

Linnea Niemelä

**PERUSKOULUN
TAIDEMUSEOVIERAILUJEN
MERKITYKSET
KUVATAIDEOPETTAJIEN KERTOMANA**

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Huhtikuu 2025

TIIVISTELMÄ

Linnea Niemelä: Peruskoulun taidemuseovierailujen merkitykset kuvataideopettajien kertomana
Pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Huhtikuu 2025

Tutkimusta ohjasi tarve ymmärtää taidemuseovierailujen merkityksiä opetuksen kontekstissa. Taidemuseovierailuja pyrittiin ymmärtämään kokonaisvaltaisena ilmiönä ja osana taidekasvatusta. Tutkimus täydentää aiempaa tutkimusta kiinnittämällä huomiota kuvataideopettajien näkökulmaan heidän itsensä kertomana ja määrittelemänä, ja nostaa esiin sen, minkälaisena oppimisympäristönä taidemuseot näyttäytyvät perusopetuksen näkökulmasta.

Tutkimus on laadullinen ja fenomenologis-hermeneuttista tieteenperinnettä hyödyntävä. Tutkimuksen aineisto on kerätty teemahaastattelun runkoa ja avoimen haastattelun keskustelevaa lähestymistapaa hyödyntäen. Haastatteluihin osallistui eri puolilta Suomea seitsemän peruskoulun kuvataideopettajaa, joiden työkokemus vaihteli noin vuodesta kahteenkymmeneenviiteen vuoteen. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla hyödyntäen ontologista erittelyä, jossa tutkija pyrkii tulemaan tietoiseksi omista ennakkooajatuksistaan. Aineisto luokiteltiin kahteen pääluokkaan 1) Taidemuseovierailujen järjestäminen ja 2) Taidemuseovierailujen merkitykset. Ensimmäinen pääluokka muodostaa tutkimuksessa käytännönläheisen osan, joka antaa käytännön viitekehyksen taidemuseovierailuille. Toinen pääluokka muodostaa tutkimuksen pääosan.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että taidemuseovierailuihin liittyy monia reunaehtoja, jotka on hyvä huomioida vierailua suunniteltaessa ja laajemmin koulutus- ja kulttuuripoliittisessa kontekstissa, jotta taidemuseoita voitaisiin hyödyntää entistä paremmin perusopetuksessa. Kuvataideopettajat pitivät taidemuseovierailuja tärkeänä osana taidekasvatusta, mitä voi tukea koulun kuvataideopetuksessa. Taidemuseo ja taide nähtiin arvokkaana kokemuksena ja ympäristönä, joita museohenkilökunnan ammattitaito tukee. Museoiden nähtiin tarjoavan vuorovaikutuksellisen taidekasvatuksen oppimisympäristön, jossa oppilaan osallisuutta voidaan tukea. Tärkeänä nähtiin taiteesta oppiminen yhteiskunnallisella, aistisella, kokemuksellisella, henkilökohtaisella ja ryhmän tasolla. Taidekasvatuksella nähtiin monia mahdollisuuksia oppilaan kulttuurisen ja taidetoimijuuden sekä ajattelun ja vuorovaikutustaitojen tukemisessa. Kuvataideopettajat kuvasivat merkitykselliseksi kokemukset, jotka voivat olla elämyksellisiä ja iloa tuottavia. Tulosten mukaan vierailun merkitys voi kiteytyä myös yksittäiseen oivallukseen, kokemukseen tai muistoon. Tuloksien avulla voidaan tunnistaa taidemuseovierailujen merkityksiä ja tuloksia voidaan hyödyntää taidekasvatuksen, perusopetuksen ja museotyön suunnittelussa ja kehittämisessä.

Avainsanat: taidekasvatus, taidemuseo, oppimisympäristö, kulttuurikasvatus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

ABSTRACT

Linnea Niemelä: The meanings of primary school art museum visits described by visual art teachers

Master's thesis

Tampere University

Faculty of Education and Culture

April 2025

The research aimed to understand art museum visits within the educational context. It aimed to understand art museum visits as a holistic phenomenon and as part of art education. This study builds on previous research by highlighting the perspective of art teachers as described by themselves.

The qualitative research data was collected through interviews with seven primary school visual arts teachers in Finland, with experience ranging from one to twenty-five years. The analysis uses data-driven content analysis, utilising a phenomenological-hermeneutic approach. The data was divided into two categories: 1) the organizing of art museum visits and 2) the meanings of art museum visits. The first category outlines the practical aspects of the study, providing a functional framework for art museum visits, while the second category forms the primary focus of the research.

Teachers regarded art museums as valuable learning environments for art education. Teachers' practical work, preparation, and external resources influence their use. Teachers consider visiting art museums an essential part of art education, which can be supported by prior pedagogical preparation. Museums and artworks were valued as environments supported by the professionalism of museum staff. Museums were seen as an interactive learning environment that fosters pupil participation. Teachers considered learning through art important on multiple levels—social, sensorial, experiential, personal, and communal. Art education was regarded to enhance pupils' cultural agency, thinking, and interaction skills. The meaning of a visit can be crystallised into an insight, joyful experience, or memory. The results can be utilised in the development of art education, basic education and museum work.

Keywords: art education, art museum, learning environment, culture education

The originality of this thesis has been checked using the Turnitin OriginalityCheck service.

TEKOÄLYN KÄYTTÖ OPINNÄYTTEESSÄ

Opinnäytteessäni on käytetty tekoälysovelluksia:

- Ei
- Kyllä

Ilmoitukseni mukaan olen käyttänyt opinnäytteessäni tutkielmaprosessin aikana seuraavia tekoälysovelluksia:

Tekoälysovellusten nimet ja versiot:

ChatGPT-4, 4o ja 4 Turbo
DeepL ilmainen selainversio
Grammarly Pro

Käyttötarkoitus:

ChatGPT tekoälyä on hyödynnetty kappaleen 3 lähteiden etsimisen apuna sekä kappaleiden 1-6 oikoluvun ja lauseiden muotoilun apuna. DeepL tekoälyyn perustuvaa käännöspalvelua on käytetty englanninkielisten lähteiden kääntämisen apuna luvuissa 2 ja 3. DeepL ja Grammarly Pro tekoälyjä hyödynnettiin tutkielman englanninkielisen abstraktin kirjoittamisessa.

Osiot, joissa tekoälyä on käytetty:

Abstract, luvut 1-6

Olen tietoinen siitä, että olen täysin vastuussa koko opinnäytteeni sisällöstä, mukaan lukien osat, joissa on hyödynnetty tekoälyä, ja hyväksyn vastuun mahdollisista eettisten ohjeiden rikkomuksista.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	6
2	TAIDEKASVATUS	8
2.1	Taide yhdistettynä kasvatukseen ja kouluun	8
2.2	Taiteen välineellisyys taidekasvatuksessa	9
2.3	Taidekasvatuksen kehollinen erityisyys	11
2.4	Tulkinta taidekasvatuksessa	12
2.5	Kuvataideopetuksen historiallisia perusteita.....	14
2.6	Taidekasvatus 2000-luvulla	15
3	TAIDEMUSEOT OPPIMISYMPÄRISTÖINÄ	17
3.1	Koulun ulkopuolinen oppimisympäristö	17
3.2	Museoiden yhteiskunnallinen merkitys	19
3.3	Museo oppimisympäristönä	20
3.4	Taidemuseo kokemuksena ja oppimisympäristönä	22
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	25
4.1	Tutkimuskysymykset.....	25
4.2	Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat	25
4.3	Aineistonkeruu	27
4.3.1	<i>Haastattelu</i>	28
4.4	Aineiston käsittely ja analyysi	30
5	TUTKIMUSTULOKSET	33
5.1	Taidemuseovierailun järjestäminen	34
5.1.1	<i>Toteuttamisen edellytykset</i>	34
5.1.2	<i>Käytännön toteutus</i>	35
5.2	Taidemuseovierailun merkitykset taidekasvatuksessa	36
5.2.1	<i>Kuvataideopetuksen merkitykset</i>	36
5.2.2	<i>Fyysisen ja kulttuurisen tilan merkitys</i>	38
5.2.3	<i>Sosiaalisen ja didaktisen tilan merkitys</i>	41
5.2.4	<i>Taiteen kasvatukselliset merkitykset</i>	45
5.2.5	<i>Kokemuksen merkitys</i>	49
6	JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA	54
6.1	Reunaehdot taidemuseovierailujen järjestämiselle.....	54
6.2	Taidemuseovierailujen merkitys taidekasvatuksessa	56
6.3	Tulokset osana taidekasvatusta	57
6.4	Jatkotutkimuksen mahdollisuuksia	60
6.5	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	61
	LÄHTEET	65
	LIITTEET	71
	Liite 1: Haastattelurunko	71

1 JOHDANTO

Taidemuseoissa voimme kohdata ja tutkia itseämme ja maailmaa (Smith, 2014). Siellä on mahdollisuus tarkastella mennyttä, nykyhetkeä ja niiden yhteyksiä, mikä voi auttaa pohtimaan myös eettisesti kestävän tulevaisuuden mahdollisuuksia (Foster ja Sutela, 2024). Taide ei kuitenkaan anna valmiita vastauksia (Venäläinen, 2008; Naukkarinen, 2018) vaan voi vaatia hienovaraista havainnointia tai kontekstin avaamista (Räsänen, 2008), joihin voi museossa saada keinoja (vrt. Darda ja Chatterjee, 2023).

Museoala on murroksessa siihen vaikuttavien yhteiskunnallisten ja poliittisten tekijöiden myötä (Uusikylä, 2024). Vuonna 2025 kulttuurialaan kohdistuu leikkauksia, jotka koskevat erityisesti myös museoita (Aromaa, 2024; Museoliitto, 2024; STT, 2024), ja alan on täytynyt toistuvasti perustella merkitystään ja olemassaoloaan (Leo, 2024). Kun kulttuuri, taide ja museot ovat arvokas osa opetusta ja kasvatusta (ks. esim. Opetushallitus [OPH], 2014; Foster ja Sutela, 2024; Myllyntaus, 2022; Venäläinen, 2019; Krantz ja Downey, 2021), on edelleen oleellista ja perusteltua myös kasvatusalalla nostaa esiin niiden merkityksiä.

Taidemuseoita hyödynnetään kouluissa osana taiteen pedagogiikkaa (Myllyntaus, 2022), ja niillä on nähty olevan tärkeä rooli taidekasvatuksessa (Foster ja Sutela, 2024; ks. Lemon ja Garvis, 2014). Taidemuseoissa tutkitaan ja laitetaan esille monenlaista taidetta ja kulttuuria (ks. Viita-aho, 2021; Museolaki 314/2019, 2 §), jonka lisäksi niissä on panostettu kävijöiden ja oppilaiden osallisuuteen (ks. Kairavuori ja Niinistö, 2024; Viita-aho, 2021). Museoissa on siirrytty hienojen esineiden näyttämisestä kohti vuorovaikutusta (Levanto ja Pettersson, 2004; Viita-aho, 2021) ja ajattelun sekä uteliaisuuden herättämistä (Gupta ym., 2024), mitkä myös tukevat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPH, 2014) painottamia kokemuksellisen ja vuorovaikutteisen oppimisen tavoitteita.

