenen lasta toivat esineen mukanaan. Tuotuja esineitä olivat helmitaulu, talon asukaskirja, rauta-avain, säästölipas, markan kolikot, sentin kolikko, tuohikori ja lasinen limsapullo, pikkuautoja sekä kasvatusopin kirja. Muut sanoivat, ettei kotoa löytynyt mitään ja yksi lapsista oli sitä mieltä, ettei löytynyt mitään tarpeeksi vanhaa. Heillä ei ollut myöskään mahdollisuuksia käydä hakemassa vanhoja esineitä isovanhempien luota etäisyyksien vuoksi. Alla on kuvat lasten tuomista esineistä.



Kuva 2. Lasten tuomat esineet.

Lasten haastatteluissa oli hyvä, että tilanteessa oli mukana konkreettinen esine, josta lapsi sai kertoa. Museolaukku oli myös läsnä haastattelutilanteissa, jotta lasten olisi helpompi muistella, mitä se sisältää ja mitä kaikkea sen puitteissa on tehty. Konkreettisuuden kautta pyrin varmistamaan sen, että haastattelu pysyisi Museolaukkuun liittyvissä aiheissa ja että lapsilla olisi jotakin kosketuspintaa haastattelukysymyksiin. Laukun läsnäolo suuntasi haastattelutilannetta enemmän toiminnalliseksi ja uudeksi oppimistilanteeksi, sillä laukun sisältö herätti paljon kiinnostusta sellaisiin asioihin, mitä ei ollut käsitelty viikon aikana.

Lastentarhanopettajan haastattelun pidin viikolla 12 erään ulkoilun aikaan. Opettajan haastattelussa minulla oli kysymysrunko valmiina, jota haastattelu pitkälle mukaili, mutta jätin kuitenkin tilaa haastateltavan vapaalle kerronnalle eli se oli puolistrukturoitu. Opettaja sai lukea kysymykset ennen haastattelua, jotta hän pystyi paremmin hahmottamaan, millaisista asioista puhutaan. Haastattelun aikana tuli muutamia keskeytyksiä, kun puhelin soi ja lapset kävivät sisällä juomassa ja hakemassa ulkoiluvälineitä. Tilanteessa konkretisoitui hyvin, kuinka hektistä esikoulun arki on ja kuinka hankalaa on järjestää aikaa keskustelulle.

Äänitin kaikki haastattelut, jotta aineiston analyysi myöhemmin toteutuisi mahdollisimman tarkasti. Selitin lapsille haastattelun aluksi nauhurin käytön tarkoituksen, jonka jälkeen he eivät kiinnittäneet siihen huomiota. Haastattelun lopuksi moni lapsi kuitenkin halusi kuunnella haastattelunsa nauhoitusta ja annoin siihen mahdollisuuden. Haastattelujen litteroinnissa käytin peruslitterointia, jossa ”puhe litteroidaan sanatarkasti puhekieltä noudattaen,

mutta siitä jätetään pois täytesanat (esim. tota, niinku), toistot, keskenjäävät tavut ja yksittäiset äännähdykset”. Peruslitterointia käytetään yleensä silloin, kun halutaan analysoida puheen asiasisältöä. (Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.) Litteroinnissa otin huomioon vastaajien anonymiteetin ja jätin pois haastateltavien oikeat nimet.

5.3.2 Analyysin toteutus

Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa empiirisen aineiston lähestyminen alkaa teemoittelusta, jolloin aineistosta nostetaan esille tutkimusongelmia valaisevia teemoja. Aineistosta voidaan poimia sen sisältämät keskeiset aiheet ja esittää se koelmana erilaisia kysymyksenasetteluja. Suuresta tekstimäärästä on kyettävä erottelemaan tutkimusongelman kannalta relevantit aiheet. Teemoittelu ja aineistosta nostetut sitaatit eivät vielä kuitenkaan osoita kovin pitkälle menevää analyysia ja johtopäätöksiä. Tutkimus vaatii onnistuakseen teorian ja empirian vuorovaikutusta. (Eskola & Suoranta, 1998.) Tuloksista olisi pyrittävä luomaan synteesejä, jotka kokoavat yhteen tutkimuksen pääseikat ja antavat kirkkaasti vastaukset asetettuihin ongelmiin (Tuomi & Sarajärvi, 2009). Parhaimmillaan tutkimusaineiston esittäminen kuitenkin antaa lukijalle häivähdyksen aineiston rikkaudesta, tutkittavien käyttämistä käsitteistä ja tavasta hahmottaa elämänsä ja ympäristöään. (Pyörälä, 1995.)

Tulosten analysointi ei vielä riitä kertomaan tutkimuksen tuloksia, vaan tuloksista olisi pyrittävä laatimaan synteesejä. Ne kokoavat yhteen pääseikat ja antavat kirkkaasti vastaukset asetettuihin ongelmiin.

Aloitin aineiston analyysin lukemalla aineiston läpi useampaan otteeseen hahmottaakseni sen kokonaisuutena. Lukemisen aikana poimin tekstistä mielestäni merkitykselliset ilmaisut. Sen jälkeen tein ilmaisuille värikoodauksen, jonka kautta pystyin yhdistelemään niitä laajemmiksi kokonaisuuksiksi. Värikoodaukset pohjasivat haastattelukysymyksille. Lasten haastatteluissa ilmaukset jaottelin seuraavien viiden kysymyksen alle:

- 1) Mitä lapsi on mieltä Museolaukusta ja mikä siitä on jäänyt parhaiten mieleen?
- 2) Mikä laukussa on ollut kivaa ja mikä tylsää?
- 3) Miten lapsi kuvailee laukun esineitä?

- 4) Miten lapsi kuvailee omaa esinettään?
- 5) Mihin esineeseen lapsi vaihtaisi oman esineensä?

Aikuisen haastattelussa jaoin ilmaukset vastaavasti kuuden kysymyksen alle:

- 1) Mitä opettaja on mieltä Museolaukusta ja mikä siitä on jäänyt parhaiten mieleen?
- 2) Millaista oli käsitellä laukkuja lasten kanssa?
- 3) Millaisia opetuksellisia elementtejä opettaja näkee laukussa?
- 4) Miten opettaja käsittää laukun aikuis- ja lapsilähtöisyyden näkökulmasta?
- 5) Miten opettaja näkee Museolaukun rinnastettuna museovierailuun?
- 6) Millaisia kehitysehdotuksia opettajalla on laukun suhteen?

Teemoittelun jälkeen empiirinen aineisto liitetään teoreettiseen viitekehykseen. Aineistolähtöisessä analyysissä teoreettiset käsitteet luodaan aineistosta. Teorialähtöisessä puolestaan ne tuodaan valmiina, ilmiöstä jo tiedettynä. (Tuomi & Sarajärvi, 2009.) Tässä tutkimuksessa on teorialähtöisen analyysin piirteitä, koska olen perehtynyt aiheen teoriaan kattavasti ennen empiirisen aineiston keräämistä ja se on vaikuttanut esimerkiksi siihen, millaiseksi haastattelukysymykset muodostuivat. Analyysissä ei ole kuitenkaan käytetty mitään tiettyä teoriaa tai mallia sen toteuttamisessa, sillä haluttiin antaa tilaa myös aineistosta nouseville teemoille. Voikin sanoa, että tutkimuksen analyysi on teoriaohjaavaa. Tuomi ja Sarajärvi (2013) toteavat, että teoriaohjaavassa analyysissä on tunnistettavissa aiemman tiedon vaikutus, mutta aikaisemman tiedon merkitys ei ole teoriaa testaavaa, vaan pikemminkin uusia ajatusuria aukova. Tutkijan ajatteluprosessissa vaihtelevat aineistolähtöisyys ja valmiit mallit.

Teemoittelun jälkeen luin vielä valitut ilmaisut kertaalleen läpi ja karsin pois sellaiset ilmaisut, jotka eivät olleetkaan olennaisia yllä kuvattujen kysymysten kannalta. Lopuksi luin tutkimuksen tulokset moneen kertaan läpi, jotta ne olisivat mahdollisimman loogisesti ja tiiviisti esitetty. Karsin myös suoria lainauksia vähemmäksi, jotta teksti olisi lukijaystävällisempää. Tulosten kirjoittamisen vaiheessa kohtasin haasteita. Lastentarhanopettajan haastattelua oli helppo kirjoittaa auki haastattelurunkoa myötäillen. Lasten haastatteluiden auki kirjoittaminen oli haasteellisempää, koska kysymysten järjestys ei ollut kaikille sama ja haastattelut etenivät kunkin lapsen ajatusten virtaa mukaillen.

Tein johtopäätöksiä ja kirjasin niitä ylös siinä vaiheessa, kun kirjoitin auki haastatteluiden tuloksia. Varsinaiset johtopäätökset kirjoitin kuitenkin vasta haastatteluiden tulosten esittämisen jälkeen omaksi kappaleekseen. Johtopäätöksissä liitin haastatteluista saamiani tuloksia museopedagogiikan ja oppimisen teoriaan.

5.4 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkijan täytyy pohtia monenlaisia eettisiä ja luotettavuuteen liittyviä kysymyksiä tutkimusta tehdessään. Näitä ovat muun muassa tutkimuslupiin liittyvät kysymykset, tutkimusaineiston keruuseen liittyvät ongelmat, tutkittavien osallistumiseen liittyvät kysymykset sekä tutkimusaineiston säilyttämiseen ja tutkimuksesta tiedottamiseen liittyvät seikat. (Eskola & Suoranta, 1998). Tutkijan tulee pohtia omia päämääriään tutkijana sekä tutkimuksensa tavoitteita ja tekemiään metodisia ratkaisuja. Ratkaisujen taustalla vaikuttaa olennaisesti tutkijan ihmiskäsitys, jolloin päädytään lopulta pohdintoihin ihmisen tahdonvapaudesta, vastuullisuudesta, oikeuksista ja velvollisuuksista. (Syrjälä & Numminen, 1988.)

Erityisesti ihmistieteissä eettiset ja luotettavuuteen liittyvät seikat korostuvat, koska tutkija on yleensä läheisessä kontaktissa tutkittavien kanssa ja tutkimus tapahtuu tutkittavien luonnollisessa ympäristössä usein haastatteleamalla tai osallistuvalla havainnoinnilla. Tutkijan ja tutkittavan vuorovaikutukseen perustuvassa tutkimuksessa oleellista on molemminpuolinen luottamus ja rehellisyys. Jos tutkittava luottaa tutkijaan, hänen voi olla helpompi kertoa sellaisia asioita, mitä ei muuten tulisi esille. (Syrjälä & Numminen, 1988.) Tutkimukseen osallistujilla on oikeus tietää tutkimuksen tarkoituksesta ja heillä on myös oikeus kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta.

Ennen empiirisen aineiston keruuta kerroin tutkittaville, mitä aion tutkia ja miten. Kysyin tutkimusluvat lasten vanhemmilta, lapsilta itseltään, lastentarhanopettajalta sekä päiväkodin johtajalta ja sain myöntävän vastauksen kaikkiin lupiin. Erityisen tärkeää on huomioida lasten vanhempien mielipide osallistumisesta, koska he viimekädessä päättävät lapsensa asioista. Esikouluikäiset ovat kuitenkin jo kyvykkäitä valitsemaan itsekin, joten koin, että heiltä täytyy kysyä myös omaa halukkuuttaan osallistua. Lapset kirjoittivat tutkimuslupansa yhteisesti koko ryhmän kanssa. He saattoivat kokea tällöin sosiaalista painetta osallistua tutkimukseen, joten iso kysymys on, oliko heillä oikeasti mahdollisuutta vaikuttaa omaan osallistumiseensa. Loppujen lopuksi kaikki lapsista eivät päässeet haastateltaviksi, mutta kukaan

ei ole jälkikäteen kyseenalaistanut ratkaisua enkä tutkijana ole nähnyt oleelliseksi ottaa asiaa enää puheeksi lasten kanssa.

Kvalitatiivista tutkimusta tehdessä olennaista on tutkijan objektiivisuus. Objektiivisuudella tarkoitetaan sellaista selittämistä, jossa tutkimuskohdetta tarkastellaan ikään kuin ulkoapäin, puolueettomasti. Tällöin tutkija ei sekoita omia uskomuksiaan, asenteitaan ja arvostuksiaan tutkimuskohteeseen. (Tuomi & Sarajärvi, 2009.) Tutkimusaineistoa tulisi lähestyä näkökulmasta, että siinä voi tulla vastaan jotain yllättävää ja tutkija voi oppia uutta. Uuden oppimisen edellytyksenä on kuitenkin se, että tutkija tiedostaa omat ennako-oletuksensa tutkittavasta ilmiöstä tai tutkimuskohteesta ja avaa ne tutkimuksen esioletuksina. (Eskola & Suoranta, 1998.)

Minun on ollut haastavaa asettaa itseäni objektiiviseen asemaan tutkimusta tehdessäni. Olen ollut luomassa Museolaukkua ja minulla on tietynlainen käsitys siitä, miten laukku pitäisi käyttää ja mitkä asiat itse näen siinä merkityksellisinä varhaiskasvatuksen näkökulmasta. Nämä ennakkokäsitykset ovat voineet ohjata aineiston analyysia ja esille nostamiani tulintoja. Kysymys objektiivisuudesta nousee esille myös siitä, että työskentelen itse lapsiryhmässä, jota tutkin. Toisaalta se voi olla hyvä asia, koska olen luonut jo luotettavan suhteen tutkittaviin ja heidän on voinut olla helpompi kertoa minulle kokemuksiaan kuin tuntemattomalle. Lapset ovat saattaneet antaa toisaalta myös sosiaalisesti suotavia vastauksia ja mietineet, millaisia vastauksia minä heidän opettajanaan odotan. Lastentarhanopettaja tietää myös, että minä olen yksi Museolaukun luojista, mikä on voinut vaikuttaa hänen antamiinsa vastauksiin johdattelevasti. Hän ei ole välttämättä uskaltanut kyseenalaistaa asioita laukusta tai on antanut sellaisia vastauksia kuin olettaa minun häneltä odottavan. Objektiivisuutta olen pyrkinyt lisäämään sillä, että en ole mitenkään puuttunut Museolaukun käyttöön, vaan antanut opettajalle täyden vastuun toiminnan suunnittelusta ja materiaalin käytöstä kyseisellä viikolla.