Kuvataideopettajat ovat määritelleet julkisen taiteen kuten museoiden olevan opetuksessa hyödyllinen opetusväline- ja materiaali, ja taiteen avulla on edistetty esimerkiksi argumentointitaitoja, tunneilmaisua, innovatiivisuutta ja kulttuuritietoutta (Myllyntaus, 2022). Taidemuseovierailu voi kehittää luovaa ajattelua, empatiaa ja kriittisen ajattelun taitoja, ja jo yhdestä vierailusta on nähty olevan hyötyä (Krantz ja Downey, 2021). Taidemuseo on tunnustettu hyödylliseksi taidekasvatuksen paikaksi (vrt. Foster ja Sutela, 2024), jonka avulla voidaan tukea oppilaan kulttuurisen toimijuuden ja laaja-alaisten taitojen kehittämistä (ks. OPH, 2014).

Aiempi tutkimus on tuonut esiin taidemuseoiden ja taiteen hyödyllisyyttä opetuksessa, mutta opettajien omia kokemuksia ja näkemyksiä taidemuseovierailuista ei ole juurikaan tarkasteltu. Tässä tutkimuksessa pyritään ymmärtämään taidemuseovierailujen järjestämistä ja merkityksiä peruskoulun kuvataideopettajien kokemusmaailman kautta. Tutkimuksen aineisto koostuu kuvataideopettajien avoimista haastatteluista, joita lähestytään aineistolähtöisesti. Tarkoituksena ei ole ikään kuin testata aiempaa teoriaa vaan tutkimuksessa korostetaan kuvataideopettajien kokemuksia ja näkemyksiä sellaisina kuin ne ilmenevät haastatteluissa.

Tämä tutkimus nostaa kasvatustieteelliseen keskusteluun ajankohtaisen ilmiön ja osin tutkimattoman näkökulman. Tutkimus tarjoaa samalla tietoa myös museo- ja kulttuurialalle siitä, millaisena oppimisympäristönä taidemuseot näyttävät koulujen näkökulmasta. Tulokset voivat tukea koulutuksen kehittämistä nostamalla esiin kulttuurin ja taidemuseoiden merkityksiä perusopetuksessa ja kasvatuksessa.

2 TAIDEKASVATUS

2.1 Taide yhdistettynä kasvatukseen ja kouluun

Taiteen katsotaan lähtökohtaisesti tekevän ihmiselle hyvää ja sivistävän ihmistä (ks. Venäläinen, 2008). Saarnivaara ja Varto (2000, s. 43) katsovat, että taidekasvatuksella on monia malleja, mutta niitä kaikkia yhdistää sama tehtävä: ”saada aikaan jotain hyvää taiteen avulla yhdistettynä kasvatukseen”. He määrittävät taiteen olemukseen kuuluvaksi luovuuden, kokemusten työstämisen ja itseilmaisun. Kasvatusta säätelevät kuitenkin toisenlaiset tavoitteet (Saarnivaara ja Varto 2000; ks. Venäläinen, 2008), joiden toteuttajina ovat esimerkiksi koulut (Saarnivaara ja Varto, 2000). Laitinen (2003) pohtii, onko taideaineiden asema haasteellinen ohjaavassa ja kontrolloivassa koulussa, koska taideaineet ovat käsittämättömiä ja hallitsemattomia. Taideaineet kuten kuvataide ja musiikki ovat hänen mukaansa ei-rationaalisen elämän aluetta, jota ei pysty täysin ohjailemaan.

”Taide on vapaata, häpeämätöntä, vastuutonta” (Saarnivaara ja Varto, 2000, s.44). Häpeämättömyys voi ilmetä esimerkiksi siinä, ettei taide suostu niihin rajoihin ja määrittelyihin, mitä sille pyritään rakentamaan. Nykytaide pohjautuu Räsänen (2008) mukaan ”häirinnälle”, jolla on pyrkimys saada katsoja ihmettelemään, mistä on kyse. Venäläinen (2019) pohtii taiteen epämääräisyyttä kasvatuksen kontekstissa, kun taiteen vaikutuksia oppijaan ei pystytä etukäteen määrittelemään. Hän näkee tämän enemmän mahdollisuutena kuin ongelmana, sillä sen avulla voidaan rakentaa ympäristö, jossa voidaan oppia kehittämään erilaisia taitoja ja saada tietoa itsestään ja ympäröivästä maailmasta. Kuvataideopetuksessa voidaan hyödyntää taiteen tapa kyseenalaistaa, nähdä toisin, erehtyä ja hullutella (Laitinen, 2006).

Taideopetuksen taustalla on ajatus siitä, että taiteen tietämisen tapa on erityinen ja muista tiedonhankinnan ja -esittämisen tavoista poikkeava tapa hahmottaa maailmaa ja itseään (Räsänen, 2008). Taideaineissa oppimiskäsitys

perustuu taiteen, taitamisen ja tietämisen yhdistämiseen, eikä niitä varsinaisesti eroteta toisistaan (Räsänen, 2010). Oppimisprosessia ja sen tulosta arvotetaan yhtä tärkeinä. Taideaineissa tieto nähdään kehittyvän ja ilmentyvän toiminnassa, joka voi olla tuottamista, kuten maalaamista, tai tulkitsevaa, kuten katsomista ja kuuntelemista. Foster ja Sutela (2024) määrittelevät välinearvoiseen todellisuuskäsitykseen perustuvan taidekasvatuksen korostavan tiedon ja taidon siirtämistä kuten oikeanlaisten tekniikoiden opettamista ja tiettyjen piirteiden analysointia. He ajattelevat, että näitä voidaan pitää taidekasvatuksessa tärkeinä, mutta nykytaidekasvatuksessa keskitytään yhä enemmän oppijan toimijuuden ja kokemuksellisen maailmansuhteen tukemiseen.

Taiteen tekeminen ja tulkinta syventävät ymmärrystä ja auttaa näkemään maailmaa uudella tavalla (Räsänen, 2008). Räsänen ajattelee tämän olevan yksi perustelu, kun määritellään taiteen ja yksittäisten taitojen ja askartelun eroa. Hänen mukaansa kuvataiteen tunneilla toteutuu oppilaan läsnäolo esimerkiksi elämyksen kokemisen, ympäristön havainnoinnin tai jonkin ilmiön ymmärtämisen kautta. Kuvataiteessa olennaista eivät ole oikeat vastaukset vaan ennemminkin erilaisten näkemyksien ja hämmennyksen sietäminen.

2.2 Taiteen välineellisyys taidekasvatuksessa

Taidekasvatus nähdään merkittävänä osana yleissivistystä ja monipuolisen maailmankuvan muodostumista (Juntunen ja Anttila, 2019). Taideaineiden katsotaan tukevan koulun arvoperustaa ja tarjoavan ikään kuin heijastuspinnan kulttuurin humanistisille arvoille (Räsänen, 2008). Kuten muunkin kasvatuksellisen toiminnan taustalla, myös taidekasvatuksen taustalla vaikuttavat yhteisön ihanteet ja tavoitteet (Venäläinen, 2019). Jo tavoite ihmisten tutustumisesta taiteeseen sisältää ideologisia ajatuksia. Taidekasvatuksessa taustalla olevat tavoitteet voivat olla monenlaisia, mutta perimmäisenä päämääränä on ihmisen kehittäminen. Venäläinen katsoo taidekasvatuksen olevan kasvatusta silloin, kun taideteoksia ei vain tehdä tai katsota vaan niitä opitaan ja opetetaan tekemään ja katsomaan tietyllä tavalla ja jostain syystä.

Rantala (2001) kuvailee kuvataidekasvatuksen erilaisia mahdollisuuksia, jotka liittyvät taiteen tekemiseen, tekemisen tapoihin ja käsitteiden oppimiseen ja taiteen avulla kasvattamiseen. Näiden perusteella taiteen tekeminen voidaan

nähdä metodina, jolla taiteen katsotaan syventävän ihmisen suhdetta itseensä ja ympäröivään maailmaan. Kuvataidetunti voi olla kokonaisuus, jossa parhaimmillaan toteutuu avoin ja suora vuorovaikutus. Kun opitaan yhdessä taiteen parissa, keskustellaan ja jaetaan ajatuksia, voidaan syventää ymmärrystä ympäröivästä maailmasta ja toisista (Foster ja Sutela, 2024).

Myllyntauksen (2022) tutkimuksessa opettajat katsoivat julkisen taiteen olevan opetuksessa kulttuurinen resurssi kansalaiskasvatuksen näkökulmasta ja hyödyllinen opetusväline ja -materiaali. Opettajat määrittelivät opetuksessa käytettävän julkisen taiteen olevan esimerkiksi oppilastöitä, julkisen kaupunkitilan ja taidenäyttelyiden teoksia. Julkisen taiteen tarkastelun avulla useimmiten edistettiin argumentointitaitoja, tunneilmaisua ja niin sanottuja 2000-luvun taitoja kuten luovuus, innovatiivisuus, kulttuuritietous, kommunikaatio ja sosiaalinen vastuu. Myös globaali ja paikallinen kansalaisuus, kriittinen ajattelu, ekologinen vastuu, monilukutaito ja yhteistyö mainittiin suurimmassa osassa vastauksia. Kuvataideopettajista suurin osa piti tärkeänä esteettistä havaitsemista ja kulttuurista tietämistä, jotka Myllyntaus määrittelee tietämisen ulottuvuuksiksi ja kehitettäviksi taidoiksi. Julkisen taiteen merkitys nähtiin mahdollisuutena ilmaista ja lukea kulttuurisia merkityksiä, ja sen nähtiin mahdollistavan oppilaille maailman kokemisen aistivoimaisesti.

Taideaineet voivat antaa näkökulmia myös muiden oppiaineiden opetukseen (Räsänen, 2010). Pohjakallion (2006) mukaan taiteelle ominaisia kokeilevia ja omakohtaisiin kokemuksiin perustuvia menetelmiä tulee soveltaa kaikkeen opettamiseen. Kun ihminen ymmärretään kokonaisuutena, taide tarjoaa kaikelle oppimiselle välineen ja metodin, joka mahdollistaa persoonallisen kasvun ja kehityksen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH, 2014) pidetään tärkeänä eri tiedonalojen yhdistelemistä monialaisten oppimiskokonaisuuksien ja opetuksen eheyttämisen kautta.

Kuvataiteen opetuksessa on monia välineellisiä tavoitteita (Laitinen, 2003). Näitä ovat esimerkiksi erilaiset kuvankäsittelyn taidot, visuaalinen lukutaito ja kulttuurinen osaaminen (Laitinen, 2003; OPH, 2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH, 2014) kuvataiteen tehtävänä on kehittää oppilaiden taiteen, ympäristön ja visuaalisen kulttuurin ymmärtämistä ja heidän omaa suhdettaan kuvataiteeseen ja visuaaliseen kulttuuriin. Lisäksi taideaineiden avulla voidaan saavuttaa monia kasvatuksen tavoitteita (Räsänen,

2010). Kuvataiteen opetuksessa tuetaan kriittistä ajattelua, kannustetaan vaikuttamiseen ja luodaan perustaa oppilaiden toimijuudelle omassa elinympäristössä ja yhteiskunnassa (OPH, 2014).