Tutkimukseni kannalta on tärkeää pohtia lapsen ja aikuisen välistä valtasuhdetta, koska tutkimusta varten on haastateltu myös lapsia heidän kokemuksistaan Museolaukusta. Jos haastattelu on opettaja-oppilas suhteen kaltainen tilanne, lapsen vastauksia ohjaa yleensä koulu- maisesti pyrkimys antaa oikeita vastauksia. Tällöin vastaukset heijastavat pikemminkin sitä, mitä lapsi olettaa haastattelijan odottavan vastauksilta kuin sitä, miten asiat näyttäytyvät hänelle itselleen omassa elämänpiirissään. (Alasuutari, 2005.) Lasten haastattelu on usein aikuisen johdattelemaa, jotta haastattelu pysyisi tutkittavissa aiheissa. Tutkijan pitäisi pyrkiä

kuitenkin välttämään sanojen asettamista lapsen suuhun eli olla antamatta valmiita vastausvaihtoehtoja. Lasta ei pidä myöskään liikaa painostaa vastaamaan. Hänelle on viestitettävä, että häntä kuunnellaan aidosti ja että se, mitä hän sanoo, on tärkeää, jotta lapsen mielenkiinto pysyy yllä. (Kirmanen, 1999.) Valtasuhde on siis olemassa mutta sen ei saa antaa olla haastattelussa hallitsevassa asemassa.

Tutkimuksen kannalta lasten haastattelutilanteet osoittautuivat ongelmallisiksi. Koin omat kysymyksenasetteluni liian johdatteluvaksi enkä saanut niin informatiivisia vastauksia kuin olisin halunnut. Se johtuu varmasti siitä, että pitäydyin liikaa omassa tutkijan roolissani enkä heittäytynyt tarpeeksi haastattelutilanteeseen ja herkistynyt lasten nostamille merkityksille. Tarkentavat kysymykset jäivät puuttumaan. Opetin liikaa lapsia sen sijaan, että olisin antanut heidän opettaa minua. Pohdin jälkikäteen myös sitä, että näenkö lapsen haastattelun yhtä arvokkaana kuin aikuisen haastattelun ja miksi asenteeni lasten haastatteluja kohtaan on tyytymätön. Koen kuitenkin, että oma näkemykseni lapsesta on aktiivinen ja kyvykäs omaan oppimiseensa vaikuttaja, joten päädyin lopputulemaan, että vika oli omassa kysymyksenasettelussani.

Tutkimustietoa kerätessä nousevat esille kysymykset luottamuksellisuudesta ja anonyymiudesta. Kun tutkimusaineistoa hankittaessa on luvattu nimettömyys, niin myös tutkimuksen tuloksia julkistaessa on huolehdittava siitä, ettei tutkittavien henkilöllisyys paljastu. Tutkimuksen tuloksista tulee tiedottaa tutkittaville. (Eskola & Suoranta, 1998.) Tutkimusaineistoni olen koonnut niin, ettei tutkittavien henkilöllisyys niistä paljastu. Olen kuitenkin katsonut tärkeäksi tuoda ilmi, että työskentelen itse tutkimassani lapsiryhmässä, koska se on voinut vaikuttaa tutkimuksen toteutukseen. Tutkimusraportissa tutkittavien anonyymiteetti on varmistettu peitenimien käytöllä. Tutkittavien anonyymiuden säilyttäminen on tuotu esille myös tutkittaville itselleen jo tutkimuslupavaiheessa. Aineistoa säilytän huolellisesti, eikä sitä käytetä tutkimuksen ulkopuolisiin tarkoituksiin. Tutkimuksen valmistumisen jälkeen raportoin tuloksista kaikille haastatteluun osallistuneille ja tutkimuksen mahdollistaneille tahoille, kuten päiväkodin johtajalle.

Kvalitatiivisessa tapaustutkimuksessa on usein hylätty perinteiset luotettavuuden ja pätevyyden arvioinnit. Tämä on perustunut sille, että ihmistä ja kulttuuria koskevat kuvaukset ovat ainutlaatuisia. Niiden pohjalta ei ole tarkoitus tehdä samalla tavalla empiirisesti yleistettäviä päätelmiä kuin tilastollisessa tutkimuksessa. Keskeisempää on henkilöiden, paikkojen ja tapahtumien kuvaaminen sekä ilmiön kokonaisvaltainen ymmärtäminen. (Eskola & Suoranta,

1998; Syrjälä & Numminen, 1988; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009.) Kun tutkimus on kuvattu hyvin, antaa tapauksen monipuolinen erittely aineksia yleistettävyyteen. Voidaan puhua teoreettisesta tai olemuksellisesta yleistettävyydestä, jolloin keskeistä ovat ne tulkin-
nat, joita aineistosta tehdään. (Saarela-Kinnunen ja Eskola, 2007.)

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta lisää siis tutkijan tarkka selostus tutkimusprosessin eri vaiheista ja käytetyistä menetelmistä. Tutkimuksen toistettavuutta on lähes mahdotonta testata, koska kasvatus- ja opetustilanteet ovat hyvin harvoin, jos ollenkaan toteutettavissa samanlaisina. Laadullisen aineiston analyysi tapahtuu yleensä luokittelujen kautta, jolloin lukijalle on kerrottava luokittelujen perusteet. Myös tulosten ja tulkintojen esittämisessä olisi kerrottava, mihin tutkija päätelmänsä perustaa. Tämä voi tapahtua nostamalla aineistosta suoria haastatteluotteita tai muita autenttisia dokumentteja. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009; Syrjälä & Numminen, 1988.)

Systemaattisella aineiston käsittelyllä ja esittelyllä pyrin varmistamaan sen, että lukija saa luotettavan kuvan tutkimuksestani. Aineistosta nostamieni suorien lainausten kautta voin tuoda esille seikkoja, mihin perustan tulkintojani. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pääasiallisena luotettavuuden kriteerinä voi nähdä tutkijan itse, jolloin tutkimusraportit ovat yleensä paljon henkilökohtaisempia ja tutkijan omaa pohdintaa sisältäviä kuin kvantitatiiviset tutkimukset (Eskola & Suoranta, 1998.) Tutkimuksen omakohtaisuus minulle tutkijana on havaittavissa tutkimusraportissa pitkin matkaa.

5.4.1 Haasteet

Oma roolini lapsiryhmän kasvatusvastuullisena aikuisena aiheutti paljon haasteita tutkimuksen toteuttamiselle. Aikaa haastatteluille oli vaikeaa järjestää, koska ne eivät saaneet häiritä esikoulun normaalia arkea ja minun oli vaikea irrottautua yhden lapsen kanssa erilleen muusta ryhmästä. Lasten haastattelut olivat kuitenkin melko lyhyitä, joten muille työntekijöille sopi se, että olin hetken pois yhden lapsen kanssa kerrallaan. Myös tilat aiheuttivat omat haasteensa haastatteluiden toteuttamiselle, sillä aina ei ollut tarjolla rauhallista paikkaa, vaan esimerkiksi kaksi lasten haastatteluista teimme käytävällä, jossa liikkui muutakin väkeä ja lastentarhanopettajan haastattelua häiritsi muun muassa työpuhelimen soiminen ja lasten liikkuminen ulkoa sisälle.

Kasvattajan roolini ei mahdollistanut myöskään systemaattista havainnointia. Ryhmäsämme on käytössä pienryhmätoiminta, joten kaikille tuokioille en päässyt osallistumaan, koska olin osan ryhmästä kanssa toisaalla. Olisin voinut videokuvata tilanteita, kun Museolaukkua käytetään, mutta koska tutkimuksen toteutusaikataulu on ollut keväällä tiukka, en olisi ehtinyt käsitellä sekä haastattelu- että videomateriaalia. Havainnointiaineiston jäätyä niukaksi, tutkimuskohteen monipuolinen tarkastelu on kärsinyt.

Koin Museolaukun läsnäolon lasten haastatteluissa hyvänä asiana, koska lapset eivät olisi ilman sitä muistaneet, mitä kaikkea laukku sisälsikään. Se kuitenkin myös häiritsi hieman lasten keskittymistä haastattelukysymyksiin. Koin haastattelijana turhautumisen hetkiä, kun lapset halusivat vain leikkiä laukun leluilla, mutta lopulta totesin, että sehän on vain osoitus siitä, että Museolaukun sisältö kiinnostaa lapsia. Se vahvistaa myös käsitystä lapsen konkreettisesti ajattelusta ja tavasta oppia asioita leikin kautta. Haastattelutilanteet muodostuivat yhteisiksi oppimistilanteiksi, kun lapset halusivat selityksiä monien esineiden käyttötarkoitukselle ja minä opin lasten tavasta hahmottaa vanhaa aikaa. Lasten haastatteluiden auki kirjoittamisessa oli haastavampaa löytää yhtenäistä punaista lankaa kuin opettajan haastattelusta. Lasten haastattelut olivat poukkoilevia ja niihin vaikutti paljon se, mitä asioita lapset itse nostivat esille. Kysymykset muotoutuivat jokaiselle lapselle hieman omanlaisekseen ja kaikille lapsille en edes esittänyt kaikkia kysymyksiä yhtä selkeästi. Aikuisen haastattelua kirjoittaessa oli helppo seurata haastattelurunkoa.

Lasten haastatteluissa pysyimme todella konkreettisella tasolla, koska ne keskittyivät pitkälti esineiden ihmettelyyn ja lasten tekemiin havaintoihin niistä. Mietin, että jäikö lasten itsensä tuoma esine tutkimukseeni nähden hieman irralliseksi ja olisiko se pitänyt nostaa esille jottenkin tutkimusongelmia määriteltessä. Esineen tarkoitus oli kuitenkin toimia keskustelun virittäjänä ja lapset olivat mielissään, kun saivat kertoa omasta esineestään, keltä ovat sen saaneet, mihin sitä on käytetty ja mitä tarinoita ovat siitä kuulleet. Lasten omat esineet koitin sijoittaa Museolaukkuun, mutta lapsille ei oikein avautunut idea Museolaukun muunneltavuudesta tai Museolaukun pohjalta suunniteltavasta ryhmän omasta laukusta.

Koin haasteena myös suuren määrän mielenkiintoista teoriaa. Tutkimukseni pohjaa Laura Väätäisen kanssa tekemäämme kandidaatintyöhön, joka käsitteli museopedagogiikkaa sekä oppimista museossa ja varhaiskasvatuksessa. Alun perin oli tarkoitus, että jatkaisimme gradun tekoa yhdessä, mutta päädyimme kuitenkin ratkaisuun, että kumpikin tekee omansa. Olen saanut tutkijapariltani luvan käyttää kandidaatintyön teoriaa gradussani. Halusin lähteä

laajentamaan teoriaa hieman tätä tutkimusta varten. Jouduin lopulta kuitenkin pohdinnan eteen, että miten saan tiivistettyä sen sopivan kokoiseen pakettiin, ettei tutkimukseni ole pelkkää kirjallisuuden referointia vaan teoria ja empiria ovat tasapainossa ja puhuvat keskenään.

6 HAASTATTELUIDEN TULOKSET

Tässä luvussa eritellään haastatteluista saatuja keskeisiä tuloksia, jotka noudattelevat analyysin toteutus- osiossa tekemiäni teemaluokitteluja. Olen nostanut esille sitaatteja suoraan aineistosta, jotta saisin paremmin haastateltavien oman ääneen kuuluviin ja voisin havainnollistaa heidän nostamiaan merkityksiä Museolaukulle. Haastatteluista tehdyt johtopäätökset ja tulkinnat esitetään tulosten jälkeen omassa luvussaan.

6.1 Lasten haastattelut

Lapset olivat yleisesti tykänneet Museolaukusta ja kuvailivat sitä ”ihan kivaksi ja mukavaksi”, ”isoksi” ja ”vanhan näköiseksi”. Mieleen painuvimpina asioina laukusta lapset nostivat esille lelut, kuten Kaarina-pöllö -käsinuken, ritsat ja hyrrät. Ne tulivat jokaisen lapsen haastattelussa esille ja lapset halusivat niitä myös kokeilla vielä haastattelutilanteessa. Muita mieleen jääneitä asioita olivat lorupussin lorut, vanhaa musiikkia sisältävä CD-levy, laulut, vanhat valokuvat ja pienoismuseo sekä kahvimylly. Yksi lapsista muisti, että laukussa olisi ollut tuulimylly, mutta hän sekoitti sen todennäköisesti kahvimyllyyn. Leluilla leikkiminen oli myös mukavinta tekemistä lasten mielestä koko viikon aikana. Yhden lapsen mielestä kaikki tekeminen oli ollut mukavaa, eikä hän osannut eritellä esimerkiksi esineitä ennen kuin aukaisimme laukun ja tutkimme, mitä se sisälsi.

Anna: No, ku se on niin iso ja siinä kulkee aina Kaarina-pöllö.

Kaisa: Mää tykkään siitä ja siitä Kaarina-pöllöstä. Se on niin söpö ja se aina tervehtii.

Ella: Tykkään siitä jutusta ja niistä ritsoista ja hyrristä. Kaarina-pöllö siksi, koska se on niin pehmeä ja lähettää viestejä.

Hanna: Se Kaarina-pöllö. Se on niin söpön näköinen ja kertoo siitä museosta ja vanhan ajan leikeistä.

Tylsimpiä asioita oli yhden lapsen mielestä se, kun ei saanut tehdä itse, vaan piti vain kuunnella ja katsella. Kyseinen lapsi ei ollut myöskään saanut kokeilla kahvimyllyä ja harmitteli sitä kovasti. Yksi lapsista nosti tylsimmäksi asiaksi omat kaverit eskarissa, koska he eivät olleet uskoneet kyseistä lasta sillä viikolla. Muiden mielestä mikään ei ollut tylsää.

Haastattelija: Onko joku juttu, mikä on ollut tosi tylsää tai mistä et oo tykänny, mitä ollaan tällä viikolla tehty?

Hanna: No se, ku mun piti aina oottaa vaan paikoillaan enkä mä saanu koskee niihin tavaroihin.

Haastattelija: Hm, no höh. Sinun piti oottaa niinkö ja kattoo vaan?

Hanna: Juu.

Lapset olivat tuoneet haastatteluun mukanaan monenlaisia esineitä. Esineet olivat hyvin erilaisia, mutta kaikki olivat vanhoja. Yksi lapsista toi ukilta saamansa markan kolikon, toisella oli mukanaan vanha rauta-avain heidän kotinsa vessan ovesta, kolmas oli saanut tuoda isän vanhan Roope Anikka -säästölippaan, neljännellä oli kansiossa heidän kotitalonsa asukaskirja, viides toi äidin lapsuuden aikaisen helmitaulun, kuudennella oli mukanaan äidin työkaverilta lainaan saatu tuohikori sekä vanha limsapullo, ja seitsemäs oli saanut mummoltaan markan kolikon. Kysyin lapsilta, että miksi he olivat tuoneet juuri ne esineet mukanaan.

Ville: Kun mulla ei ollu muuta oikein vanhaa. Paitsi tuo Peikko-kirja. Se on aika vanha, mutta en hoksannu sitä oikein.

Anna: No kun se on kaikkein vanhin.

Saara: No, kun mummulla ei ollu oikeen mitään muuta vanhaa muuta kun se iso helmitaulu, mut se oli liian raskas ja iso.

Petri: Ku ei löyetty mitään muuta.

Ella: Siks, koska ne on tuommosia esineitä.

Keskustelimme lasten kanssa heidän tuomiensa esineiden käyttötarkoituksesta ja voisiko niitä käyttää vielä nykyään. Kaikki lapsista tiesivät tai keksivät, mihin heidän esinettään oli joskus käytetty, mutta siitä, voiko esineitä käyttää vielä nykyään, löytyi monia tulkintoja. Lapset peilasivat esineen käyttötarkoitusta myös oman elämänsä kannalta. Esimerkiksi tuohikorin tuoneen lapsen mielestä siinä on säilytetty Petshop-leluja, joita hänellä itsellään on paljon. Kun pohdimme yhdessä asiaa tarkemmin, lapsi huomasi, että ei ennen vanhaan ole ollut niitä leluja, sen sijaan korissa on voitu säilyttää hyrriä.

Haastattelija: Niin, mihin sitä onkaan käytetty sitä avainta?

Anna: Vessaan.

Haastattelija: Vessaan.. No, mitäs sillä avaimella tehdään?

Anna: No, kun jos se on kiinni, niin sitte sillä voi näin ja siitä voi vetasta, että jos sitä ei ois, nii siitä ei voisi vetästä, että jos se on kiinni niinku näin tiks (pyöräyttää avainta ilmassa), niin sitte sitä ei voi vetästä auki.

Haastattelija: Että sillä saa sen oven auki..

Anna: Niin, niinku oikeallaki avaimella.

Saara: Niinku tonne on pantu sisään rahaa.. oikeestaan mun repussa onki niitä vanhoja senttejä. Mutta tuosta en tiä, mutta mun tädillä on ollu se avain tuohon. Siellä oli edelleen aika monta kymmenenpenniä ja viiskypenniä.

Haastattelija: No miksi sinne oli laitettu niitä rahoja?

Saara: No mihin muuhun tuota nyt vois käyttää, ku se on säästöpankki?

Saara: No ainaki niillä penneillä yhteensä sais niinku yhen suklaapatukan.

Haastattelija: Niin, onko niitä kerätty sillä lailla, että sinne on saatu isompi määrä sitä rahaa?

Saara: Joo! Ei mun isä vienyt sitä koskaan pankkiin koska ne rahat oli vieläki siellä.

Haastattelija: No voiko niillä rahoilla maksaa vielä nyt?

Saara: No ei voi. Oikeestaan mulla on repussa ne sentit sieltä mutta muilla luulisin ettei. Siellä oli yks shekki ja sit siellä oli puhelinrahaa.. espanjan peseitä oli siellä yks.

Lasten kuvailut omasta esineestään keskittyivät pitkälle esineiden ulkoisiin ominaisuuksiin. Yksi lapsi kertoi esimerkiksi mistä hänen helmitaulunsa on tehty ja minkä värisiä helmiä siinä on; toinen kertoi, että hänen tuomansa säästölippaan hahmo on Roope Anikka ja sillä on nykyään Aku Anikka -sarjakuvassa erivärinen takki eikä keppiä mukana, ja kolmannen mukaan hänen esineensä on tehty puusta ja lasista. Lapsista kukaan ei muistanut, kuinka vanha heidän esineensä on, mutta tutkailimme niitä yhdessä ja osasta löysimme vuosilukujakin. Koetin suunnata lasten ajatuksia menneeseen muun muassa yhteisellä pohdinnalla siitä, onko lapsi itse, hänen vanhempansa tai isovanhempansa elänyt silloin, kun esine on tehty. Vanhin esineistä oli asukasluettelo vuodelta 1945 ja lapsi huomasi, että hänen isovanhempansa ovat eläneet silloin. Lasten tuomien vanhojen esineiden kuvailussa kävi ilmi myös lasten käsityksiä vanhasta, kuten ensimmäinen sitaatti hyvin osoittaa.

Anna: Mutta sitten tämä avain on pikkusen vanhampi kuin se (meidän) talo. Se on ihan vaan niin vanha kuin se mejän taloki. Mut tämä on tehty vähän nopeempaa, koska tämä on pienempi kuin se talo

Haastattelija: Talon rakentamiseen mennee kauan, mutta tuommosen avaimen tekemiseen ei niin kauaa.

Anna: Niin, siksi tämä tehtiin ensiksi. Tällä on kestänyt kauempi odottaa, niin sitte se on vanhempi.

Haastattelija: Onko tuommosia vielä nykyään?

Saara: Ei, koska se on ihan eri pankista, sitä pankkiakaan ei enää oon minne tuo.. En mä muista sen nimeä.

Haastattelija: Tätähän vois käyttää vielä nykyäänki, eikö voiski?

Saara: Joo-o, mutta niitä rahoja ei vois antaa enää Suomen pankille katokku tääl on kaks senttisiä, vois antaa vain nämä (osoittaa 20sentin kolikoita)

Haastattelija: Onko sulla itellä semmosta säästöpossua?

Saara: On. Mut ei just tämän näköstä. Toi on mun isän vanha. Mulla on semmonen säästöpossu joka kiiltää ja se on sininen ja siinä lukee valkosella Nordea. sulla itellä semmosta säästöpossua?

Haastattelija: Voisko tuommosia käyttää vielä tänä päivänä? (tuohikori ja limsapullo)

Ella: En tiiä mutta.. ehkä ei, ehkä joo.

Haastattelija: Miksi joo?

Ella: No siksi, että sinne voi laittaa limukkaa.

Haastattelija: Siihen voi laittaa limukkaa.. no miksi ei?

Ella: Siks, että koska ei oo olemassa nuita.

Haastattelutilanteista muodostui yhteisiä oppimishetkiä, kun yhdessä lapsen kanssa ihmettelimme hänen tuomaansa esinettä ja lapset esittivät myös paljon kysymyksiä Museolaukun esineiden käyttötarkoituksista. Lapset kiinnittivät paljon huomiota sellaisiin esineisiin, joihin eivät olleet saaneet tutustua viikon aikana. Erityisesti karstat ja värttinä herättivät kiinnostusta kaikissa lapsissa ja he keksivät niiden käyttötarkoitukselle hauskoja selityksiä. Värttinästä lapset käyttivät ilmaisia ”kissan lelu”, ”hiiren sateenvarjo, kun sen katkasee” ja

”iso hyrrä”. Karstoja yksi lapsi piti siivousvälineenä ja toinen halusi kokeilla niiden keinuntaa. Yksi lapsista oli nähnyt karstat perheensä mökillä, mutta ei muistanut välineiden nimeä. Kerroin ja näytin lapsille, mitä karstoilla ja värttinällä on oikeasti tehty ja lapset saivat myös kokeilla, miltä lampaanvilla tuntuu tai miten värttinän saa pyörimään. Muita esineitä, jotka herättivät haastattelutilanteessa erityisesti lasten huomiota, olivat sorminuket, mustekynät ja nahkaan käärityt työkalut. Sorminukeille lapset keksivät erilaisia rooleja ja ihmettelivät, että miksi ne eivät mahdu kunnolla heidän käteensä.

Saara: Mitä nämä on?

Haastattelija: No katsoppas tarkemmin. nämä on?

Saara: Oho, näähän on kyniä.

Haastattelija: Mmm, ne on semmosia ku mustekyniä.

Saara: Joo mä tiedän.

Haastattelija: Ootko kokeillu?

Saara: En ikinä.

Haastattelija: Onko nykyään kynät samanlaisia? Minkälaisia ne on nyt?

Saara: No ei. Kuulakärkikyniä ja tuommosia värikyniä niinku tusseja ja sellaisia.. Lyijykyniäki on vielä mutta ei oo sulkakyniä ainakaan.

Keskustelimme nykypäivän ja menneisyyden eroista esineiden kautta vertailemalla esimerkiksi materiaaleja, joista esineet on tehty ja onko nykypäivän vastaavat esineet samanlaisia. Koetin näin hahmottaa, miten lapset käsittävät menneen ajan. Moni käytti sanaa vanhanai-kainen ja harmittaa, etten kysynyt lapsilta tarkemmin, mitä se heidän mielestään tarkoittaa. Havaitsin ottavani paljon opettajan roolia haastatteluissa, mutta halusin, että lapset hoksaa-vat itsekin asioita ilman, että antaisin koko ajan vain suoria vastauksia. Yksi lapsista halusi laskea tuomassaan asukasluettelossa olevat nimet ja lopuksi lisäsimme siihen vielä hänen perheensä jäsenet. Toinen lapsi halusi laskea huulirasvojaan ja merkata ne helmitauluun.

Haastattelija: Mitä luulet, voiko tuota rahaa käyttää vielä nyt tänä päivänä?

Hanna: Ei.

Haastattelija: Eikö voi. No, mitäs meillä on nytten tänä päivänä käytössä, ku me käydään kaupassa, mitä rahoja?

Hanna: Noooo.. senttejä.

Haastattelija: Senttejä, no mikä on sitte semmonen vähän isompi ku sentti?

Hanna: Seteli.

Haastattelija: On niitä seteleitä, mutta muistakko niitä sanottiin.. e-kirjaimella alkaa.. Seteli.

Hanna: Euro!

Haastattelija: Mitä apuvälineitä me käytetään tuolla eskarissa laskemisessa, ku meillä ei ole tuommosta helmitaulua?

Kaisa: Hmmm, no voi laskea itekki niinku sormilla..

Haastattelija: Aivan oikein. Meillä on jotaki semmosia värikkäitä yhdessä korrissa, millä me monesti matikantunnilla lasketaan. Semmosia, mitä voi laittaa kiinni toisiinsa. Muistakko mitä ne oli? Pojat tykkää tehdä niistä pyssyjäki..

Kaisa: Multilinkit!

Haastattelija: Mitä muita semmosia laskukoneita on olemassa? Oletko kuullut sellaisesta kuin laskin?

Kaisa: Siihen tulee ne kirjoitukset.. Oon mä nähny ohjelmissa sellasen, mutta äiti sano, että se ostais mulle sen joskus kirpputorilta.

Kysyin lapsilta haastattelussa myös, mitä he olivat viikon aikana oppineet ja mitä Museo-
laukun kautta voi oppia, mitä muuten ei eskarissa oppisi. Kysymykset olivat vaikeita lapsille
ja sain ”en muista” tai ”en tiedä” -vastauksia. Yksi lapsista toi esille, että laukun kautta voi
oppia tekemään lankaa värttinällä. Yksi lapsista huomasi myös sen, että laukun esineet eivät
voi opettaa, koska ne eivät osaa puhua.

*Haastattelija: Mitä sinä olet oppinu nytten, mitä Kaarina-pöllö on opettanu tai
mitä opettaja on teille opettanu?*

Hanna: Noo en mä muista.

*Haastattelija: Et muista.. Meillä on ollu niitä kaikkia leikkejä viime viikolla,
sitte oli kaikkia lauluja ja.. No onko nämä lelut tai tavarat opet-
tanu jotaki?*

Hanna: Ei. Ne ei osaa puhua.

Kysyin kaikilta lapsilta, että ”jos saisit vaihtaa oman esineeni johonkin laukun esineistä, niin mihin vaihtaisit ja miksi”. Vaihtoesineiksi valikoituivat Kaarina-pöllö, sorminuket, vasara, värttinä, Melkoinen museoretki-kirja sekä sinitarra. Perusteluja löytyi monenlaisia, joista oli havaittavissa muun muassa lasten kiinnostus leluja kohtaan. Moni halusi itselleen Kaarina-pöllön, koska sillä voi leikkiä. Osa lapsista ajatteli myös esineiden konkreettisia käyttötarkoituksia eli mistä voisi olla hyötyä.

Anna: Hii pöllö. Noku se on eläin ja minä tykkään eläimistä ja tykkään puusta ja pöllöistä ja kaikista eläimistä.

Saara: Ainaki ottaisin sinitarran sieltä pois! No ei kai sinitarra mitenkään vanhaa oo?

Saara: No tämän museokirjan ottaisin pois..

Petri: Vaikka vaihtaisin tuon.. ää tämän. (nostaa värttinän laukusta)

Haastattelija: Ai sen vaihtaisin, no miksi just siihen vaihtaisit?

Petri: Kun tähän sais lankaa.

Kaisa: Vasara.

Haastattelija: Miksi ottaisit sen pois?

Kaisa: En tiiä.. Tällä voi rakentaa.

Ella: No joo mutta tää ei kyllä mahtuis.. Ottasin tämän pois. (näyttää sorminukkea)

Haastattelija: Sen ottaisit pois, miksi ottaisit just sen?

Ella: Koska tää on pieni.

Hanna: No Kaarinaan, koska se on niin söpö ja kohtelias. Haluaisin sen itselle.