Hyvönen (2000) kyseenalaisti 2000-luvun alussa tavoitetta siitä, että taiteen hyötyjä liitettäisiin osaksi akateemisten taitojen kehittymistä, millä myös perusteltaisiin taidekasvatuksen oikeutusta kouluissa. Hän pohti sitä, oliko taidekasvatuksen tutkijoiden piirissä annettu periksi nykyajan hyötyajattelulle. Venäläinen (2008) argumentoi, että taidetta voi ja on sallittua lähestyä ja kokea kontekstuaalisesti sekä tarkoitushakuisesti. Hänen mukaansa taidekasvatuksessa taidetta tarkastellaan aina välineellisesti, sillä usein tavoitteet ovat kasvatuksen kontekstissa taiteen ulkopuolella. Tämä ei kuitenkaan vähennä taiteen arvoa.

Tutkija ja OECD:n kansainvälisen oppilasarviointiohjelman johtaja Andreas Schleicher korosti taiteen merkitystä vuonna 2019 (Snow, 2019). Hän esitti ajatuksen, että perinteisesti ”pehmeinä” pidetyt taidot kuten uteliaisuus, sinnikkyys ja joustavuus olisivat tulevaisuudessa ”kovia taitoja” tieteen ja matematiikan ”pehmentyessä” teknologian myötä. Nykyaikana ei välttämättä riitä, että osaa, vaan tarvitaan osaamisen hyödyntämisen taitoja (Snow, 2019). Winner ym. (2013) korostavat, että taidot ovat 2000-luvun globaali valuutta, jolloin myös koulutusjärjestelmien tulisi mahdollistaa oppilaille taidot, joita globaali tietoon perustuva talous edellyttää. He esittävät, että innovointia edistäviä taitoja kuten luovuus, mielikuvitus, viestintä ja tiimityö tulisi edistää koulutuksessa. Heidän mukaansa taidekasvatuksen avulla on mahdollista edistää juuri näitä taitoja. Winner ym. korostavat taidekasvatuksen kasvavaa tarvetta erityisesti luovuuden taitojen välttämättömyydellä.

2.3 Taidekasvatuksen kehollinen erityisyys

Nykytaidekasvatuksessa ei ainoastaan tarjota tietoa ja opeteta taitoja, vaan siinä on kyse ennen kaikkea kehollisesta osallistumisesta, jonka kautta voidaan kokea ja luoda maailmaa (Foster ja Sutela, 2024; ks. myös Räsänen 2010). Kun taidekasvatus painottuu keholliseen oppimiskäsitykseen, siinä yhdistyvät tiedot, taidot, tunteet ja tilat (Foster ja Sutela, 2024). Taito- ja taideaineilla on rajoja ylittäviä mahdollisuuksia tuottaa tietoa, ja ne voivat huomioida kehollisuuden

kaikkine aisteineen (Granö ym., 2018; ks. Räsänen, 2010). Kehollista tiedonhankintaa ei voida korvata sanoihin perustuvalla tiedolla (Räsänen, 2010), ja kehollinen tieto on perusta sille, kuinka maailmaa ymmärretään (Griffith, 2021). Griffith korostaakin oppijan aistisuutta ja kehollisuutta taiteen kokemisen prosessissa ja maailman aktiivisessa käsittelyssä.

Granö ym. (2018) esittävät, että sanoja täynnä olevassa koulumaailmassa muut tavat esittää tietoa ovat vähäisiä. Taito- ja taideaineille jää merkittävä rooli mahdollistaa ruumiillisia kokemuksia ja aistimista, mitkä ovat perusta kaikelle toiminnalle ja kuvittelulle, ja ovat keskeinen osa-alue ihmisen kasvuille (Hyvönen, 2000).

Hyvönen (2000) kuvailee taiteen tekemisestä ja vastaanottamisesta saatua kokemusta sekä mielelliseksi että ruumiilliseksi, ja siihen usein liittyy kokemus yhteenkuuluvuudesta yhdessä tekemisen ja kokemisen kautta. Kun taidekasvatus perustuu tällaiseen ruumiinfenomenologiseen ajatteluun, korostuu tavoitteina aistien herättäminen, rohkeuden vahvistaminen ja oman kehon ja mielen kokonaisuuden ymmärtäminen. Hyvösen mukaan näin kehittyvät kyky olla läsnä maailmassa sekä valmiudet vastuulliseen ja luottamukselliseen yhdessä olemiseen ja vuorovaikutukseen.

2.4 Tulkinta taidekasvatuksessa

Oppiminen taideaineissa voi tarkoittaa ”kykyä löytää ilmiöiden välisiin suhteisiin liittyviä erityislaatuja, huomata kuvitteellisia mahdollisuuksia ja tulkita metaforisia merkityksiä” (Räsänen, 2010, s.345). Taideperustaisilla menetelmillä, kuten tulkinnan taitojen harjoittamisella ja oivaltamisella, on mahdollisuus tukea epäselkeyden sietokyvyn ja joustavan älykkyyden osa-alueita osana kognitiivista medialukutaitoa (Pernu, 2024).

Taideteoksen tulkinnassa tarvitaan hienovaraista havainnointikykyä, suhteiden ymmärrystä ja taitoa tunnistaa ja tulkita erilaisia symboleja ja merkkejä (Räsänen, 2010). Teoksen välittämä tieto voi olla sen vastaanottajalle hiljaista, mitä on myös mahdollista reflektoida. Kun kaikkea ei ole mahdollista käsittää tai sanoittaa, taiteen tieto voi auttaa tämän ymmärtämisessä (Anttila, 2011). Taiteellisen tiedon sanallistamista ei nähdäkään pakollisena, mutta se voi avata uusia sisältöjä taiteellisiin käsitteisiin (Räsänen, 2010). Kun taideaineissa

tarvitaan tulkinnan ja havainnoinnin taitoja, korostaa se Räsänen mukaan taideaineiden ymmärtämistä älyllisenä eikä vain emotionaalisen oppiaineena. Hän kuvaakin taideaineita voimallisina oppiaineina, sillä ne yhdistävät erilaisia tietämisen tapoja ja ilmentävät niitä käytännön toiminnassa. Hänen mukaansa taideaineita tulisi tutkia uuden tiedon luomisena, mikä ei kuitenkaan tarkoita aististen ja kauneuden kokemuksista luopumista.

Arkikäytössä esteettinen keskustelu voi olla usein arvottavaa (Räsänen, 2008). Estetiikan tieteenalassa tätä arvotusta tai kannanottoa taiteen kauneudesta ei tehdä vaan ollaan kiinnostuneita ennemminkin siitä, mitä suhtautumistapoja näihin kysymyksiin voi olla. Estetiikan peruskysymyksiin voidaan oppilaiden kanssa päästä, kun heitä pyytää kuvailemaan heidän ”suosikkejaan” tai ”inhokkejaan”. Räsänen mukaan keskusteluissa voidaan parhaimmillaan päästä syvälliseen pohdintaan taiteen luonteesta ja merkityksestä ihmiselle.

Kuvataidekasvatuksessa korostetaan tekemisen, pohdiskelun ja perustelun osa-alueita sen sijaan, että pyritäisiin niin sanottuun makukasvatukseen (Laitinen, 2006). Esteettisen kauneus on poistunut kuvataidekasvatuksen keskustelusta, koska nykytaidetta voidaan vastaanottaa muutenkin kuin esteettisesti (Myllyntaus, 2022). Taiteen visuaalinen kauneus voi olla tilaa rikastuttava, mutta sillä voi olla kriittisiä ja transformatiivisia tehtäviä (Foster ja Sutela, 2024), sillä sen avulla voidaan käsitellä muitakin kuin helppoja, miellyttäviä tai kauniita asioita (Naukkari, 2018). Taiteen aiheet voivat olla epämiellyttäviä tai vaikeita, ja sen kautta voidaan käsitellä esimerkiksi epätasa-arvoa, väkivaltaa, pelkoja ja sota. Naukkarisen mukaan tavoitteena ei välttämättä ole tarjota valmiita ratkaisuja vaan herättää ajatuksia tai toimintaa.

Saarnivaara ja Varto (2000) perustelevat kasvattamisen saavan vuorovaikutuksellisen tehonsa ja sisältönsä nykytaiteen avulla, sillä sen äärellä kasvattaja ja kasvatettava ovat jossain määrin samalla viivalla (vrt. Räsänen, 2008). Heidän mukaansa tällaisessa taiteen kohtaamisessa voi syntyä uutta liikehdintää. Nykytaide voi haastaa oppilasta ja opettajaa pohtimaan erilaisia tapoja ymmärtää tietoa (Räsänen, 2008). Teemoihin perustuvassa taidekasvatuksessa olennaista on oppilaan ja opettajan yhteisen vuorovaikutuksen kautta syntyneet kysymyksenasettelut, jolloin päämääristä neuvotellaan yhdessä.

Teoksen kokija ottaa vastaan teoksen hänelle herättämiä ajatuksia ja käsittelee niitä suhteessa omaan kokemusmaailmaansa (Venäläinen, 2008: vrt. Räsänen, 2008). Venäläisen ajattelussa korostuu kokijan aktiivinen toiminta taidekokemuksen syntymisessä. Taide ei usein anna valmiita vastauksia tai tee ajatustyötä ihmisen puolesta. Hänen mukaansa taide ei voi eikä osaa antaa vastauksia, koska taide ei tiedä, mitä kysymyksiä taiteen kokija aikoo esittää. Tällöin vuorovaikutuksen paino on kokijalla, koska ”[h]änen on sekä kysyttävä että muotoiltava lopullinen vastaus” (Venäläinen, 2008, s. 52). Tämä ei välttämättä onnistu ilman ulkopuolista ohjausta, opastusta tai mielenkiinnon herättämistä. Siihen ei ole yhtä oikeaa tapaa, sillä jokainen taideteos ja taiteen kokija sekä näiden kohtaaminen on ainutlaatuinen tilanne. Kun taiteella ei ole valmiita vastauksia, myöskään taidekasvatuksessa ei tarvitse antaa vastauksia valmiina, vaan auttaa esittämään taiteelle kysymyksiä ja etsimään vastauksia.