Lapset antoivat mielenkiintoisia selityksiä myös sille, miksi heidän esineensä voisi laittaa laukkuun. Heidän kanssaan, jotka eivät osanneet vastata, pohdimme yhdessä syitä, miksi esineen voisi laittaa laukkuun. Moni huomasi, että koska se on vanha ja laukunkin esineet on vanhoja.

Saara: No toi on kyllä aika vanha ja sit.. sitä pankkiakaan ei oo enää olemassa ja se on vissiin ostettu tuossa jossain.. 1990-luvulla, että ei ehkä voi käyttää enää.

Kaisa: Koska täällä on kaikki vanhat lelut ja tää on myös vanha.

Hanna: No koska mä en tarttis kolikoita.

Yksi lapsista ei halunnut laittaa omaa esinettään laukkuun, koska hänen mielestään se olisi vain lisää roinaa sinne. Hän myös muistutti, että esine ei ole hänen omansa niin ei siksi voi sitä laukkuun oikeasti laittaa. Myös toinen lapsi epäili oman esineensä laukkuun laittamista oikeasti. Lapsille ei oikein avautunut ajatus Museolaukun vaihtelevuudesta heidän esineidensä kautta tai ryhmän omasta Museolaukusta tai museoesineiden näyttelystä. Keräsin lasten esineet isoon laatikkoon ja jätin sen esille näkyvälle paikalle luokkaan. Niitä olisi saanut käydä vapaasti tutkimassa mutta lapset eivät innostuneet. Lapset saivat kuitenkin esitellä oman esineensä toisille viimeisenä päivänä, kun laukku oli heidän ryhmässään.

Ville: Saako sen sitte kottiin tästä?

Haastattelija: Joo saat saat!

Ville: Saako ottaa vaikka tämmösiä nukkeja? En tiiä oikeen.. mitä näistä, vois tehdä semmosia teatteri ja sitte.. ei nämä oikein pysy mulla.. (kokeilee sorminukkeja käsiin)

Haastattelija: Meidän ei oikeasti tarvi laittaa sitä sinun rahaa tänne, mutta jos se sinun raha laitettais, niin minkä ottasit pois?

Ville: No en oikeen tiiä.. Täällä on vaikka mitä vanhaa tavaraa..

Haastattelija: Minä voisin ottaa sen sinun oman esineen ja laitetaan se mejän eskarin omaan museolaukkuun. Saatte sitte ne ens viikolla kottiin takasin. Voidaanko jättää se tänne, niin tehdään semmonen oma museolaukku?

Ville: Oma museolaukku?

Haastattelija: Niin, kun kaikki tuo niitä esineitä niin voidaan ne laittaa esille jonnekki tuonne mejän luokkaan esille.

Ville: En oikein tiää siitä..

Ainoastaan yhden lapsen kanssa tuli haastattelussa puheeksi museo laitoksena. Hän valitsi vaihdettavaksi esineeksi Melkoinen museoretki-kirjan ja kertoi, että on itse vierailut museolla vanhempien ja serkun kanssa. Alla olevasta esimerkistä käy hyvin ilmi lapsen kyky yhdistellä Museolaukun sisältöä itse museolaitokseen: lapsi on nähnyt laukussa olevan Kaarina-pöllö hahmon myös museolla.

Saara: Joo mä oon käynytki siellä. Siellä on kaikenlaisia vanhoja esineitä, mut mikshän tuolla on vessanpönttö? (osoittaa kirjan kantta)

Haastattelija: No en tiää. Hmm, vessanpönttö laitettu vitriiniin..

Saara: Ja potta. Aika vanhanaikaisia.

Haastattelija: Mitäs siellä museossa näkyi?

Saara: No se oli taidemuseo, siellä oli kaikenlaista.

Haastattelija: Mmm taidemuseokin on museo. Tämä laukku on sellaisesta kuin Pohjois-Pohjanmaan museo.

Saara: Joo siellä mä just kävin mutta mä oon käyny kahessa museossa, taidemuseo ja sitte Pohjois-Pohjanmaan museo. Ja näin kyllä Kaarina-pöllönki siellä.

Haastattelija: Näitkö?

Saara: Joo siellä se lensi tälleen siellä ylhäällä.

Kysyin haastattelujen lopuksi vielä, että haluaako lapsi kertoa jotakin Museolaukusta ja omasta esineestään tai kysyä jotakin. Kaksi lapsista halusi kertoa vielä omasta esineestään. Yksi lapsista halusi esittää Kaarina-pöllölle kysymyksen sen iästä pitäessäni Kaarina-pöllöä kädessäni haastattelun lopussa. Lapset mieltävät jollain tavalla pehmolelut ja maskotit eläviksi vaikka kyllä varmasti tietävät, että ne ovat oikeasti leluja. Tämä kävi ilmi myös tuokioilla, kun Kaarina-pöllö oli läsnä: lapset kuuntelivat paljon tarkkaavaisemmin, kun tarinat kerrottiin käsinuken suulla kuin aikuisen suulla.

Kaisa: Tällä on aika kiva laskea. Äiti leikki tällä sillon, ku se oli pieni.

Haastattelija: Mitähän äiti on sillä leikkiny? Mitähän se äiti on sillä laskenu?

Kaisa: En tiää, en kysyny. Ehkä varmaan sen leluja tai laskee ihan huvikseen.

Saara: Mun isä kerto, että sen äiti oli kerran yrittäny ottaa rahoja ja tökänny sormen tänne (näyttää säästölippaan seinässä olevaa pientä aukkoa) niin se oli jääny siihen kiinni ja se kyllä saatiin pois.

Haastattelija: Ai jääny sinne jumiin! Mutta se oli saatu ite pois?

Saara: Joo. Se oli vetässy sen näin sieltä. Se ei ollukkaan jääny jummiin, vaan se oli vaan näin niin määki olisin kyllä saanu kato vaikka.. vaikka mää työntäsin sen kuinka syvälle, niin mä saan sen pois.

Hanna: Kuinka vanha se on?

Haastattelija: Kaarina-pöllö on tuota.. niin (käytän maskottia korvalla ikään kuin se kuiskaisi minulle).. Kaarina-pöllö on aika vanha. Tiiäkkö se on niin vanha, että se ei ees muista omaa ikää. Mitä arvelisit, että Kaarina-pöllö vois olla?

Hanna: Hmmm.. 7000!

Haastattelija: 7000..

Hanna: Tai sata.

Haastattelija: (Kaarina kuiskaa minulle korvaan) Joo Kaarina arvelee, että se vois olla aika lähellä se 100 vuotta.

6.2 Lastentarhanopettajan haastattelu

Lastentarhanopettajan kokemus Museolaukusta oli positiivinen. Hän näki, että laukun sisältämä materiaali on laadukasta ja monipuolista. Hänellä oli laukusta jäänyt päällimmäisenä mieleen kahvin jauhaminen lasten kanssa, koska se oli konkreettista tekemistä, mistä lapset tykkäsivät kovasti. Yhtenä päivänä vietimme siis sähköttömiä tunteja koululaisten kanssa ja silloin lapset saivat kokeilla kahvin jauhamista. Me aikuiset keitimme iltopäivällä kahvit lasten jauhamasta kahvista. Opettaja oli jäänyt myös pohtimaan laukun teemaa vanhan ajan

ammateista, kun lapsille jo ammatin käsite on vieras, että voisiko niitä käsitellä vielä myöhemmin keväällä.

Mielenkiintoisimmaksi asiaksi laukusta opettaja nosti oheismateriaalin. Hän teki myös havainnon, että kulttuuri- ja historiakasvatusta on helppoa toteuttaa lasten kanssa, kun vaan tiedostaa, mitkä kaikki asiat siihen voivat kuulua.

Oli mielenkiintoinen ja ehkä siinä.. no se oheismateriaali tavallaan, et miten niitä asioita pystyy helposti ottaan lasten kanssa ja sitte herätä siihen, että.. esimerkiksi ne laulut, nehän oli tuttuja, mutta sen kun tietoisesti ajattelee, että se on sitä kulttuuri- ja historiakasvatusta niin se on loppupeleissä aika helppoa, kun sen vaan muistaa.

Siinä oli osattu ottaa semmosia.. no esimerkiksi tuo kahvimylly ja sit siinä oli ne villakarstat ja monet muut ne materiaalit siihen keksitty semmosia helppoja juttuja, mitkä kertoo siitä vanhasta ajasta ja ne on käsin kosketeltavia ja konkreettisia, mikä on hyvä lapsille.

Opettajan mielestä Museolaukkua oli helppo käyttää lasten kanssa ja sieltä löytyi paljon mielekästä tekemistä. Hänestä laukkuun voisi käyttää monta kuukautta ja perinneasiat voisivat olla koko vuodenkin teema. Viikko oli tosi lyhyt aika ja asioihin pääsi tutustumaan pintaraapaisulta. Opettaja ajatteli näin jälki käteen, että laukusta olisi voinut valita myös yhden teeman ja keskittyä koko viikon siihen, mutta halusi viikossa kuitenkin tutustua lasten kanssa monipuolisesti kaikkeen laukun sisältöön.

Opettaja teki valinnat käsiteltävistä aiheista oman ryhmän arjen kautta. Hän näki myös, että oli pitänyt viikon aikalailla aikuisjohtoisena.

Ehkä lähin käytännön kautta, että miten nuo aiheet soveltuu meidän normaaliin arkeen, et liikuntapäivänä mietin ja suunnittelin semmosia perinneleikkejä sinne ja sitte musiikissa valitsin niitä perinnelauluja, että aikalailla käytännön kautta, miten ne soveltuu siihen meidän arkeen.

Opettaja näki Museolaukun sisältävän paljon opetuksellisia elementtejä ja sen ilmentävän varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa vaadittavia osa-alueita. Esimerkkinä tästä hän nosti musiikin ja lorut sekä liikunnan. Hänen mukaansa laukku sisälsi paljon elementtejä, joita voisi lähteä viemään aina pidemmälle ja pidemmälle ja keskittyä yhteen asiaan kerrallaan.

Hän näkee rajana vain opettajan mielikuvituksen ja jaksamisen. Laukku tukee opettajan mukaan myös hyvin lapsille ominaisia tapoja toimia eli leikkiä, liikkumista, tutkimista ja taiteellista ilmaisua, varsinkin tutkiminen tulee tekemisen kautta. Mutta aikuisesta kuitenkin riippuu, miten ne pääsevät toteutumaan, koska hän tekee valinnat mitä asioita lasten kanssa käsitellään.

Opettaja nosti esille myös lasten aikakäsityksen ja konkretian merkityksen.

Lapset kuitenkin ymmärsi, kun se on aika vaikea asia alkaa miettiä jotain vanhaa aikaa, että jos ei käsitteet vielä eilisestä ja huomistakaan välttämättä ole ihan selkeitä. Esimerkiksi se lelupäivä, kun tutkittiin nykypäivän leluja ja vanhan ajan leluja niin tuntu, että siitä tulee semmonen konkreettinen käsitys, että ennen leikittiin näillä ja tänä päivänä on se kännykkä ja pelit. Hoksauttaminen lapsilla, että mitä jos niitä ei olisikaan, kuinka ne hoksas sitte, että kuinka paljon pystyykin tehdä ilman niitä, vaikka ne toki onki mieluisinta puuhaa niille.

Kysyin myös, mitä lisäarvoa lastentarhanopettaja näkee Museolaukun tuovan esiopetukselle. Hän pitää heidän ryhmänsä sijaintia hyvänä sen suhteen, että he pääsevät helposti vierailemaan museoilla ja olivat viime vuoden ryhmän kanssa vierailleetkin Pohjois-Pohjanmaan museolla ja Taidemuseolla. Opettaja on ollut mukana myös Alaköökkin järjestämällä toiminnallisilla kierroksilla museoon, mutta sielläkään ei pääse koskemaan esineisiin. Museolaukun merkitys opettajan mukaan on juuri siinä, että omassa eskarissakin pääsee vielä kokeilemaan eri välineillä (hyrrillä, ritsoilla, kahvimyllyllä), miten ennen on tehty asioita.

Laukku inspiroi opettajaa myös omaan ideointiin. Hän oli miettinyt perinteisiä askarteluja ja leikkejä laukun ulkopuoleltakin ja keksinyt esimerkiksi purkkipuhelimet, jotka koki olleen lapsille hitti. Opettajaa kiinnostaa muutenkin kulttuurikasvatus, mutta laukun avulla hänellä tuli mietittyä enemmänkin asioita, mitä itse teki lapsena ja miten haluaisi tuoda niitä asioita eskareille tutuksi ja siirtää eteenpäin. Opettaja näkee laukun sisältävän kuitenkin paljon valmiita hyviä ideoita, varsinkin sellaisille kasvattajille, joilta ei löydy niin paljon omaa ideointikykyä historia- ja kulttuurikasvatuksen aiheisiin.

Lastentarhanopettaja näkee laukun hyvänä lisänä päiväkodin kulttuurikasvatukseen. Se riippuu kuitenkin siitä, miten aikuinen keksii asioita. Hänen ryhmänsä kanssa kulttuurihistoriaa on käsitelty usein retkillä lähiympäristöön, jolloin on keskusteltu vanhoista rakennuksista. Museolaukku tuo opettajan mukaan lisäarvoa antaen mahdollisuuden käsitellä asioita myös

omassa esikoululuokassa ja hoksauttaa aikuista tarttumaan sellaisiin asioihin, mihin ei välttämättä muuten olisi tarttunut, kuten esimerkiksi vanhat ammatit. Normaalisti opettajalla ei ole myöskään konkreettisia välineitä näyttää, miten ennen tehtiin asioita. Videolta tai kuvasta näytetty kahvin jauhaminen tai aikuisen kertoma faktatieto tai lukema satu ei ole sama asia kuin jos pääsee sitä itse kokeilemaan. Laukku tuo mukanaan uuden ulottuvuuden.

Miten meillä on otettu kulttuurihistoriaa niin se on tullu, jos me on oltu retkillä ja kävelty, niin me ollaan nimetty paikkoja. Ja esimerkiksi oltu torilla ja mää oon antanut tehtävän etsiä Toripolliisi ja sitte mää oon ite lukenu siitä sen historian, että minkä takia siinä on Toripolliisi ja sitte mää oon kertonu sen historian niille.

Keskustelimme myös Museolaukun lapsilähtöisyydestä. Opettaja mielsi laukun lähtökohtaisesti aikuislähtöiseksi, sillä aikuiset ovat sen suunnitelleet ja aikuisilla on tietämys historiasta, mikä halutaan lapsille kertoa. Lapset eivät voi keksiä sitä historiaa, vaan se täytyy opettaa ja kertoa heille. Aikuinen tekee myös valinnat aiheista, mitä lasten kanssa käsitellään. Koska laukku oli ryhmän käytössä vain viikon, opettaja piti sen melko aikuisjohtoisena. Kun aikuinen tarttuu lasten kysymyksiin, mitä heillä nousee laukusta ja näkee niiden arvon, sen opettaja näkee lapsilähtöisyytenä. Museolaukun aiheet oliva hänen mukaansa herättäneet lapsissa paljon ajatuksia ja kysymyksiä. Opettajan mielestä lapsilähtöisyyttä voi edistää sillä, että tarttuu lapsia kiinnostaviin aiheisiin ja lähtee niitä syventämään tai kysyy lapsilta mielihoidettua esimerkiksi päiväpiirillä, että mitä opittuja lauluja he haluaisivat laulaa tai mitä leikkejä leikkiä. Materiaalia opettaja ei uskaltaisi ainakaan oman ryhmänsä kohdalla jättää lasten vapaasti käytettäväksi.

Esimerkiksi siinä leluapäivänä sai kertoa omasta lempparilelusta ja mietittiin niitä, millasia leluja oli ennen ja mitkä on uusia ja mitkä vanhoja, niin kyllähän ne herätti paljon kiinnostusta ja kysymyksiä lapsissa.

Nuo materiaalit ehkä.. en tiä uskaltaisinko jättää tohon auki, että lapset sais vapaasti niitä ottaa leikkiin.. Kaarina- pöllöhän oli jonkun verran jossain lasten leikeissä, mutta en tiä uskaltaisinko jättää sen laukun auki, että ne sais käyttää vapaasti leikkeihin. Siellä on ne paperinuket ja semmoset niin niitä, mutta tietyt tavarat ehkä silleen.. Jos mää mietin tätä ryhmää, niin kaikkia tavaroita en uskaltais tai

toki sitte pitäis valvoa, ettei lentele lasipurkit ja karstat toisten päälle.. sekin olis mahdollista..

Opettaja ei asettaisi Museolaukkua ja museokäyntiä vastakohtiksi, vaan näkee ne toisiaan täydentävinä. Laukussa on pieni maistiainen siitä, millaisia tavaroita museolla on. Jos museolla ei pääse vierailemaan niin opettajan mukaan laukusta saisi kuitenkin hyvän kokemuksen, mutta on kuitenkin aina eri olla oikeasti paikan päällä. Se tuo taas uusia elementtejä, kun lasten kanssa voidaan tutustua siihen, miltä museorakennus näyttää ja miten siellä käytäydytään.

Emmää sillä tavalla niitä ehkä vertailis, että kumpi on parempi, käydä museossa vai.. mutta jos on semmonen ryhmä, ettei pääse lähtemään museoon niin tuo on kyllä erittäin hyvä vaihtoehto sille. Suosittelen käyttämään.

Museolaukku voi opettajan mukaan tehdä museon lähestyttävämmäksi paikaksi varsinkin sellaiselle kasvattajalle, jolla ei ole ajankohtaista kuvaa museosta. Tällä opettaja viittaa siihen, että nykyään museossa on sellaisia osastoja, missä saa kokeilla ja lapset on otettu museolla huomioon. Tätä kaikki kasvattajat eivät välttämättä huomaa/tiedä. Tällaisella kasvattajalla voi Museolaukun kautta avartua käsitys siitä, että museossa olevat asiat ovat sellaisia, mitä pienten lasten kanssa voi käydä helposti tutkimassa ja katsomassa. Haastateltavalle itselleen museossa käyminen ei ole ikinä ollut kynnykskysymys.

Haastattelun lopuksi keskustelimme siitä, voisiko laukun kohderyhmän laajentaa koskemaan muitakin ikäryhmiä, ja pyysin opettajaa esittämään mahdollisia kehitysehdotuksia laukun suhteen. Opettaja lähtisi laajentamaan sitä koulun puolelle ainakin alkuopetukseen. Hänen mukaansa kouluopetuksessa on alettu puhua viime aikoina enemmän elämysoppimisesta ja tekemällä oppimisesta, ja hän näki laukun yhtenä äärimmäisen hyvänä keinona historian oppimiseen kirjasta lukemisen sijaan. Jälleen haastateltava nostaa esille opettajan omaa aktiivisuutta ja kekseliäisyyttä kehitellä laukun ideoita seuraavalle tasolle. Kävi ilmi, että lastentarhanopettajalla ei ollut tietoa, että onko laukku lainattavissa museolta suoraan vai esimerkiksi Alaköökkin kautta. Hän ei ollut myöskään kuullut Museolaukusta ennen tätä tutkimusta.

Opettajalla ei ollut mielessään suurempia kehitysehdotuksia Museolaukusta. Hänen puheistaan kuitenkin haastattelun aikana oli havaittavissa se, että laukun käsittelyyn tarvitsisi lisää aikaa, että viikko oli liian lyhyt.

Ehkä mä ite tykkään sitte silleen, että jos ottaa jonku aiheen niin sitä pystyis oikeesti syventyyn eikä aina ois pintaraapasu joka asiasta. Seki on hyvää tai siinäki on puolensa, mutta joko valitsee sieltä sen jonku teeman ja sitä lähtee kokonaisvaltaisesti.. ku tuohon sais kaikki draamat ja muutki liitettyä, että pukeutuis niihin ja leikkis niitä ammatteja ja kaikki kuvis ja askartelut, ne vois yhtä asiaakin niin laajasti. Siis hyvin toimi nuinki, että tavallaan ottaa jokaisesta aihealueesta jotaki, että en mä kokenu, että kiire oli, mutta eihän sitä kaikkea ehi viikossa.

7 JOHTOPÄÄTÖKSET

Sain tutkimukseni kautta vastauksen ensinnäkin siihen, että Museolaukku on toimiva materiaalikokonaisuus varhaiskasvatukselle. Se kiinnosti sekä lapsia että lastentarhanopettajaa ja he löysivät mielekästä tekemistä laukusta viikon ajalle. Kun toin laukun ryhmään, se herätti lapsissa suurta mielenkiintoa. He halusivat sitä nostella ja arvuuttelivat, mitä laukku sisältää, kun se on niin painava. Yhden mielestä siellä olisi voinut olla kiviä ja toinen arvasi, että elefantti. Yksi lapsista huomasi, että siellä on varmasti vanhaa tavaraa, kun laukussa lukee museon yhteystiedot ja laukkukin on jo vanha. Olin lapsille kertonut etukäteen Museolaukusta, mutta he eivät muistaneet enää, että mikä se on ja mitä se sisältää.

Opettaja näki Museolaukun sisältävän paljon opetuksellisia elementtejä ja ilmentävän hyvin varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen sisältö-alueita, joista hän nosti esimerkkinä musiikin, lorut (kieli) ja liikunnan. Se tukee myös lapselle ominaisia tapoja toimia eli liikkumista, leikkimistä, tutkimista ja taiteellista ilmaisua. Laukku antaa paljon valmiita toimintaideoita päiväkotien kulttuuri- ja historiakasvatukseen. Se auttaa kasvattajia myös hahmottamaan, miten pienten ja tuttujenkin tekemisten kautta lasten kanssa voidaan käsitellä historiallisia ja kulttuuriaiheita, jotka saatetaan nähdä vaikeina asioina opettaa lapsille. Lastentarhanopettaja näki, että vain kasvattajan oma mielikuviutus on rajana, miten laukun teemoja voisi lähteä kehittämään vielä eteenpäin. Hän koki saaneensa itsekin inspiraatiota kehitellä laukun aiheisiin liittyvää toimintaa sen ulkopuolelta.

Suurin hyöty ja lisäarvo Museolaukun opetuksessa näyttäytyivät haastatteluiden perusteella sen sisällössä, joka perustuu esinemaailmalle ja näin ollen konkretialle. Laukun avulla on mahdollisuus havainnollistaa helposti lapsille vanhaa aikaa esimerkiksi vertailemalla laukussa olevia vanhoja esineitä nykypäivän leluihin tai näyttämällä vanhan ajan työtapoja. Päiväkodilla on harvoin käytössä autenttisia museaalisia esineitä, joiden avulla voisi luoda suhteita menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden välille elämyksellisesti. Esineet kannustavat keskittymiseen, tunnusteluun ja havainnointiin sekä ruokkivat mielikuvitusta. Ne ovat elävä todiste siitä, että täällä on elänyt ihmisiä jo ennen meitä. (Malmisalo-Lensu & Mäkinen, 2009; Asikainen, 2003). Museonäyttelyissäkin esineet ovat yleensä vitriinien suojassa, jolloin ne menettävät merkittävästi todisteluvoimaansa menneisyydestä. Museolaukun esineet ovat kuitenkin käyttäjän vapaasti kosketeltavissa ja tutkittavissa.

Myös lasten haastatteluissa vanhat esineet nousivat pääosaan ja lapset nostivat laukusta merkityksellisiksi yksittäisiä esineitä. Näitä olivat erityisesti lelut, kuten ritsat, hyrrät ja Kaarina-pöllö, joilla lapset olivat saaneet itsenäisestikin leikkiä. Lapset toivat mukanaan myös oman vanhan esineen kotoa. Lapset hahmottivat vanhaa aikaa esineistään kertomillaan tarinoilla ja vertailemalla niitä nykypäivän vastaaviin esineisiin. Pohdimme esineiden käyttötarkoituksia ja lapset toivat esille niiden merkityksiä oman elämänsä kannalta.

Minulla nousi ajatus Museolaukun muunneltavuudesta lasten tuomien esineiden pohjalta. Se toisi uuden ulottuvuuden laukun käytölle. Muunneltavuus voisi tapahtua siten, että lapsiryhmä laittaisi laukkuun jonkin oman haluamansa esineen, ja vastaavasti voisivat ottaa laukusta pois jonkin esineen. Jos laukun esineet vaihtuisivat, sitä olisi mielekkäämpää ottaa käyttöön myös saman ryhmän kanssa uudestaan. Vaihtuvat esineet toisivat mukanaan yllätyksellisyyttä ja niiden mukanaan tuomat tarinat voisivat avata taas uusia puolia kulttuurista ja historiasta. Lapsiryhmä voisi koota myös oman vastaavanlaisen kokoelmansa haluamistaan esineistä ja käyttää sitä oppimisvälineenä.

Tein mielenkiintoisen havainnon siitä, kuinka Museolaukku ei tämän tutkimuksen valossa näyttäytynyt niin lapsilähtöisenä kuin olimme sitä suunnitellessa kuvitelleet. Lastentarhanopettaja piti viikon hyvin aikuisjohtoisena, eivätkä lapset saaneet tutustua laukun sisältöön itsenäisesti. Laukun alkuperäisessä ideassa sen kuuluisi olla avonaisena ja houkuttelevasti esillä, jotta se kannustaisi lapsia itsenäiseen tutkiskeluun. Voiko olla, että kasvattajalle on iskostunut päähän kuva museoesineistä hauraina ja arvokkaina, joihin ei saa koskea ja joita pitää suojella. Lapsi taas hahmotti tilanteen eri tavalla. Yksi lapsista nosti tylsimmäksi asiaksi koko viikolla sen, ettei saanut itse kokeilla, vaan piti vain istua ja kuunnella. Toki lapsille annettiin mahdollisuuksia käyttää esineitä, mutta se tapahtui aina aikuisen aloitteesta erillisillä toimintatuokioilla. Lapselle luonteenomaista on toiminnallisuus, joten tilanteet, joissa ei pääse itse tekemään, eivät myöskään motivoi lasta tai edistä oppimista.

Lastentarhanopettaja hahmotti lapsilähtöisyyttä kuitenkin siitä näkökulmasta, että lasten kysymyksille ja kiinnostuksen aiheille tulee antaa tilaa. Havaintojeni mukaan hän myös tarttui lapsilta esiin nousseisiin kysymyksiin ja otti ne yhdessä keskusteltaviksi. Tämä tukee tutkivan oppimisen mallia, jonka mukaan juuri lapsilta esiin nousseet kysymykset tulisi ottaa oppimisprosessin lähtökohdaksi ja antaa tilaa lasten ihmettelylle (Lipponen, 2011). Lapset oppivat parhaiten saadessaan tehdä itse ja kun aiheet ovat lähellä heidän omaa kokemusmaailmaansa.

Lapsen oma elämänpiiri on otettu laukun sisällöissä ja toiminnoissa huomioon ja ne on suunniteltu lapsilähtöisiä menetelmiä silmällä pitäen. Laukun teemat esimerkiksi ovat lähellä lapsen kokemusmaailmaa, kuten leikkiä. Laukun tarinoissa seikkailee pieni poika, jonka näkökulmasta historiallisia asioita tarkastellaan. Hän on elänyt menneisyydessä ja haluaa kertoa siitä, millaista oli olla lapsi ennen vanhaan. Laukkuun on otettu mukaan myös maskotti, mikä osoittautui lasten suurimmaksi mielenkiinnon ja ihailun kohteeksi. On mielenkiintoista havaita, että lapset jollain tavalla uskovat pehmoeläinten elävyyteen ja niiden avulla on mahdollista tehdä opetuksesta jännittävämpää. Oman havaintoni mukaan lapset kuuntelivat paljon paremmin, kun pöllö ”kerto” heille asioita kuin että lastentarhanopettaja olisi kertonut tarinat omalla suullaan. Ainolan puistossa vieraillessamme lapset myös kyselivät, että asuuko Kaarina museolla ja yksi lapsista kertoi nähneensä sen siellä.