2.5 Kuvataideopetuksen historiallisia perusteita

Taideopetuksen yhtenä perustana on ollut esteettinen kieli, jonka avulla ylempi luokka on erottautunut hallittavista (Pohjakallio, 2006). Taide on ollut myös vallan horjuttamisen ja vapauden väline, ja se liittyy myös yhteisöllisyyteen, iloon ja nautintoon. Näitä on Pohjakallion mukaan pyritty 1600-luvun lopulla syntyneessä kapitalistisessa yhteiskunnassa rajoittamaan, sillä ne eivät soveltuneet osaksi tehokasta työntekoa. Taiteen opetuksen historiaan on lisäksi liittynyt tarve saada piirustus- ja suunnittelutaitoisia työntekijöitä kehittyvälle teollisuudelle, johon myös piirustuksen opetuksen perustelut pohjasivat kansakoulussa 1800-luvulla.

Vuosituhannen vaihteessa on keskusteltu taidekasvatuskäsitteen hankaluudesta, jolloin on pohdittu sitä, aiheuttaako sana taide yleisessä ymmärryksessä oppiaineen kapenemista ja elitistymistä (Pohjakallio, 2006). Tämän on nähty vaikuttaneen muutokseen, jossa institutionaalinen taidemaailma on siirtynyt kohti visuaalista kulttuuria. Kun Yhdysvalloissa pohdittiin 1990-luvun lopulla taiteen korvaamista visuaalisella kulttuurilla, Suomessa kuvaamataidon oppiaine sai uuden nimen kuvataide. Räsänen (2008) mukaan yksi syy nimenvaihdokseen on ollut halu profiloida oppiaine taideaineeksi taitokeskeisyyden sijaan. Hänen mukaansa perusteluista ei käy riittävästi

keskustelua, jolloin käytännössä uusien toimintatapojen luominen jäi pitkälti yksittäisten opettajien vastuulle.

Ikiaikaiset taidekäsitykset kuten taidon korostaminen, näköisyyden tavoittelu ja kuvataiteen tehtävä jäljentäjänä ja dokumentoijana ovat nykymaailmassa murentumassa tai kadonneet kokonaan (Laitinen, 2003; ks. myös Myllyntaus, 2022). 1900-luvun lopulta alkaen taidekasvatuksesta käytävä keskustelu on monimuotoistunut (Myllyntaus, 2022; ks. myös Pekkilä ym., 2021). Esimerkiksi Venäläisen (2019) ajattelun mukaan taidetta ei enää nosteta arjen yläpuolelle, vaan hän näkee taiteen olevan ihmiselle luontainen tapa toimia, ja sen tulisi olla osa jokapäiväistä elämää. Lisäksi hän ajattelee, ettei taidekasvatuksen mahdollisuuksia kannata rajoittaa luomalla muuttumattomia määritelmiä taiteeseen liittyvästä tiedosta ja taitojen rakenteesta, sillä ne eivät ole pysyviä vaan jatkuvasti muuttuvia.

2.6 Taidekasvatus 2000-luvulla

Pohjakallio (2006) kuvailee kuvan voimaa perustavanlaatuisesti nykyisessä maailmassa, jossa elinympäristö on kuvallistunut räjähdysmäisesti. Näin ollen kuvallisuuden merkitys kasvaa, ja yksilön autonomisen toimijuuden varmistamiseksi tarvitaan kuvatulkinnan ja visuaalisen ympäristön reflektointin taitoja monista eri näkökulmista (ks. myös Räsänen, 2012). Kriittisen taidekasvatuksen kautta voidaan tarkastella taiteen ja ihmisen suhdetta jokapäiväisessä elämässä (Pohjakallio, 2006). Silloin tarkoituksena on laajentaa taiteen käsitystä, joka kattaa koko ihmisen elinympäristön ja visuaalisen kulttuurin.

Taide on sidoksissa historialliseen, sosiaaliseen, poliittiseen ja kulttuuriseen kontekstiinsa (Darda ja Chatterjee, 2023). Räsänen (2008) ajattelee taidekasvatuksen olevan osa kulttuurikasvatusta, koska taide välittää sosiaalisia ja yksilöllisiä merkityksiä. Taidekasvatuksen merkityksessä korostuu kyky arvioida asioiden välisiä suhteita ja tapahtumien taustalla vaikuttavia tekijöitä, kun sitä tarkastellaan yhteiskunnan kannalta (Räsänen, 2010).

Foster ja Sutela (2024) nostavat esille taidekasvatuksen roolin kasvatuksellisena ja yhteiskunnallisena voimavarana jälkiteollisissa yhteiskunnissa, joissa kulttuuri on monin tavoin kestänyt. Esimerkiksi

ilmastonmuutos, väkivaltaiset konfliktit ja sosiaalinen eriarvoisuus muodostavat uhkakuvan, joka voi vaikuttaa ihmisten tulevaisuuden kuvaan negatiivisesti. Räsänen (2008) mukaan nykytaiteessa on yleistä käsitellä eettisiä ja ekologisia teemoja, jotka usein suuntavat myös opetusta ajankohtaisiin teemoihin ja arvojen pohdintaan. Taidekasvatus on osa laajempia kulttuurisia ja poliittisia konteksteja, ja siten se ei voi olla neutraalia (Foster ja Sutela, 2024). Fosterin ja Sutelan mukaan koulutusjärjestelmän ja kasvatusihanteiden suosima yksilökeskeinen suorittaminen ja kilpailu johtuu välinearvoisesta ajattelusta, ja nykyiset ekologiset ja sosiaaliset kriisit ovat seurausta näistä ihanteista. Taidekasvatuksen avulla voidaan tarkastella vaikeitakin kysymyksiä ja taide antaa mahdollisuuden yhteiskunnan arvojen ja käytäntöjen kriittiseen tarkasteluun, mutta se voi myös avata tilaisuuden uudenlaisten elämistapojen kuvittelulle.

Taidekasvatuksessa voidaan yhdistää kriittinen tieto luovuuteen, minkä avulla on mahdollista luoda perustaa kestäväälle ja oikeudenmukaiselle tulevaisuudelle (Foster ja Sutela, 2024). Tärkeää on vahvistaa oppilaiden uskoa heidän omiin vaikuttamisen mahdollisuuksiinsa. ”Taidekasvatus tarjoaa merkittäviä mahdollisuuksia kriittisen ajattelun, mielikuvituksen ja yhteisöllisyyden vahvistamiseen”, Foster ja Sutela (2024, s. 11) kiteyttävät.

Taiteen avulla voidaan tutustua erilaisiin kulttuureihin, ja lisätä kulttuurien ymmärrystä (ks. Foster ja Sutela, 2024; Laitinen, 2003; Laitinen, 2006). Taideperustaiset työtavat edistävät ymmärrystä, auttavat kohtaamaan ja ”löytämään vastuullisia tapoja toimia niin moninaisuutta, erilaisia kulttuureja, ekologiaa, demokratiaa, tasa-arvoisuutta, oikeudenmukaisuutta ja eettisyyttä koskevissa kysymyksissä” (Pekkilä ym., 2021, s. 7). Foster ja Sutela korostavat moninaisuuden arvostamiseen ja toiseuden ymmärtämiseen painottuvan taidekasvatuksen mahdollisuuksia rauhanomaisen ja kestäväen tulevaisuuden rakentamisessa. Vaikka taiteella on myönteinen vaikutus moninaisuuden tukemiseen, taide ei välttämättä automaattisesti tue moninaisuutta (Knif, 2021). Se edellyttää reflektiota taiteen ja visuaalisen kulttuurin vaikuttamisen tavoista ja syistä.

3 TAIDEMUSEOT OPPIMISYMPÄRISTÖINÄ

Räsänen (2008) katsoo, että kokonaisvaltaisen kasvun edellytyksiä on yksilön ja yhteisön huomioiminen. Sosiaalinen vuorovaikutus nousee taidekasvatuksen keskiöön, kun taide ymmärretään kulttuuristen todellisuuksien tutkimisen, ymmärtämisen ja muuttamisen tapana. Usein tässä tapauksessa tehdään yhteistyötä koulun ulkopuolisten kulttuurilaitoksien kanssa.

Venäläisen (2008) mukaan taidekokemuksen tulemista oppimiskokemukseksi voidaan tarkastella oppimisympäristön käsitteen kautta. Kun ajatellaan tiedon muodostuvan vuorovaikutuksellisen prosessin avulla, voidaan puhua oppimisen tilanne- ja paikkakohtaisuudesta. Toisin sanoen oppiminen tapahtuu jossakin ympäristössä.

Tässä luvussa avaan oppimisympäristö- ja museotutkimusta, jotka antavat pohjan ymmärtää koulun ulkopuolelle laajenevia oppimisympäristöjä ja museoita koulusta erillisenä instituutiona sekä kasvatustieteellisessä kontekstissa. Tuon esiin taidemuseoista tehtyä tutkimusta, joka lopuksi kietoutuu yhteen taidekasvatuksen tutkimuksen kanssa.

3.1 Koulun ulkopuolinen oppimisympäristö

Oppimisympäristö on monimuotoinen ja teoreettisesti mutkikas käsite (Ropo, 2008). Manninen ja Pesonen (1997, s. 268) määrittelevät oppimisympäristön ”paikaksi, tilaksi, yhteisöksi tai toimintakäytännöksi, jonka tarkoitus on edistää oppimista.” He hahmottavat oppimisympäristön fyysiseen, sosiaaliseen, didaktiseen ja tekniseen osatekijään, joista he korostavat sosiaalista ja didaktista ulottuvuutta, sillä juuri näiden voidaan katsoa tekevän tilasta oppimisympäristön.

Ropo (2008) kuvaa oppimisympäristöä kokonaisuudeksi, joka koostuu fyysisen ja sosiaalisen lisäksi kulttuurisesta toimintaympäristöstä. Hän korostaa, että oppimisympäristöt ovat aina kulttuurisia, sillä ne ovat sidottuja paikkaan,

aikaan ja kulttuuriinsa. Tämä näkyy erityisesti arvoissa ja arvostuksissa, joita oppimisympäristö välittää. Granö ym. (2018) hahmottelevat oppimisympäristön olevan fyysinen ja tietotekniikan avulla tavoitettu maailma, mutta se on myös sosiaalisia ja kulttuurisia suhteita, jotka syntyvät yhteisen oppimisen ja pohdiskelun äärellä. Venäläisen (2019) ajattelussa oppimisympäristössä korostuu oppilaiden kokemus, sillä hänen mukaansa hyvässä oppimisympäristössä säilyy oppimisen ilo. Oppimisympäristön tarkoitus on luoda oppijalle positiivisia kokemuksia itsestään. Tärkeäksi Venäläinen nostaa myös sitoutumisen ja muiden kanssa kommunikoinnin.

Manninen ja Pesonen (1997) puhuvat kontekstuaalisesta oppimisympäristöstä, jolla he tarkoittavat todelliseen toimintaympäristöön sijoittuvaa oppimisympäristöä. Heidän mukaansa tällaisessa luokkahuoneen ulkopuolelle ja todelliseen ympäristöön viedyssä opetuksessa oppimisen kohteeksi muotoutuu ennemmin reaalityö ja sieltä nousevat kysymykset kuin varsinainen oppisisältö.

Opetus luokkahuoneessa voi olla elämyksellistä ja kokemuksellista, mutta koulun ulkopuoliset oppimisympäristöt voivat tarjota luokkahuoneopetukseen nähden erityisiä mahdollisuuksia (Uitto, 2005). Kun oppimisympäristöt laajenevat luokkahuoneiden ulkopuolelle oppimistilanteen painopiste siirtyy opettajan ja oppilaan välisestä suhteesta oppilaan ja ympäröivän maailman väliseen suhteeseen (ks. Granö ym., 2018). Henkilökohtainen ja yhteisöllinen kokeminen korostuu koulun ulkopuolisissa oppimisympäristöissä kuten museoissa (Uitto, 2005).

Oppimista voidaan tarkastella kontekstin, tilanteen ja ympäristön merkitysten kautta (Ropo, 2008). Tässä ajattelussa korostuu ajatus siitä, että oppiminen ei ole päässä tapahtuva prosessi, vaan oppimisessa korostuu vuorovaikutussuhteiden merkitys (Ropo, 2008; Räsänen, 2008). Kun ajatellaan tiedon muodostuvan yhteisöllisesti ja yksilöllisesti rakentuvista käsityksistä, eikä tiedon katsota olevan ikään kuin siirrettävä objekti, puhutaan konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä (Ropo, 2008; Räsänen, 2008). Konstruktivistinen oppimiskäsitys on tärkeä lähtökohta oppimisympäristöissä tapahtuvalla opetuksella ja oppimisella (Ropo, 2008). Kun oppiminen nähdään ennen kaikkea vuorovaikutussuhteisiin liittyvänä prosessina, oppimisympäristöt ovat ratkaisevan tärkeitä oppimistuloksien laadulle. Perusopetuksen

opetussuunnitelman perusteissa (OPH, 2014) oppimiskäsitys perustuu siihen, että oppilas on aktiivinen toimija. Opetussuunnitelmassa oppiminen nähdään tapahtuvan vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja ympäristön kanssa. Yhdessä oppimalla voidaan kehittää oppilaan luovaa ja kriittistä ajattelua sekä kykyä ymmärtää erilaisia näkökulmia.

Tilannesidonnainen opetus liittyy teoriallasolla konstruktivistiseen oppimiseen (Granö ym., 2018). Konstruktivistisessa lähestymistavassa painottuu rakenteiden tunnistaminen, kyseenalaistaminen ja kriittinen oppiminen. Siinä opetuksen lähteenä voivat olla erilaiset yhteiskunnalliset ja kulttuuriset ilmiöt. Granön ym. mukaan oppimisympäristöt ovat tilannesidonnaisessa oppimisessa keskeisiä, koska oppimisympäristöt mahdollistavat opitun hyödyntämisen sosiaalisessa ja materiaalisessa ympäristössä. Tilannesidonnainen oppiminen onkin heidän mukaansa ongelma- ja soveltamisperusteista. Tilannesidonnaisessa pedagogiikassa opettajan puhe on enemmän kommunikatiivista ja aktiivista maailmassa toimimista kuin maailman selittämistä. Kasvatus, jossa Granön ym. mukaan huomioidaan tilanne- ja paikkasidonnaisuus, ympäristö ja yhteisöt, voidaan nähdä olevan lähellä myös sosiokulttuurisen innostamisen periaatteita.

3.2 Museoiden yhteiskunnallinen merkitys

”Miksi näin suuren elinkeinoalan [kulttuuriala] on jatkuvasti taisteltava olemassaolostaan ja perusteltava merkitystään?”, kysyy Taide- ja kulttuurialan ammattijärjestö TAKU ry:n toiminnanjohtaja Nea Leo kulttuurialan leikkauksia koskevassa kannanotossaan keväällä 2024. Vuonna 2025 opetus- ja kulttuuriministeriön budjetista leikataan kohdennetusti kulttuurista 17,4 miljoonaa euroa, mikä koskee erityisesti museoita, teattereita ja orkestereita (Aromaa, 2024; Museoliitto, 2024; STT, 2024). Uusikylän (2024, s. 3) mukaan museokenttä on murroskohdassa, jossa ulkoiset yhteiskunnalliset ja poliittiset tekijät ajavat ”museokentän vakavasti pohtimaan olemassaolonsa edellytyksiä ja tulevaisuuden selviytymisstrategioita”.

Museot näyttävät keitä me olemme, keitä me olimme ja keneksi me voisimme tulla (Smith, 2014). Ne tekevät meistä parempia ihmisiä ja sivistävät yhteiskuntaa (*society*). Museo on yleishyödyllinen instituutio, joka myös palvelee

yhteiskuntaa (Uusikylä, 2024; ks. myös Tornberg ja Venäläinen, 2008b; Forssell ym., 2004b), sillä se tutkii, säilyttää, tulkitsee ja asettaa näytteille perintöä, joka on aineellista ja aineetonta (Uusikylä, 2024). Forssell ym. (2004b, s.24) kiteyttävät: "[m]useoilla on keskeinen asema kulttuurin tuottamisessa ja tulkitsemisessa".

Museolaissa (314/2019, 2 §) kuvataan museotoiminnan tarkoituksen olevan esimerkiksi kulttuuriperinnön ja taiteen tallentaminen, aineistojen tutkimuksen ja saavutettavuuden edistäminen sekä taiteen elämysten tarjoaminen. Lisäksi museotoiminnan tarkoitukseksi on kirjattu opetuksen ja kasvatuksen edistäminen. Museot mahdollistavat oppimisen, ilon, pohdinnan ja tiedon jakamisen kokemuksia (Uusikylä, 2024). Museon ydintehtävänä on rikastuttaa yksilön visuaalista, esteettistä ja älyllistä (*intellectual*) kokemusta, kun hän on teoksen äärellä (Saumarez Smith, 2011). Kysymyksenä museoilla on aina ollut nimenomaan se, miten tämä tehdään.

Nykypäivänä museo ajatellaan vuorovaikutuksellisenä ympäristönä, jossa huomioidaan kävijän kokemuksen merkitys (Levanto ja Pettersson, 2004; Viitaaho, 2021). Museossa ei vain näytetä hienoja asioita vaan keskitytään ajattelun ja uteliaisuuden herättämiseen (Gupta ym., 2024, ks. myös Falk ja Dierking, 2012). Museokäynnit nähdään kokonaisvaltaisina tapahtumina, joihin liittyy henkilökohtainen, sosiokulttuurinen ja fyysinen konteksti (Falk ja Dierking, 2012). Museossa vuorovaikutuksen avulla voidaan rakentaa tietoa yhdessä ja ohjata oppilaita löytämään yhteyksiä heidän omiin kokemuksiinsa ja arkeensa (Tissari, 2008). Uusikylä (2024) pitää museoita saavutettavina, inklusiivisina ja monimuotoisuutta sekä kestäväää kehitystä edistävinä.

3.3 Museo oppimisympäristönä

2000-luvun vaihteessa museoissa otettiin tarkasteluun museoiden yleisötyö ja museopedagogiikka, ja museoihin alettiin yhdistää enemmän kasvatustieteellisiä näkökulmia (Venäläinen, 2019). Museopedagogiikan lähtökohtia ovat ihmisten kokemusten ja elämysten tukeminen ja rohkaiseminen, ihmisten tulkintojen ja luovuuden aktivointi, tiedon lisääminen ja ymmärryksen syventäminen (Tornberg ja Venäläinen, 2008b). Museopedagogiikka ilmenee museon näyttelyjen ja muun

toiminnan järjestämisessä, missä otetaan tietoisesti näyttelyn osaksi opetuksellinen tai kasvatuksellinen tavoite.

Museoissa suunnitellaan palveluita ja tehtäviä, jotka kytkeytyvät valtakunnallisiin opetussuunnitelmiin (Tissari, 2008). Näitä pedagogisia tavoitteita esitellään esimerkiksi opettajalle annettavan materiaalin yhteydessä. Lisäksi museoilla voi olla piilotavoitteita liittyen museon perustehtävien ymmärtämiseen, aktiiviseen museossa käymisen rohkaisuun ja museossa toimimisen tapoihin. Nämä ovat osa museoiden kasvatusta- ja sivistystehtävää. Vaikka kulttuuri-instituutiot tarjoavat kouluille vaihtoehtoisia oppimisympäristöjä ja mahdollisuuksia elämykselliseen oppimiseen, niiden yleisenä lähtökohtana on elinikäinen oppiminen (Tornberg ja Venäläinen, 2008b).

Koulut voivat toteuttaa luovaa pedagogiikkaa (*creative pedagogy*) yhteistyössä koulun ulkopuolisten tahojen kuten museoiden kanssa (Ambarwati ym., 2023). Kun toteutetaan museoon pohjautuvaa opetusta, voidaan tarjota oppilaille luovuutta tukeva ympäristö, jossa on tilaa leikkisyydelle, aktiiviselle toiminnalle, tutkimiselle ja avoimelle keskustelulle. Dialogia voi museoissa käydä monilla eri tasoilla: kävijöiden ja kokoelmien, kävijöiden ja vertaisten, kävijöiden ja kasvattajien (*educator*) välillä sekä kävijän oma sisäinen puhe. Ambarwatin ym. käyttämä *educator*-termi voi viitata niin museopedagogiin (*museum educator*) että opettajaan (*teacher*). He pitävät museossa tapahtuvaa vuoropuhelua tärkeänä ihmisen mielikuvitukselle, inspiroitumiselle ja uusille ideoille.

Museoilla on merkittävä rooli kulttuurin esittäjänä. Museot määrittelevät ja kehittävät kulttuurista perintöä seuraamalla kansainvälisiä ja kansallisia kulttuurisia linjoja, museoalan kehitystä ja heidän omia ihanteitaan ja päämääriään (Viita-aho, 2021). Kulttuuri on dynaaminen kokonaisuus, joka kehittyy ja muuttuu jatkuvasti (Tornberg ja Venäläinen, 2008a). Kulttuuria on ihmisten henkiset ja aineelliset tuotokset, toisin sanoen kulttuuri on yhtä kuin siinä elävät ihmiset. Kulttuurisidonnaisuus korostuu erityisesti kulttuuriperinnön opetuksessa (Tornberg & Venäläinen, 2008a), sillä kulttuuri ei ole irrallinen ilmiö, vaan kulttuurit kytkeytyvät aikaan ja yhteisöihin sekä niiden päämääriin ja merkityksiin (Williams, 2021).

Museovierailun käytännön toteutuksessa on monia mahdollisuuksia. Opettajan on mahdollista suunnitella museovierailu yksin, jolloin opettajalla on

mahdollisuus hyödyntää juuri omia lähtökohtiansa, pedagogisia näkemyksiänsä ja kokemuksiensa (Tissari, 2008). Toisaalta tällöin museon asiantuntijuuden käyttö jää vähäiseksi. Tissari toteaa, että opettajilla on mahdollisuus toteuttaa museovierailu myös yhteistyössä museon työntekijöiden kanssa tai museovierailu voidaan toteuttaa museon puolesta. Hänen mukaansa yhteistyö vaatii resursseja ja aikaa, mutta yhteistyötä kannattaa silti kehittää, sillä siitä hyötyvät sekä museo että koulu (ks. myös Kallio ym., 2004). Museoiden hyödyllisyys kouluille kiteytyy museokokoelmiin, joiden merkitystä ja ymmärrystä syventävät museoiden toteuttama tutkimustyö ja näyttelytoiminta (Kallio, ym. 2004). Kallion ym. mukaan museoita on hyvä oppia käyttämään jo nuorena.