Mielestäni opettajan näkemys laukun aikuisjohtoisuudesta kieli myös siitä, millaisena hän näkee lapsen. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan lapsi on aktiivinen, omaan oppimiseensa vaikuttava subjekti (Tynjälä, 1999). Se, että laukku on vain aikuisen takana ja se avataan aikuisen kanssa yhdessä erillisillä tuokioilla, ei tue konstruktivistisen näkemyksen mukaista lapsen aktiivista roolia omassa oppimisprosessissaan. Varhaiskasvattaja aliarioi lapsia sanoessaan, ettei uskalla jättää tavaroita heidän itsensä vapaasti käytettäväksi, koska ne voivat mennä rikki tai niitä voidaan käyttää sopimattomasti. Jos lasten kanssa käydään heti aluksi läpi säännöt, millä tavoin museoesineitä tulee kohdella, pitäisi voida luottaa lapsen kykyyn käyttää esineitä oikein. Varsinkin esikouluikäiset lapset osaavat jo hahmottaa museoesineiden arvoa. Museolaukun esineet ovat myös korvattavissa, jos jotain menee rikki, joten lasten kanssa ei pitäisi pelätä tarttua laukun sisältämiin esineisiin.

Laukun käyttö osoittautui tutkimuksessa tuokiopainotteiseksi, mikä ei ole ollut laukun alkuperäinen idea. Laukun tulisi olla viikon ajan käytössä kokonaisvaltaisesti kaikessa toiminnassa ja lasten itsensäkin vapaasti käytettävissä. Uskon, että tuokiopainotteisuus johti siihen, että laukun sisällöstä ehdittiin käsitellä vain murto-osa ja paljon mielenkiintoista asiaa jäi kokonaan käsittelemättä. Se nousi esille myös lasten haastatteluiden aikana, kun lapsilla oli todella paljon kysymyksiä laukun sisältöön ja esineisiin liittyen. Siinä tilanteessa he halusivat tutkia kaikkea sitä, mitä eivät olleet muuten viikon aikana saaneet. Aikuisesta riippuu, miten varhaiskasvatuksen sisältöalueet pääsevät toteutumaan Museolaukkua käytettäessä, koska hän tekee valinnat siitä, mitä asioita lasten kanssa käsitellään.

Elo, Kallio ym. (2004) ovat sanoneet, että lapsilla on vähemmän valmiuksia abstrahoivaan ajatteluun kuin aikuisilla. Jo nuoretkin lapset osaavat kuitenkin selittää ihmisten tekoja ja tuntemuksia, mikä on historiallisen ajattelun olennaista sisältöä. Museoesineistä voidaan hyvin nostaa pohdittavaksi ihmisten tavoitteisiin, pyrkimyksiin, toiveisiin ja pelkoihin liittyviä asioita, joita lapsetkin pystyvät käsittelemään omien kokemustensa, käsitteidensä ja arkiteorioidensa pohjalta. (Elo, Kallio, Löfström et al., 2004.) Saatetaan ajatella, että päiväkotikäisillä lapsilla ei ole vielä mahdollisuutta hahmottaa menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden eroja, mutta se vaatii vain konkretiaa ja itse tekemistä. Aikuisen tulee tiedostaa, että lapsen tapa hahmottaa vanhaa poikkeaa aikuisen tavasta. Lapset kiinnittävät huomiota esimerkiksi esineiden ulkoisiin ominaisuuksia enemmän kuin siihen, mitä esine voisi kertoa menneisyydestä. Lapsi peilaa kaikkea omaan kokemusmaailmaansa, mikä on vielä hyvin konkreettinen. Kun pyysin lapsia tuomaan kotoaan jonkin vanhan esineen, he pohtivat tuovansa omia vanhoja lelujaan. Esine näyttäytyy lapselle vanhana, jos hän ei ole sitä pitkään aikaan käyttänyt. Lapset eivätkä ymmärtäneet, mitä minä tarkoitin vanhalla esineellä. Uskonkin, että vanhat esineet olivat lasten vanhempien heille antamia. Alla olevasta sitaatista käy hyvin ilmi, kuinka konkreettista lasten ajattelu vanhasta voi olla.

Anna: Mutta sitten tämä avain on pikkusen vanhampi kuin se (meidän) talo. Se on ihan vaan niin vanha kuin se mejän taloki. Mut tämä on tehty vähän nopeempaa, koska tämä on pienempi kuin se talo

Haastattelija: Talon rakentamiseen mennee kauan, mutta tuommosen avaimen tekemiseen ei niin kauaa.

Anna: Niin, siksi tämä tehtiin ensiksi. Tällä on kestänyt kauempi odottaa, niin sitte se on vanhempi.

Myös lastentarhanopettaja toi haastattelussa esille, että alle kouluikäisillä lapsilla ei ole välttämättä selkeää käsitystä aikamääreistä, kuten mitä tapahtui eilen tai viime viikolla tai tänään. Lapselle voi olla vaikeaa käsittää menneitä tapahtumia sekä asioita, jotka tapahtuvat hänen välittömän kokemuspiirinsä ulkopuolella. Haastatteluissakaan lapset eivät enää muistaneet, mitä kaikkea laukku sisältää tai mitä sen puitteissa on tehty, vaikka pidin haastattelut samalla viikolla, kun laukku oli ryhmän käytössä. Tällöin voi tuntua haastavalta ottaa lasten kanssa puheeksi asioita, jotka ovat tapahtuneet vuosikymmeniä sitten. Niistä on kuitenkin tärkeää puhua, koska menneisyys vaikuttaa siihen, millaisena nykypäivä näyttäytyy. Pienille lapsille ei ole tärkeää oppia vuosilukuja, vaan yleisesti hahmottamaan sitä, miten elämä oli erilaista ennen verrattuna nykypäivään.

Museolaukun yhtenä tavoitteena oli madaltaa kasvattajien kynnystä vierailla museossa lasten kanssa. Lastentarhanopettajan haastattelusta kävi ilmi, että hänellä itsellään ei ole ollut ikinä kynnystä lähteä lapsiryhmän kanssa museoon, mutta laukku voi inspiroida sellaista kasvattajaa, jolla ei ole ajankohtaista kuvaa museosta lasten toiminnallisen oppimisen mahdollistajana. Museolaukun avulla voidaan perehtyä ensin päiväkodilla historiallisiin asioihin toiminnallisesti tutkien, jolloin lapset pystyvät museon näyttelyissä yhdistämään asioita aiemmin opittuun ja Museolaukun sisältöön. Museovierailu voi olla mielekkäämpää, kun lapset tietävät, millainen paikka museo on ja miten siellä käyttäydytään. Asiaa voisi tarkastella myös toisin päin: jos päiväkotiryhmä vierailee ensin museolla ja tutustuu näyttelyihin, niin jatkotyöstönä he voivat ottaa Museolaukun omaan ympäristöönsä ja siten toiminnallisesti ja esineitä konkreettisesti tutkien vielä lisää perehtyä historiaan. Museolaukun ja museovierailun voisi nähdä näin ollen toisiaan täydentävinä. Laukku voi toimia siltana museonäyttelyn ja lasten oman maailman välillä. Se antaa pienen kurkistuksen siitä, millaisia asioita museolla käsitellään ja mitä kaikkea museo sisältää. Museolaukku voi olla lapselle elävämpi vaihtoehto museo-opetukseen, koska se sopii hänelle ominaisiin tapoihin toimia, joita ovat muun muassa leikkiminen, tutkiminen ja ilmaiseminen.

Opettajilla tulee olla mahdollisuus tarjota oppilailleen elämyksellistä ja innostavaa opetusta museoiden tarjoamissa puitteissa. Opetuksessa on tärkeää, että lapset saavat itse tehdä ja havainnoida, sillä aktiivinen oppiminen ja osallistuminen antavat parhaiten eväitä oman ajattelun kehitykselle. (Kaivosoja, 2007.) Lapsia rohkaistaan kysymään ja heidän ihmettelylle annetaan tilaa (Opetushallitus, 2014).

Pedaali ry:n (2005) mukaan pedagogisen toiminnan museossa tulee 1) helpottaa, rohkaista ja tukea kävijän henkilökohtaista kokemusta ja elämystä sekä aktivoita omiin tulkintoihin ja omaan luovuuteen, 2) välittää informaatiota, syventää ymmärrystä ja lisätä tietoa sekä 3) käsitellä ja avata museota instituutiona, tilana ja paikkana. Museopedagoginen toiminta korostaa siis museon kävijän näkökulmaa esilletuloa, eikä vain museon tarjontaa.

Museolaukussa toteutuvat nämä museon kasvatukselliset pyrkimykset. Laukku välittää informaatiota lapselle sopivalla tavalla toiminnallisuuden huomioon ottaen. Laukku herättää lapsissa kysymyksiä, joihin kasvattajan tulee tarttua. Siellä on lisäksi yhteisiä pohdinnan aiheita teemoihin liittyen. Laukku tarjoaa tietoa menneestä ajasta ja lapset voivat tehdä helposti havaintoja menneen ajan ja nykyisyyden eroista. Se kertoo, miten elettiin ennen ja laukun tehtävät auttavat lasta oivaltamaan, miksi jotkin asiat ovat nykypäivänä tietyllä tavalla.

Lapset voivat oppia myös arvostamaan omaa kulttuuriaan ja toimimaan sen säilyttämiseksi tuleville sukupolville. Lopuksi Museolaukku avaa museota laitoksena teemalla ”Kurkkaa museoon”, jolloin lapsille muodostuu käsitys muun muassa siitä, miksi museo säilyttää esineitä ja miten museossa tulee käyttäytyä.

8 POHDINTA

Haluan gradullani kannustaa niin varhaiskasvattajia, kuin muitakin pedagogeja hyödyntämään museoiden palveluja lasten opettamisessa. Museoilla on tarjolla monipuolista toimintaa, josta voi ammentaa oman ryhmänsä kulttuuri- ja historiakasvatukseen. Maksuttomat museot mahdollistavat sen, että niihin on helppo mennä vierailemaan lasten kanssa. Jos se on kuitenkin etäisyyksien tai muiden syiden vuoksi mahdotonta, niin museot tarjoavat paljon kiertäviä näyttelyitä, jotka voivat tulla lapsiryhmän luo. Museolaukku on hyvä esimerkki kiertävästä näyttelystä, mikä toteuttaa museon kasvatuksellista tehtävää ja jossa on otettu huomioon varhaiskasvatuksen oppimistavoitteet. Museolaukku antaa valmiita ideoita, mutta voi myös inspiroida omaan luovuuteen.

Museolaukun kautta on haluttu rikkoa mielikuvaa museosta hiljentymisen paikkana, jossa museoesineisiin ei saa koskea ja opetus on lähinnä luentomaista opastusta. Museolaukku antaa mahdollisuuden konkreettiseen esineiden kosketteluun ja tutkiskeluun. Kun museoon on lasten kanssa tutustuttu etukäteen, voi mahdollinen museovierailukin olla mielekkäämpää, kun lapset tietävät, mikä museo on, miten siellä käyttäytyään ja he pystyvät yhdistämään Museolaukussa esiin tulleita aiheita museon näyttelyyn. Uskon, että laukku kasvattaa lasten tiedonhalua menneisyydestä ja tarjoaa elämyksiä, koska kaikilla lapsilla ei välttämättä ole esimerkiksi isovanhempia kertomassa vanhasta ajasta. Laukun myötä lapsille voi muodostua positiivinen muistijälki museosta ja he haluavat mahdollisesti vierailla siellä myös vapaa-ajallaan omien vanhempiensa kanssa.

Museolaukku osoittautui tutkimuksen valossa toimivaksi materiaalikokonaisuudeksi, josta on hyötyä varhaiskasvatukselle. Tutkimus perustuu kuitenkin vain yhden lapsiryhmän kokemuksiin, joten jatkotyöstönä voisi olla mielenkiintoista vertailla useampien eri-ikäisten päiväkotiryhmien kokemuksia ja myös havainnoida laukun käyttöä systemaattisemmin pelkän haastattelututkimuksen sijaan. Myös Museolaukun ja museokäynnin vertailu voisi olla antoisaa ja tuoda esille eri ympäristöjen mukanaan tuomia ulottuvuuksia, ja millä tavoin Museolaukku täydentää museonäyttelyä.

Lastentarhanopettajan haastattelua tehdessäni kävi ilmi, että hän ei ollut kuullut aiemmin Museolaukusta, eikä hänellä ollut tietoa, että onko laukku lainattavissa museolta suoraan vai esimerkiksi Alaköökkin kautta. Myös laukun sisältökin näyttää siltä, ettei siihen ole paljon

koskettu. Laukun markkinointia voisi pohtia vielä yhdessä museon kanssa, että miten se voisi paremmin tavoittaa varhaiskasvattajat.

Museolaukun ideaa voisi hyödyntää moneen eri kulttuurikasvatuksen osa-alueeseen ja luoda eri aihepiireille oman laukkunsa. Museolaukku on koottu Pohjois-Pohjanmaan museon näyttelyihin perustuen, mutta siinä on kuitenkin myös yleisiä suomalaisten historiaan liittyviä aspekteja. Muutkin museot voivat ottaa mallia Museolaukusta ja luoda vastaavanlaisen materiaalin omien näyttelyidensä pohjalta.

Aion tulevaisuudessa kokeilla Museolaukkua oman lapsiryhmäni kanssa, jolloin pystyn itsekin toteamaan toimiiko laukku käytännössä vai ei, ja teenkö sellaisia ratkaisuja, mitä emme laukku suunnitellessa osanneet ottaa huomioon. Näen muuallakin kuin päiväkodissa tuotetun varhaiskasvatuksen sisällön arvokkaana ja siitä voivat päiväkodit, perheet ja lapsiperheet ottaa virikkeitä omaan toimintaansa.