3.4 Taidemuseo kokemuksena ja oppimisympäristönä

Taidemuseot ovat yksi koulun ulkopuolisista oppimisympäristöistä, joissa voidaan hyödyntää vuorovaikutuksen eri tasoja oppimisen ja ajattelun taitojen kehittämisessä. Krantz ja Downeyn (2021) tutkimuksen mukaan jo yhdestä taidemuseovierailusta on hyötyä oppilaiden luovan ajattelun, empatian ja jossain määrin kriittisen ajattelun taitojen kehittymisessä (ks. myös Escibano-Miralles ym., 2021). Krantz ja Downey toteavat samoin, että jo yksi museokäynti täydentää merkittävästi koulussa saatavaa kuvataidekasvatusta.

Smith (2014, s. 6) kuvailee taideteoksia peileiksi, joiden kautta ihminen voi tehdä henkilökohtaista reflektiota. Taide saa pohtimaan elämää. Kun taiteen kanssa ollaan vuorovaikutuksessa, siihen heijastetaan omaa minuutta jopa tiedostamatta sitä. Taide voi esimerkiksi herättää muistoja, esteettisiä elämyksiä ja syvän henkilökohtaisen merkityksen tunteita. Lisäksi museot tarjoavat hengähdystauon, ja mahdollisuuden tarkastella ihmiskunnan ihmeellisyyttä. Nämä ovat osa Smithin (2014) määrittelemää museovaikutusta (*museum effect*), joka kuvaa museoiden positiivista vaikutusta ihmisiin.

Darda ja Chatterjee (2023) ovat tutkineet sitä, kuinka tieto ja konteksti vaikuttavat taideteosten esteettiseen arviointiin museossa. Heidän tulostensa mukaan tieto teoksesta kuten tiedot taiteilijasta ja tekniikasta lisäsivät mieltymyksen kokemuksesta ja kiinnostusta taideteosta kohtaan. He havaitsivat, että niiden ihmisten kohdalla, joilla oli vähän taidekokemusta, informaation vaikutus oli voimakkaampi. Niin oli myös niissä tapauksissa, kun taideteos oli

kulttuuritaustaltaan eri kuin osallistujan. Darda ja Chatterjee päättelevät, että tuntemattomampien kulttuurien taideteokset vaativat enemmän kontekstuaalista tietoa, jotta sillä on vaikutus katsojaan ja voi vähentää ennakkoluuloja taideteosta ja taiteilijaa kohtaan. Myös Räsänen (2008) korostaa, että oppilaille on tärkeä antaa välineitä kontekstualisoinnin tueksi heidän omista kokemuksistaan ja taiteen kulttuurisista lähtökohdista käsin.

Smith (2014) on puhunut kontekstuaalisen tiedon hyödyistä esimerkiksi verratessaan museota baseball-peliin: mitä enemmän tiedät pelistä, sitä kiinnostuneempi olet sen tapahtumista. Hänen ajattelussaan myös museo voi olla haaste ja tapahtuma. Smithin mukaan museo on kaikille, mutta silti jokaisella kävijällä on eri kokemus vierailusta, ja jokaisesta vierailusta kokemus voi olla eri. Kokemuksessa ei ole hänen mukaansa kyse vain taiteesta ja sen katsojasta vaan siitä, mitä taiteilija tuo yksilön eteen, mitä yksilö tuo kohtaamiseen mukanaan ja mitä museo on tehnyt arvostaakseen kävijää ja kokoelmaa.

Venäläinen (2019) väittää tutkimuksessaan, että nykytaiteessa on luonnostaan oppimiseen liittyviä ominaisuuksia. Hänen mukaansa kasvatuksen kannalta olennaisia nykytaiteen ominaisuuksia on moninaisuus ja tuttuuden ja outouden yhtäaikaisuus. Nykytaiteen näyttelyt voivat joskus herättää katsojissa vierauden ja outouden tunnetta (Forssell ym. 2004a). Taustalla voi Forssellin ym. mukaan olla ennakkokäsitys siitä, että taideteoksella olisi jokin ennalta määritelty yksi oikea viesti. Taideteoksen katsomisessa tärkeimpänä voidaan pitää vapautumista oikean tulkinnan harhasta, jonka sijaan tulisi keskittyä omien ajatusten ja tunteiden tunnusteluun. Nykytaide tarjoaa leikkilisen, haastavan ja vaikeasti arvioitavan oppimisen ympäristön, joka voi olla samaan aikaan yksilöllinen ja yhteisöllinen (Venäläinen, 2019).

Osallisuudesta on tullut 2000-luvulla museopolitiikan muotisana, ja yksilön ja yhteisöjen osallisuutta korostetaan museotyössä (Viita-aho, 2021). Ryhmäkeskusteluista on tullut keskeinen osa myös taidemuseopedagogiikkaa (*art museum education*) (Hubard, 2015). Näissä keskusteluissa korostuu ryhmän oman ajattelun ja vuorovaikutuksen rooli taideteoksen merkityksellistämässä. Kairavuori ja Niinistö (2024) kannustavat taiteen ja taidemuseoiden hyödyntämiseen kouluissa etenkin, kun tavoitteena on kehittää sosiaalista osallisuutta ja lapselle mielekästä toimijuutta erilaisissa oppimisympäristöissä. Kun oppilas pääsee osallistumaan taiteeseen sitä havainnoiden ja kokien,

oppilaiden osallisuus taidekasvatuksessa korostuu (Foster ja Sutela, 2024). Silloin myös luodaan ymmärrystä taiteesta eikä ainoastaan vastaanoteta tietoa.

Kairavuori ja Niinistö (2024) tutkivat oppilaiden osallisuutta oppilaiden kokemusten kautta Mun Ateneum -ohjelmasta, joka toteutettiin etäyhteyksin. Heidän mukaansa taide herätti oppilaissa kiinnostusta ja osallisti heitä omakohtaiseen pohtimiseen ja arvottamiseen. Myös aktiiviset keskustelut, teosten havainnointi ja tulkintojen jakaminen nähtiin merkityksellisenä. Heidän mukaansa myönteiset kuvaukset moninaisten tulkintojen läsnäolosta viittaavat yhteisössä kuulluksi tulemisen kokemuksiin ja rohkeuteen olla eri mieltä.

Taidemuseoissa on mahdollisuus tarkastella nykyhetken ja menneisyyden yhteyksiä, mikä tekee taidemuseoista tärkeän osan taidekasvatusta (Foster ja Sutela, 2024). Foster ja Sutela (2024, s. 8) viittaavat Hooper-Greenhillin (2007) ajatuksiin: museoissa pystytään käsittelemään erilaisia teemoja monista näkökulmista ja laajentamaan ymmärrystä kulttuurin kehityksen yhteyksistä yhteiskunnallisiin muutoksiin ja arvoihin. Fosterin ja Sutelan mukaan ajallisen näkökulman laajentuminen voi auttaa pohtimaan eettisesti kestävän tulevaisuuden mahdollisuuksia. Taiteen kokeminen museoympäristössä on myös pedagoginen väline, jonka avulla voidaan ymmärtää maailmaa ja yhteiskuntaa.

Taidemuseoissa on läsnä alkuperäisten taideteosten voima ja lumo (Forssell ym., 2004a). Taidenäyttely on esteettinen kokonaisuus, joka rakentuu tilan ja teosten yhteisvaikutuksesta. Taideteoksilla on myös näkymätön ulottuvuus, sillä ne voidaan kohdata aistisesti ja järjen ulottumattomissa. Niiden kautta on mahdollista oppia itsestään, ihmisyydestä ja maailmasta sellaista, mikä muilla tavoin jäisi saavuttamatta.

Taidemuseot tarjoavat koulun ulkopuolisen oppimisympäristön, jossa voidaan toteuttaa taidekasvatusta ja edistää esimerkiksi ajattelun taitoja (vrt. Krantz ja Downey, 2021). Museotyöskentelyssä korostuu osallisuus, vuorovaikutus ja oppilaan aktiivinen toimijuus (vrt. Viita-aho 2021; Hubard, 2015; Kairavuori ja Niinistö, 2024). Museot tarjoavat taiteen kokemisen paikan, jossa on mahdollista pohtia ja oppia itsestään ja ympäröivästä maailmasta (vrt. Smith, 2014, Foster ja Sutela, 2024). Taide- ja museokokemusta ja niiden kasvatuksellisia mahdollisuuksia on tutkittu, mutta kuvataideopettajien kokemus näistä ei ole ollut aiemmin tutkimuksen keskiössä.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen lähtökohtana on ymmärtää taidemuseovierailujen merkitystä osana koulun toimintaa. Tätä tarkastellaan peruskoulun kuvataideopettajien näkökulmasta. Teoreettisessa viitekehyksessä olen selvittänyt taidekasvatuksen eri ulottuvuuksia ja sitä, millainen oppimisympäristö taidemuseo on, ja millaista keskustelua liittyy taidemuseoiden kasvatukselliseen näkökulmaan. Taidemuseovierailujen ilmiötä lähestytään haastattelemalla kuvataideopettajien näkemyksiä taidekasvatuksesta ja taidemuseoista. Tutkimalla kuvataideopettajien käsityksiä taidemuseovierailuista, voidaan saada tietoa siitä, millaisena taidemuseovierailujen ilmiö näyttäytyy kuvataideopettajien kertomana ja millaisia merkityksiä siihen sisältyy.

Tutkimuksen aineistoa lähestyttiin aineistolähtöisesti käyttäen kysymystä: *mitä merkityksiä opettajat antavat taidemuseovierailuille?* Aineiston analyysin yhteydessä tutkimuskysymykset tarkentuivat sen perusteella, mitä merkityksiä ja ilmiöitä opettajien kertomasta tulkittiin. Tämän tutkimuksen tutkimuskysymyksiksi muotoutuivat:

1. Mitkä tekijät vaikuttavat taidemuseovierailujen järjestämiseen peruskoulun kuvataideopettajien näkemysten ja kokemusten mukaan?
2. Millaisia merkityksiä peruskoulun kuvataideopettajat antavat taidemuseovierailuille osana taidekasvatusta?

4.2 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat

Tämän tutkimuksen metodologia perustuu laadullisiin tutkimusmenetelmiin. Laadullisen tutkimuksen avulla voidaan pyrkiä kuvaamaan jokin ilmiö ihmisten kokemusten avulla tai ymmärtämään ihmisen tuottamia merkityksiä (Vilka,

2021). Tämän tutkimuksen ollessa laadullinen tutkimus, tutkimuksen keskiössä on ihmisten käsitykset ja kokemukset ilmiöstä (ks. Vilkka, 2021).

Tutkimus myötäilee fenomenologis-hermeneuttista tieteenfilosofiaa. Tässä tutkimuksessa hyödynnän Vilkan (2021) kuvaamaa fenomenologian lähtökohtaa ymmärtää ilmiötä sellaisena, kun se ilmenee kuvataideopettajien elämis- ja kokemusmaailmassa. Tällöin ilmiötä pyritään kuvaamaan sellaisena kuin se on (Vilkka, 2021). Tieto nähdään rakentuvan kokemuksista, tulkinnoista ja merkityksistä ihmisen elämismaailmassa. Kun halutaan ymmärtää ihmisen elettyä ja koettua todellisuutta, samalla tutkitaan maailman ilmenemistapoja kokemuksessa, ja edelleen nämä kokemukset linkittyvät todelliseen maailmaan.

Kun tässä tutkimuksessa pyrin ymmärtämään merkityksiä ja on myös tarve tehdä tulkintoja, hyödynnän tutkimuksessa hermeneuttista ulottuutta (ks. Tuomi ja Sarajärvi, 2018). Tällöin hermeneutiikka on ymmärtämisen ja tulkinnan teoriaa, jonka avulla voidaan oivaltaa ilmiöiden merkityksiä (Tuomi ja Sarajärvi, 2018). Hermeneutiikassa ymmärtäminen nähdään tulkintana, ja ymmärtämisen taustalla on jo aiemmin ymmärretty. Perustana on esiymmärrys eli se, miten asia ymmärretään entuudestaan, jolloin hermeneutiikassa on oleellista ymmärtää se, ettei ymmärtäminen ala tyhjästä. Hermeneutiikassa ymmärtämisen katsotaan etenevän kehämäisenä liikkeenä eli hermeneuttisena kehänä.

Tämän tutkimuksen tavoite mukailee Tuomen ja Sarajärven (2018) kuvaamaa fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen tavoitetta, joka on tutkittavan ilmiön eli kokemuksen merkityksen käsitteellistäminen. Tavoitteena on siis tehdä jo tunnettu tiedetyksi ja nostaa tietoiseksi se, mikä on itsestään selvää tai ei tietoisesti ajateltua (Tuomi ja Sarajärvi, 2018).

Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ole tehdä empiirisesti yleistettäviä päätelmiä vaan on ennemminkin tapahtuman ja ilmiön kuvausta, ymmärtämistä ja tulkintaa, kuten Eskola ja Suoranta (1998) korostavat laadullisen tutkimuksen usein olevan. Näiden ajatusten perusteella he argumentoivat, että laadullisen aineiston tulisi muodostaa jollain tapaa kokonaisuus eli tapaus. Vilka (2021) puhuu asiayhteydestä, jonka perusteella voidaan määrittää tutkimuksen kontekstia. Asiayhteys voi liittyä tutkittavien ryhmään, elämäntilanteeseen, suhteesta johonkin asiaan tai tapahtumaan. Tässä tutkimuksessa tapaus ja asiayhteys syntyy tutkittavasta ryhmästä eli kuvataideopettajista.

4.3 Aineistonkeruu

Tutkimusaineiston keruu toteutettiin maaliskuussa 2025 haastattelemalla kuvataideopettajia etäyhteydellä Microsoft Teamsin kautta. Haastatteluihin osallistui seitsemän kuvataideopettajaa. Heistä viisi on opettanut kuvataidetta pääsääntöisesti ala-asteella, yksi ala- ja yläasteella ja yksi yläasteella sekä lukiossa. Kaikki haastateltavat ovat opiskelleet kuvataidetta yliopistotasolla seuraavasti: lyhyen sivuaineen yksi haastateltava, pitkän sivuaineen viisi haastateltavaa ja yhdellä haastateltavalla on taiteen maisterin tutkinto. Pitkä sivuaine antaa luokanopettajalle pätevyyden opettaa kuvataidetta peruskoulussa. Kuvataideopettajat määrittelen tässä tutkimuksessa henkilöiksi, jotka ovat opettaneet kuvataidetta peruskoulussa, ja he ovat opiskelleet taidetta tai kuvataidekasvatusta vähintään lyhyen sivuaineen verran.

Tutkimuksessa haastattelin kuvataideopettajia, koska heillä on suhteellisen samankaltainen sen hetkinen kokemusmaailma, he todennäköisesti omaavat tutkimusongelmasta tekijän tietoa ja voivat olla kiinnostuneita tästä tutkimuksesta (ks. Eskola ja Suoranta, 1998; ks. Vilka, 2021). En rajannut kuvataideopettajia heidän työkokemuksensa tai työvuosiensa määrän mukaan, jottei tutkittava joukko olisi kaventunut liikaa, ja siten hankaloittanut kohtuuttomasti aineiston keräämistä. Taulukossa 1 kuvataan osallistuneiden kuvataideopettajien työvuosien määrät valmistumisen jälkeen. Työkokemuksen määrä on kuitenkin suhteellista, sillä monet kuvasivat tehneensä sijaisuuksia ennen opiskelun aloittamista ja/tai opiskelunsa ohella. Haastattelut olivat pituudeltaan noin 30-60 minuuttia, ja keskimäärin noin 45 minuuttia. Litteroitu aineisto oli pituudeltaan 97 sivua, ja pelkistetty sekä analysoitu aineisto oli 56 sivua.

TAULUKKO 1. Kuvataideopettajien työvuodet valmistumisen jälkeen

Osallistujat (n=7)	Työvuodet
1	1
3	4-7
3	15-26

Ennen haastatteluun osallistumista kuvataideopettajat saivat perehtyä tietosuojailmoitukseen, jossa kuvattiin tutkimuksen aineiston käsittely ja tutkittavan oikeudet. Haastattelut perustuivat vapaaehtoisuuteen ja jokaiselta tutkittavalta varmistettiin suostumus tutkimukseen osallistumiseen ja aineiston säilyttämiseen. Haastattelut tallennettiin Microsoft Teams- ja OneDrive alustoille, jotka ovat salasanalla suojattuja, ja niihin pääsy oli vain tutkijalla. Kaikki aineisto poistettiin tutkimuksen valmistuttua. Aineiston käsittely ja anonymisointi kuvataan luvussa [4.4 Aineiston käsittely ja analyysi](#) .

Haastateltavia rekrytoin henkilökohtaisten verkostojeni avulla ja Facebookin kuvataidekasvatuksen ryhmästä. Kun laadullisessa tutkimuksessa ei tavoitella tilastollisia yleistyksiä, vaan pyritään ymmärtämään tiettyä toimintaa, tässä tutkimuksessa on perusteltua kerätä harkinnanvarainen näyte (Eskola ja Suoranta, 1998). Harkinnanvaraisen otannan kerääminen helpottuu, kun otetaan yhteyttä henkilöihin, joiden tiedetään sopivan tutkimuksen kohderyhmään (Eskola ja Suoranta, 1998).

Haastattelujen määrälle ei ole yksiselitteistä tai yleispätevää ohjetta (Hyvärinen 2017; Eskola ja Suoranta, 1998). Hyvärinen esittää Beckerin ajatuksen siitä, että haastattelun määrää ei välttämättä pysty etukäteen määrittämään. Perustana on ajatus siitä, että riittävä määrä haastatteluja on kerätty silloin, kun voidaan niiden perusteella argumentoida riittävän perustellusti. Samankaltaisen ajatuksen esittää Eskola ja Suoranta: ”vastauksia tarvitaan juuri sen verran kuin on aiheen kannalta välttämätöntä”. Tässä tutkimuksessa haastatteluiden määrä perustui siihen, kuinka monta osallistujaa saatiin käytettävissä olevassa aikaikkunassa.

4.3.1 Haastattelu

Tässä tutkimuksessa käytän aineistonkeruumenetelmänä haastattelua, joka on suosittu tapa kerätä laadullista aineistoa (Eskola ja Suoranta, 1998; Vilkkä, 2021). Tavoitteena on selvittää kuvataideopettajien ajatuksia, mihin haastattelu soveltuu hyvin (ks. Eskola ja Suoranta, 1998). Haastattelun vahvuus aineistonkeruumenetelmänä on joustavuus, sillä haastattelun aikana on mahdollisuus toistaa kysymyksiä, oikaista ja selventää vastauksia sekä käydä keskustelua haastateltavan kanssa (Tuomi ja Sarajärvi, 2018). Ymmärrän

haastattelun tässä tutkimuksessa ikään kuin keskusteluna, joka on tutkijan johdattamaa (ks. Eskola ja Suoranta, 1998).

Tässä tutkimuksessa lähestyn haastatteluita avoimen haastattelun tavoin, mutta hyödyntäen teemahaastattelulle tyypillistä haastattelurunkoa ([liite 1](#)) (ks. Hirsjärvi ja Hurme, 2022). Teemojen laajuus ja järjestys vaihtelivat eri haastatteluissa (ks. Eskola ja Suoranta, 1998). Haastattelun kulkua ohjasivat teemojen lisäksi opettajien esiin nostamat aiheet sekä havaintoni ja reagoitini haastattelutilanteessa. Haastattelujen ensimmäisessä osassa keskusteltiin yleisesti taiteesta ja taidekasvatuksesta, jonka tarkoituksena oli syventyä aiheeseen ja haastattelutilanteeseen. Haastattelun toisessa osassa keskusteltiin taidemuseovierailuista, mikä muodostaa tässä tutkimuksessa analysoitavan aineiston.

Jotta haastattelut tässä tutkimuksessa säilyttäisivät avoimelle haastattelulle olennaisen syvällisen aineiston, perustan haastattelut Hyvärisen (2017) ja Josselsonin (2013) esittämän reagoivan haastattelun mallin mukaisiksi. Tässä mallissa ei ole tiukkoja säädöksiä vaan siinä painotetaan haastattelun ymmärtämistä kokonaisvaltaisena vuorovaikutustapahtumana, jossa haastattelijan toiminnalla on tärkeä rooli. Josselsonin ajattelussa korostuu haastattelun näkeminen vuorovaikutusprosessina, jossa korostuvat haastattelijan taidot, reagointi haastattelutilanteessa, läpinäkyvyys ja reflektointi. Haastattelijan kannattaa osoittaa kiinnostusta, reagoida haastateltavan vastauksiin ja sietää hiljaisuutta (Hyvärinen, 2017). Näillä keinoilla voidaan edesauttaa haastattelun sujuvaa kulkua, kun haastateltavalle annetaan tilaa puhua ja häntä rohkaistaan siihen haastattelijan mielenkiinnon avulla.