LÄHTEET

- Alasuutari, M. (2005). Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.), *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*, (145–162). Tampere: Vastapaino.
- Anttila, E. (2010). *Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*, (5). Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Asikainen, S. (2003). *Prosessidraaman kehittäminen museossa*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Berk, L. E. & Winsler, A. (1997). *Scaffolding children's learning. Vygotsky and early childhood education*. Washington D.C. : National Association for the Education of Young Children.
- Castren, M. J., Haahtela, I. Hakulinen, E-K, Hihnala, T. et al. (1987). *Opintokäynti museoon*. Helsinki: Suomen museoliiton julkaisuja 32.
- Dewey, J. (1938/1988). *Experience and Education*. In J. A. Boydston (ed.), *The Later Works, 1925-1953, John Dewey, Volume 13: 1938-1939*, (1–62). Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Elo, P., Kallio, K., Löfström, J., Rokka, P. & Virtanen, P. (2004). Museo-opetus ja museooppiminen. Teoksessa K. Kallio (toim.), *Museo oppimisympäristönä*, (40–79). Helsinki: Suomen museoliiton julkaisuja 54.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Falk, J. H. & Storksdieck, M. (2005). Using the Contextual Model of Learning to Understand Visitor Learning from a Science Center Exhibition. In L. D. Dierking & Falk J. H. (eds.), *Science Learning in Everyday Life*, 744–778. USA, Annapolis: Institute for Learning Innovation. DOI 10.1002/sce.20078
- Falk, J. H. & Dierking, L. D. (2000). *Learning from Museums. Visitor Experiences and the Making of Meaning*. Walnut Creek (CA): AltaMira Press.

- Forssell, H., Kaukonen, M., Lamminen, M. & Mattila, M. (2004). Mikä museo? Teoksessa K. Kallio (toim.), Museo oppimisympäristönä, (23–39). Helsinki: Suomen museoliiton julkaisuja 54.
- Haapalainen, R., Järnefelt, H. & Kallio, K. (2004). Nyt ja tulevaisuudessa. Teoksessa K. Kallio (toim.), Museo oppimisympäristönä, (149–169). Helsinki: Suomen museoliiton julkaisuja 54.
- Hakkarainen, K., Bollström-Huttunen, M., Pyysalo, R. & Lonka, K. (2004). Tutkiva oppiminen käytännössä. Matkaopas opettajille. Helsinki: WSOY.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. (1999). Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Helsinki: WSOY.
- Hein, G. E. (1998). Learning in the Museum. London: Routledge.
- Heinonen, J. & Lahti, M. (2001). Museologian perusteet. Helsinki: Suomen museoliiton julkaisuja 49.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. (2001). Piaget'n ja Vygotskyn merkitys varhaiskasvatuksessa. Teoksessa K. Karila, J. Kinon & J. Virtanen (toim.), Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia, (158–183). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hänninen, K. (2000). Minkälainen on monipuolinen museokäynti? Teoksessa J. Vilkkunen (toim.), Näkökulmia museoihin ja museologiaan, (130–137). Helsinki: Ethnos
- Kaitavuori, K. (2009). Museo ja yleisö. Teoksessa P. Kinanen (toim.), Museologia tänään, (279–294). Helsinki: Suomen museoliiton julkaisuja 57.
- Kaivosoja, R. (2007). Puhe Yhdessä oppimaan- seminaarissa. Teoksessa M. Laine (toim.), Yhdessä oppimaan-opas monikulttuurisen kulttuuriperinnön opettamiseen, (7–8). Helsinki: Opetushallitus, Museovirasto, Ympäristöministeriö.
- Kallio, K. (2004). Perintö, identiteetti ja museo. Teoksessa K. Kallio (toim.), Museo oppimisympäristönä, (9–21). Helsinki: Suomen museoliiton julkaisuja 54.

- Kansanen, P. (2004). Opetuksen käsitemaailma. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kettunen, K. (2004). Mitä työpajassa tapahtuu? Teoksessa M. Levanto & S. Pettersson (toim.), Valistus/museopedagogiikka/oppiminen. Taidemuseo kohtaa yleisönsä, (89–97). Helsinki: Valtion taidemuseo, taidemuseoalan kehittämissyksikkö Kehys
- Kirmanen, T. (1999). Haastattelu lapsen ja aikuisen kohtaamisena – kokemuksia lasten pelkojen tutkimuksesta. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.), Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä, (194–217). Jyväskylä: Atena kustannus.
- Kiviniemi, K. (2010). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2, (70–85). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Knuuttila, S. (2008). Kulttuuriperintö, arvot ja identiteetti. Teoksessa P. Venäläinen (toim.), Kulttuuriperintö ja oppiminen, (38–47). Helsinki: Suomen Tammi, Suomen museoliiton julkaisuja 58.
- Koskinen, I. (1995). Laadullisen tutkimusprosessin rakenteesta. Teoksessa J. Leskinen (toim.), Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla, (51–65). Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus.
- Kostet, J. (2000). Mikä museo? Muutamia ajatuksia museo-käsitteen sisällöstä ja sen ongelmista. Teoksessa J. Vilkkuna (toim.), Näkökulmia museoihin ja museologiaan, (13–26). Helsinki: Ethnos.
- Kumpulainen, K. (2008) Oppimisen monitieteinen tutkimus oppimisympäristöjen kehittämisen välineenä. Teoksessa P. Venäläinen. (toim.), Kulttuuriperintö ja oppiminen. (21–28). Helsinki: Suomen Tammi.
- Kumpulainen, K. (2010). Oppimisen ympäristöt ja tietovarannot. Teoksessa K. Kumpulainen, L. Krokfors, L. Lipponen, V. Tissari, J. Hilppö & A. Rajala (toim.), Oppimisen sillat. Kohti osallistavia oppimisympäristöjä, 8–17. Helsinki: CICERO Learning, Helsingin yliopisto.

- Laine, T. (2010). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*, (28–45). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laitinen, H. (1998). *Tapaustutkimuksen perusteet*. Kuopio: Kuopion yliopisto.
- Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. (2007). *Kasvatuspsykologia*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.
- Leskinen, J. (1995). Lyhyt katsaus suomalaiseen metodologiseen keskusteluun. Teoksessa J. Leskinen (toim.), *Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla*, (115–127). Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus.
- Levanto, M. (2004). Taide kohtaa yleisönsä. Osa II. Teoksessa M. Levanto & S. Pettersson (toim.), *Valistus/museopedagogiikka/oppiminen. Taidemuseo kohtaa yleisönsä*, (20–37). Helsinki: Taidemuseoalan kehittämissyksikkö Kehys/Valtion taidemuseo.
- Lindroos, K. (2007). Koulukulttuurin tavoitteena sosiaalinen yhteisöllisyys. Teoksessa M. Laine (toim.), *Yhdessä oppimaan-opas monikulttuurisen kulttuuriperinnön opettamiseen*. (9–10). Helsinki: Opetushallitus, Museovirasto, Ympäristöministeriö.
- Lipponen, L. (2011). Tutkiva oppiminen varhaispedagogiikassa. Teoksessa E. Hujala & T. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja*, (31–38). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Malmisalo-Lensu, A-M. & Mäkinen, M. (2009). Museo oppimisen paikkana. Teoksessa P. Kinanen (toim.), *Museologia tänään*, (295–318). Helsinki: Suomen museoliiton julkaisuja 57.
- Mustonen, U. (2007). Vinkkejä kulttuuriperintökasvatuksen tueksi. Teoksessa M. Laine (toim.), *Yhdessä oppimaan-opas monikulttuurisen kulttuuriperinnön opettamiseen*. (233–238). Helsinki: Opetushallitus, Museovirasto, Ympäristöministeriö.
- Mäkinen, M. (2011). Minä olen ja kuulun! Lapsen identiteetin tukeminen. Teoksessa E. Hujala & T. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja*, (95–108). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Opetushallitus. (2014). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.

- Orwell, G. 1949/1999. *Nineteen Eighty-Four*. Suomentanut R. Mattila. (1999). 1984. Helsinki: WSOY.
- Paavola, S., Hakkarainen, K. & Seitamaa-Hakkarainen, P. (2006). Tutkivan oppimisen periaatteita ja käytäntöjä: "dialoginen" teidonluomisen malli. Teoksessa S. Järvelä, P. Häkkinen & E. Lehtinen (toim.), *Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö*, 147–166. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit oy.
- Pettersson, S. (2004). Taide kohtaa yleisönsä. Osa I. Teoksessa M. Levanto & S. Pettersson (toim.), *Valistus/museopedagogiikka/oppiminen*. Taidemuseo kohtaa yleisönsä, (10–19). Helsinki: Taidemuseoalan kehittämissyksikkö Kehys/Valtion taidemuseo.
- Purhonen, P. (2007). Museo yhteistyökumppanina. Teoksessa M. Laine (toim.), *Yhdessä oppimaan-opas monikulttuurisen kulttuuriperinnön opettamiseen*, (11). Helsinki: Opetushallitus, Museovirasto, Ympäristöministeriö.
- Pyörälä, E. (1995). Kvalitatiivisen tutkimuksen metodologiaa. Teoksessa J. Leskinen (toim.), *Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla*, (11–25). Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus.
- Pääjoki, T. (2011). Lasten taiteellinen toimijuus. Teoksessa E. Hujala & T. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja*, (109–121). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. (1994). *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki: WSOY
- Roberts, L. C. (1997). *From Knowledge to Narrative. Educators and the Changing Museum*. Washington & London: Smithsonian Institution Press.
- Rönkkö, M-L. (2009). Museon idea ja historia. Teoksessa P. Kinanen (toim.), *Museologia tänään*, (70–92). Helsinki: Suomen museoliiton julkaisuja 57.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. (2007). Tapaus ja tutkimus=tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*, (184–195). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salmi, H. (1993). *Science Centre Education. Motivation and Learning in Informal Education*. Helsinki: University of Helsinki.

- Salovaara, S. (2004). Hyvä museo on saavutettava museo. Teoksessa M. Levanto & S. Pettersson (toim.), *Valistus/museopedagogiikka/oppiminen. Taidemuseo kohtaa yleisönsä*, (65–75). Helsinki: Taidemuseoalan kehittämissyksikkö Kehys/Valtion taidemuseo.
- Stakes. (2005). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Stakes.
- Syrjälä, L. (1994). Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.), *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. (1988). *Tapaustutkimus kasvatustieteessä*. Oulu: Oulun yliopisto kasvatustieteiden tiedekunta.
- Tissari, V. (2008). Museovierailu opettajien ja museon työntekijöiden yhteistyönä. Teoksessa P. Venäläinen (toim.), *Kulttuuriperintö ja oppiminen*, (87–94). Helsinki: Suomen Tammi, Suomen museoliiton julkaisuja 58.
- Tornberg, L. & Venäläinen, P. (2008). Kulttuuriperinnön opetuksesta ja oppimisesta. Teoksessa P. Venäläinen (toim.), *Kulttuuriperintö ja oppiminen*, (66–74). Helsinki: Suomen Tammi, Suomen museoliiton julkaisuja 58.
- Tornberg, L. & Venäläinen, P. (2008). Museopedagogiikka. Teoksessa P. Venäläinen (toim.), *Kulttuuriperintö ja oppiminen*, (104–107). Helsinki: Suomen Tammi, Suomen museoliiton julkaisuja 58.
- Tuomaala, S. (1997). *Laatu taidemuseotoiminnassa*. Helsinki: Valtion taidemuseo.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Turja, L. (2011). Tiedekasvatus ja lapsen tutkiva toiminta. Teoksessa E. Hujala, E. & T. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja*, (179–194). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tynjälä, P. (1999). *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Tammi.
- Unesco. (2015). *Operational Guidelines for the Implementation of the World Heritage Convention*. Pariisi: UNESCO World Heritage Centre.

Vilkuna, J. (2000). Menneisyyden tulevaisuus. Teoksessa J. Vilkuna (toim.), Näkökulmia museoihin ja museologiaan, (8–11). Helsinki: Ethnos.

Vilkuna, J. (2009). Yhteinen kulttuuriperintömme. Teoksessa P. Kinanen (toim.), Museologia tänään, (12–41). Helsinki: Suomen museoliiton julkaisuja 57.

Vygotsky, L. S. (1931/1982). Ajattelu ja kieli. Suom. K. Helkama & A. Koski-Jännes. Espoo: Weilin+Göös.

Yin, R. K. (1984). Case study research. Design and Methods. Applied Social Research Methods Series vol. 5. London: Sage. Saatavilla sähköisesti:

http://cemusstudent.se/wpcontent/uploads/2012/02/YIN_K_ROBERT-1.pdf

Verkkolähteet

Finlex: Museolaki (877/2005, § 1) [Online] [viitattu 7.3.2016] Saatavilla html-muodossa:

URL: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1992/19920729>

Finlex: Suomen perustuslaki (731/1999, § 20) [Online] [viitattu 15.3.2016] Saatavilla html-muodossa:

URL: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731#L2P20>

ICOM-Suomen komitea: Museotyön eettiset säännöt (2005) [Online] [viitattu 6.3.2016] Saatavilla html-muodossa:

URL: <http://finland.icom.museum/etiikka.html#4>

Opetushallitus: Luovuus- ja kulttuurikasvatushanke Lähde (2004–2007) [Online] [viitattu 15.3.2016] Saatavilla html-muodossa:

URL: <http://www.oph.fi/kehittamishankkeet/lahde>

Opetushallitus, Museovirasto & Ympäristöministeriö: Suomen Tammi-hanke (1998–2008) [Online] [viitattu 12.3.2016] Saatavilla html-muodossa:

URL:http://www.edu.fi/yleissivistava_koulutus/teemat/kulttuuriperintoope- tus/suomen_tammi_hanke

Pedaali ry: Missio (2005) [online] [viitattu 15.3.2016] Saatavilla html-muodossa:

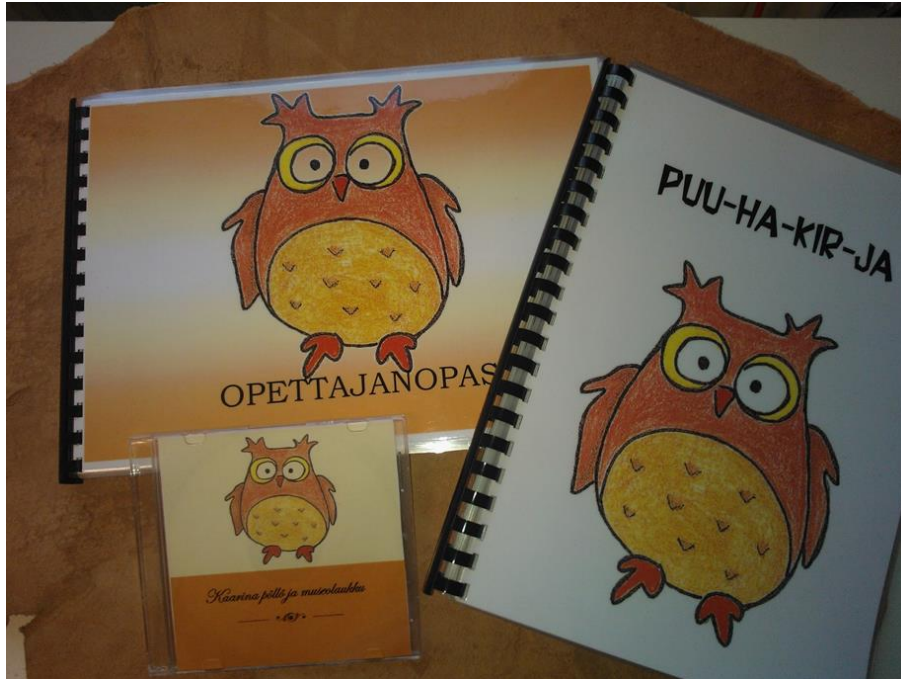
URL: <http://www.pedaali.fi/sites/default/files/tiedostot/Missio.pdf>

Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto: Kvalitatiivisen datatiedoston käsittely [online] [viitattu 16.4.2016] Saatavilla html-muodossa:

URL:<http://www.fsd.uta.fi/aineistonhallinta/fi/kvalitatiivisen-datan-kasit- tely.html#litterointi>

LIITTEET

LIITE 1 KUVIA MUSEOLAUKUN SISÄLTÄMISTÄ ESINEISTÄ









LIITE 2 LASTEN HAASTATTELURUNKO

- Mitä tykkäsit museolaukusta?
- Mitä siitä on jäänyt parhaiten mieleen?

- Mikä laukussa oli tylsää ja mikä kivaa?
- Mikä oli mielenkiintoisin esine tai asia?

- Minkä esineen sinä olet tuonut mukanasasi? Miksi juuri se esine?
- Mihin sitä esinettä on käytetty ja voisiko sitä käyttää vielä tänä päivänä?

- Voisiko sen sinun esineen lisätä museolaukkuun? Miksi tai miksi ei?
- Jos lisäisit sen niin, minkä ottaisit pois?

- Mitä laukussa on sellaista, mitä eskarissa ei muuten olisi?
- Mitä laukun avulla voisi oppia sellaista, mitä ei muuten oppisi eskarissa?

LIITE 3 LASTENTARHANOPETTAJAN HAASTATTELURUNKO

- Mitä pidit museolaukusta?
- Mitä siitä on jäänyt päällimmäisenä mieleen?
- Oliko laukku mielenkiintoinen? Mikä siitä teki mielenkiintoisen?
- Millaisen kuvan laukun kautta saa vanhasta ajasta ja museosta?

- Millaista oli käyttää laukkuja lasten kanssa?
- Millä perusteella valitsit oman ryhmäsi kanssa käsiteltävät aiheet?

- Millaisia opetuksellisia elementtejä laukku sisältää tai voiko sen kautta ylipäättään opettaa lapsia? (mitä opettaa, miksi opettaa ja miten opettaa)
- Millaisia asioita laukun avulla voi opettaa lapsille?
- Mihin asioihin esikouluryhmän opetuksessa museolaukku antaa lisäarvoa – mitä laukun avulla tuli tehtyä, mitä muuten ei tulisi?
- Madaltaako kynnystä tarttua laukun kautta eri aiheisiin?

- Millä tavoin laukku tukee lapsille ominaisia tapoja toimia eli leikkiä, liikkumista, tutkimista ja taiteellista ilmaisua?
- Miten museolaukussa on otettu huomioon varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen lähtökohdat oppimiselle?

- Millaista merkitystä museolaukulla on tutkivan oppimisen kannalta?
- Millä tavoin museolaukku ottaa huomioon lapsilähtöisyyden?

- Voisiko laukku olla mielestäsi museokäynnin korvike? Miksi?
- Mitä laukku opettaa, mitä museolla ei oppisi?
- Millä tavoin lähestyttävämmäksi paikaksi lasten kanssa museolaukku tekee museon laitoksena?

- Millä tavoin museolaukkuja voisi kehittää?

LIITE 4

TUTKIMUSLUPA LASTEN VANHEMMILLE

Oulussa 29.2.2016

Hei,

opiskelen Oulun yliopistossa kasvatustieteen maisteriksi. Teen pro gradu – tutkielmaa, jossa tutkin museolaukun käyttöä esiopetuksessa. Museolaukku on päiväkodeille suunnattu valmis materiaalipaketti historia- ja kulttuurikasvatukseen ja sen sisällöt pohjaavat Pohjois-Pohjanmaan museon pysyviin näyttelyihin. Olen ollut mukana suunnittelemassa laukun sisältöjä ja nyt haluaisinkin tutkia, miten laukku toimii käytännössä. Tutkielmani ohjaaja on yliopistonlehtori Sari Harmoinen.

Graduni on tapaustutkimus, jossa tarkoitukseni olisi tuoda museolaukku lapsenne esikouluryhmään ja havainnoida sen käyttöä. Aion haastatella ryhmän lastentarhanopettajan lisäksi lapsia heidän kokemuksistaan museolaukusta. Haastattelut tullaan toteuttamaan viikoilla 11–12 ja aikomukseni on nauhoittaa haastattelut, jotta minun on helpompi käsitellä aineistoa jälkikäteen. Haastattelut tapahtuvat muun esikoulupäivän toiminnan ohessa ja kestävät sen aikaa, kun lapsi jaksaa olla haastateltavana. Toteutan lasten haastattelun toiminnallisena, jotta se olisi lapsille mielekkäämpää. Tarkoitukseni olisi myös kuvata tuokioita, joissa museolaukku käytetään lasten kanssa, jotta saan tutkimukseeni kattavamman kuvan laukun toimivuudesta.

Tutkimusaineistoa säilytetään huolellisesti eikä siitä saatuja tietoja luovuteta tämän tutkimuksen ulkopuolisille henkilöille. Haastatteluja ja videomateriaalia tarkastelen anonymisti ja analyysissä saaduista tuloksista ei ole pääteltävissä vastaajan henkilöllisyyttä. Tästä tutkimuksesta saatujen tulosten avulla museolaukun sisältöjä voidaan kehittää vielä paremmin päiväkotimaailmaan sopiviksi.

Jos teillä on jotakin kysyttävää tutkimukseen liittyen, voitte olla yhteydessä minuun sähköpostitse laura.schutskoff@student oulu.fi tai kasvotusten. Toivon teidän vastaavan alla olevaan kyselyyn lapsenne osallistumisesta tutkimukseen 4.3. mennessä.

Ystävällisin terveisin,

Laura Schutskoff



Lapseni _____ saa osallistua tutkimukseen

Lapseni _____ ei saa osallistua tutkimukseen

Vanhemman allekirjoitus: _____

LIITE 5

TUTKIMUSLUPA LASTENTARHANOPETTAJALLE

Oulussa 1.3.2016

Hei,

opiskelen Oulun yliopistossa kasvatustieteen maisteriksi. Teen pro gradu – tutkielmaa, jossa tutkin museolaukun käyttöä esiopetuksessa. Museolaukku on päiväkodeille suunnattu valmis materiaalipaketti historia- ja kulttuurikasvatukseen ja sen sisällöt pohjaavat Pohjois-Pohjanmaan museon pysyviin näyttelyihin. Olen ollut mukana suunnittelemassa laukun sisältöjä ja nyt haluaisinkin tutkia, miten laukku toimii käytännössä. Tutkielmani ohjaaja on yliopistonlehtori Sari Harmoinen.

Graduni on laadullinen tapaustutkimus, jossa tarkoitukseni olisi tuoda museolaukku teidän esikouluryhmäänne viikolla 11 ja havainnoida sen käyttöä opetuksessa. Olisin siis mukana tuokioilla, jolloin laukku käsitellään ja kirjaan omia havaintojani ylös. Tarkoitukseni olisi myös kuvata tuokioita, joissa museolaukku käytetään lasten kanssa, jotta saan tutkimukseeni kattavamman kuvan laukun toimivuudesta. Otan ulkopuolisen tutkijan roolin ja vastuu toiminnan suunnittelusta ja toteutuksesta olisi teillä.

Haluaisin myös haastatella teitä ja lapsia kokemuksistanne museolaukusta. Haastatteluiden ajankohdat asetuisivat viikoille 11–12 ja aikomukseni on nauhoittaa haastattelut, jotta minun on helpompi käsitellä aineistoa jälkikäteen. Lasten haastattelut tapahtuvat muun esi-koulupäivän toiminnan ohessa ja kestävät sen aikaa, kun lapsi jaksaa olla haastateltavana. Toteutan lasten haastattelun toiminnallisena, jotta se olisi lapsille mielekkäämpää.

Tutkimusaineistoa säilytetään huolellisesti eikä siitä saatuja tietoja luovuteta tämän tutkimuksen ulkopuolisille henkilöille. Haastatteluja ja havainnointimateriaalia tarkastelen anonymisti ja analyysissä saaduista tuloksista ei ole pääteltävissä vastaajan henkilöllisyyttä. Tästä tutkimuksesta saatujen tulosten avulla museolaukun sisältöjä voidaan kehittää vielä paremmin päiväkotimailmaan sopiviksi.

Jos teillä on kysyttävää tutkimukseen liittyen, voitte olla yhteydessä minuun sähköpostitse osoitteeseen laura.schutskoff@student oulu.fi tai kasvotusten. Toivon teidän vastaavan mahdollisimman pian seuraavalla sivulla olevaan kyselyyn tutkimukseen osallistumisesta.

Ystävällisin terveisin,

Laura Schutskoff

Haastateltavan nimi: _____

Ammattinimike: _____

Haluan osallistua tutkimukseen

En halua osallistua tutkimukseen

Allekirjoitus: _____

LIITE 6

TUTKIMUSLUPA LAPSILLE

HA-LU-AN O-SAL-LIS-TU-A HAAS-TAT-TE-
LUUN, JOS-SA MI-NUL-TA KY-SEL-LÄÄN
MU-SE-O-LAU-KUS-TA JA TUO-MAS-TA-NI
VAN-HAS-TA E-SI-NEES-TÄ. HAAS-TAT-TE-LU
NAU-HOI-TE-TAAN.



AL-LE-KIR-JOI-TUS: _____

TUTKIMUSLUPA PÄIVÄKODIN JOHTAJALLE

OULU

Tutkimuslupahakemus

1 (1)

Hakijan henkilötiedot		
Sukunimi <i>Schutskoff</i>	Etunimet <i>Laura Anneli</i>	Henkilötunnus <i>050690-196L</i>
Kotiosoite <i>Kalervontie 15 A 10</i>	Postinumero <i>90570</i>	Postitoimipaikka <i>Oulu</i>
Sähköpostiosoite <i>laura.schutskoff@student oulu.fi</i>		Puhelin <i>0400514587</i>
Tiedot tutkimuksesta		
Tutkinto, johon tutkimus sisältyy <i>Kasvatustieteen maisteri</i>		
Tutkimuksen kohderyhmä (määritellään onko kyseessä varhaiskasvatus, perusopetus, lukio jne) <i>Varhaiskasvatus</i>		
Tutkimuksen aikataulu <i>Museolaukku ryhmässä viikolla 11 ja haastattelut toteutan viikoilla 11-12.</i>		
Laitos / yliopisto, johon tutkimus tehdään <i>Oulun yliopisto</i>		
Lyhyt kuvaus tutkimuksesta (max 50 sanaa, tutkimussuunnitelmassa tarkemmin) <i>Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus, johon kerään lastentarhanopettajan ja lasten kokemuksia Museolaukun käytöstä esiopetuksessa. Museolaukku on valmis materiaalipaketti päiväkotien kulttuuri- ja historiakasvatukseen ja se pohjaa museopedagogiikan teorialle.</i>		
Tutkimuksen ohjaajan tiedot		
Sukunimi <i>Harmoinen</i>	Etunimi <i>Sari</i>	Nimike <i>Yliopiston lehtori</i>
Sähköpostiosoite <i>sari.harmoinen@oulu.fi</i>		Puhelin <i>0294 48 3709</i>
Tutkimukseen liittyvät eettiset kysymykset ja tutkimustuloksista tiedottaminen		
Miten tutkimuksessa otetaan huomioon tutkimukseen liittyvät eettiset kysymykset? <i>Tutkimusaineistoa säilytetään huolellisesti eikä siitä saatuja tietoja luovuteta tämän tutkimuksen ulkopuolisille henkilöille. Haastatteluja ja havainnointimateriaalia tarkastelen anonymisti ja analyysissa saaduista tuloksista ei ole pääteltävissä vastaajan henkilöllisyyttä.</i>		
Miten / milloin tutkimustuloksista toimitetaan tiedote sivistys- ja kulttuuripalveluihin? <i>Raportti tuloksista toimitetaan päiväkodin johtajalle.</i>		
Allekirjoitus		
Paikka ja aika <i>17.3.2016</i>	Allekirjoitus ja nimen selvennys <i>Laura Schutskoff</i>	
Liitteet		
Tiedote tutkittavaan yksikköön/kutsukirje tutkittaville Tutkimussuunnitelma (myös vapaamuotoinen)		
Palautus		
Jos tutkimus kohdistuu yhteen yksikköön (päiväkoti, peruskoulu, lukio), tutkimuslupa liitteineen toimitetaan allekirjoitettuna sähköisesti yksikön johtajalle (päiväkodin johtaja, rehtori jne.). Sähköpostit yleensä muotoa etunimi.sukunimi@ouka.fi		
Muita tutkimuksia koskevat tutkimusluvut liitteineen toimitetaan allekirjoitettuna osoitteeseen siku.tutkimusluvut@ouka.fi		
Tutkimuslupapäätös toimitetaan hakijalle sähköpostitse.		