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan on perusteltua lähettää haastattelukysymykset haastateltaville etukäteen, sillä on tärkeää saada mahdollisimman paljon tietoa mielenkiinnon kohteena olevasta asiasta. Hyvärinen (2017) taas kritisoi Tuomen ja Sarajärven 2002 (myös 2018) ohjetta. Hyvärisen mukaan prosessimaisen ja aktiivisen haastattelun mallin hyödyntäminen käy mahdottomaksi, jos kysymykset on lähetetty haastateltavalle etukäteen. Haastatteluilla on tällöin vaarana muodostua tilanteeksi, jossa haastattelija kysyy kysymykset ja haastateltava lukee omat vastauksensa etukäteen tehdyistä muistiinpanoista, jolloin tieto siirtyy ikään kuin säiliöstä toiseen. Tässä tutkimuksessa en lähettänyt haastateltaville teemarunkoa tai

kysymyksiä etukäteen, vaan kerroin, että haastattelussa käsitellään taidekasvatusta ja taidemuseovierailuja. Haastateltavilla oli haastatteluun tullessa tieto tutkimuksen tarkoituksesta, ja haastattelun aluksi kerroin, että haastattelu etenee keskustelemalla taiteesta, taidekasvatuksesta ja taidemuseovierailuista.

Haastattelukysymyksiä ja omaa toimintaa haastattelijana kannattaa testata ennen varsinaisia haastatteluja (Hyvärinen, 2017). Tein ennen varsinaisia haastatteluja kaksi koehaastattelua, jotka auttoivat minua saamaan kokemusta haastattelutilanteesta ja omasta toiminnastani haastattelijana. Lisäksi valmistauduin haastatteluun Eskolan ja Suorannan (1998) ohjeiden mukaisesti, valmistelemalla etukäteen kysymyksiä teemaluettelon lisäksi, jotta niukkasanaistenkin vastaajien kanssa keskustelut etenisivät. Tämä toi myös varmuutta haastattelutilanteeseen.

4.4 Aineiston käsittely ja analyysi

Tutkimuksen aineisto analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin avulla hyödyntäen fenomenologis-hermeneuttiselle perinteelle ominaista aineistolähtöistä analyysia (ks. Tuomi ja Sarajärvi, 2018). Sisällönanalyysin mukaisesti tavoitteenani on tehdä aineistosta tiivistetty kuvaus, joka on lähtökohtana johtopäätösten teolle (ks. Tuomi ja Sarajärvi, 2018). Analyysini ollessa aineistolähtöinen, en ole etukäteen tehnyt ja määritellyt analyysiyksiköjä (Tuomi ja Sarajärvi, 2018). Aineistolähtöisessä analyysissä päättelyni on ollut induktiivista eli se on edennyt käytännöstä kohti teoriaa (Vilkkä, 2021) ja yksittäisestä yleiseen (Tuomi ja Sarajärvi, 2018).

Litteroin aineiston Teamsin automaattisen litteroinnin avulla, jonka jälkeen tarkastin litteroinnit ja tein tarvittavat korjaukset kuuntelemalla nauhoitukset. Teamsin litterointi korjaa automaattisesti joitain puhekielisiä ilmauksia kirjakielelle, joita en muuttanut, kuten *semme* - *semmoinen*. Litteroinnin yhteydessä poistin aineistosta tunnistettavat tiedot kuten nimi- ja paikkakuntatiedot anonymiteetin säilyttämiseksi. Haastattelujen tunnisteena käytin numerointia esimerkiksi 'haastattelu 1' (H1).

Ennen analysointia pelkistin aineistoa, jolloin karsin siitä pois tutkimukselle epäolennaisen aineiston ja pelkistin ilmaisuja (ks. Tuomi ja Sarajärvi, 2018).

Pelkistämistä ohjasi tutkimuskysymykset. Aineistosta tiivistin työkokemusta koskevan osan ja jätin kokonaan pois haastatteluiden alkuosan, jossa käsiteltiin taidekasvatusta ilman taidemuseovierailun kontekstia. Jätin analyysin ulkopuolelle myös ne asiat, jotka ovat sattumanvaraisia, ja joihin on vaikeaa tai mahdotonta vaikuttaa, kuten sairastuminen, oppilaiden ”päivän kunto”, myöhästyminen ja oppilaan jääminen vahingossa julkiseen kulkuneuvoon. Muokkasin litteroitua aineistoa poistamalla siitä ylimääräisiä täytesanoja kuten ”niin kun”, ”tota” ja samojen sanojen toistoja, jotta teksti olisi sujuvaa. Litteroinnin ja pelkistämisen jälkeen kokosin aineiston yhteen Word-tiedostoon.

Hyödynsin analyysissäni fenomenologis-hermeneuttista lähestymistapaa, jossa pyritään sulkemaan pois kaikki se, mitä ilmiöstä tiedetään, jotta se ei vaikuttaisi analyysiin (Tuomi ja Sarajärvi, 2018). Haasteena on se, onko tutkijan mahdollista kontrolloida analyysia siten, että se tapahtuu aineistolähtöisesti eikä tutkijan ennakkoluulojen perusteella (Tuomi ja Sarajärvi, 2018). Tätä pyrin ratkaisemaan Tuomen ja Sarajärven esittämän ontologisen erittelyn avulla, jossa kirjoitetaan auki ennakkokäsityksiä ilmiöstä. Fenomenologiassa tästä puhutaan reduktiona eli sulkeistamisena, jonka avulla tutkija pyrkii tulemaan kriittisesti tietoiseksi omista ennakkokäsityksistään ja oletuksistaan (Vilkka, 2021). Tein ontologista erittelyä litteroinnin ja pelkistämisen jälkeen ennen analysoinnin aloittamista. Pyrin olemaan tietoinen omista ennako-oletuksistani ja toiveistani myös aineistoa analysoidessani, ja kirjoitinkin vielä analyysivaiheessa ylös omia ajatuksiani, sillä huomasin niiden vaikuttavan aineiston analyysiin. Tätä prosessia ja omaa tutkijan positiotani avaamini tarkemmin luvussa [6.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys](#).

Tein kaksi analyysikierrosta, joista ensimmäisellä tarkoituksena oli hahmottaa aineistoa alustavasti ja toisella tehdä varsinainen syvälinen analyysi. Ensimmäisellä kierroksella tein aineistosta tiivistettyjä ilmaisuja, jotka tein alleviivaamalla ja numeroimalla haastatteluaineistosta ilmaisuja, ja kirjoittamalla niistä tiivistykset erilliseen tiedostoon. Ensimmäisellä kierroksella hyödynsin näitä tiivistettyjä ilmaisuja, koska niiden tekeminen syvensi ymmärrystäni aineistosta. Tarkoituksena oli myös keventää analysoitavaa tekstimäärää, kun ensimmäistä kertaa pyrin muodostamaan hajanaisesta aineistosta selkeää ja mielekästä kokonaisuutta (ks. Eskola ja Suoranta, 1998).

Ensimmäisellä analyysikierröksellä järjestelin tiivistettyjä ilmaisuja samankaltaisuuden perusteella eri merkityskokonaisuuksiksi (ks. Tuomi ja Sarajärvi, 2018). Tematisoin eli nimesin näitä kokonaisuuksia niistä muodostuneiden teemojen mukaisesti (ks. Tuomi ja Sarajärvi, 2018). Analyysi ei edennyt suoraviivaisesti vaan ikään kuin dialogisena liikkeenä aineiston ja oman tulkintani välillä (ks. Tuomi ja Sarajärvi, 2018). Tiivistettyjen ilmaisujen avulla muodostamani merkityskokonaisuudet toimivat toisen analyysikierröksen alustavana runkona. Toisessa analyysivaiheessa en käyttänyt tiivistettyjä ilmaisuja vaan siirryin tarkastelemaan haastatteluaineistoa.

Tein toisen analyysikierröksen, jolloin analyysi ja ymmärtämiseni ei alkanut alusta tai tyhjästä (ks. Tuomi ja Sarajärvi, 2018). Pysin tarkastelemaan kriittisesti esiyymmärrystäni ja syventämään ymmärrystäni aineistosta. Myös tällä kierroksella analyysi eteni dialogisena liikkeenä oman tulkintani ja aineiston välillä (ks. Tuomi ja Sarajärvi, 2018). Muodostin aineistosta merkityskokonaisuuksia hyödyntäen ensimmäisessä analyysivaiheessa muodostunutta runkoa, jonka sisältö muuttui, yhdistyi ja erkaantui, kun ymmärrykseni syveni ja kirkastui. Tein koko analyysiprosessin ajan ilmiöstä erilaisia visualisointeja, jotka auttoivat minua hahmottamaan ja jäsentämään kokonaisuutta.

Analysoin aineiston kahteen päämerkityskokonaisuuteen, jotka edelleen jakautuvat seitsemään merkityskokonaisuuteen (taulukko 2), joita nimitän muutoin tässä tutkimuksessa pää ja- alaluokiksi tekstin ymmärrettävyyden ja sujuvuuden varmistamiseksi. Aineiston analyysin tulokset esittelen seuraavassa luvussa *5 Tutkimustulokset*.

5 TUTKIMUSTULOKSET

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla aineistosta tarkentui kaksi pääluokkaa 1) *Taidemuseovierailun järjestäminen* ja 2) *Taidemuseovierailun merkitykset taidekasvatuksessa*, mitkä ohjasivat myös tutkimuksen tarkempaa tutkimuskysymysten asettelua. Taulukossa 2 on nähtävissä analyysissa muodostetut pääluokat ja niiden alaluokat, jotka esittelen tässä luvussa. Joidenkin alalukujen johdannoksi määrittelen käyttämäni käsitteet niiltä osin, kun olen analyysissa hyödyntänyt aiempaa teoriaa käsitteellistämisen tukena tai muuten nähnyt sen oleellisena. Tuloksien esittelyn yhteydessä tuon haastatteluaineistoa esiin sitaatein. Jokaisen alaluvun lopussa teen yhteenvedon sen päätuloksista. Johtopäätökset ja pohdinnan tuloksista esitän luvussa [6 Johtopäätökset ja pohdinta](#).

Pääluokka *Taidemuseovierailun järjestäminen* vastaa ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Tämä pääluokka kuvaa käytännönläheisiä toimia ja taustatekijöitä, jotka liittyvät taidemuseovierailuihin. Pääluokan *Taidemuseovierailun merkitykset taidekasvatuksessa* tulokset vastaavat toiseen tutkimuskysymykseen, ja se kuvaa taidemuseon ja taiteen merkitystä taidekasvatuksen oppimisympäristönä.

TAULUKKO 2.

Taidemuseovierailun järjestäminen	Toteuttamisen edellytykset
	Käytännön toteutus
Taidemuseovierailun merkitykset taidekasvatuksessa	Kuvataideopetuksen merkitykset
	Fyysisen ja kulttuurisen tilan merkitys
	Sosiaalisen ja didaktisen tilan merkitys
	Taiteen kasvatukselliset merkitykset
	Kokemuksen merkitykset

5.1 Taidemuseovierailun järjestäminen

5.1.1 Toteuttamisen edellytykset

Kuvataideopettajat kuvasivat monia tekijöitä, jotka vaikuttavat siihen, miten taidemuseovierailuja päästään toteuttamaan ja kuinka usein. Monet kuvataideopettajat kuvasivat haastatteluissa taidemuseovierailujen vaativan etukäteistyötä ja vaivannäköä. Opettajat kokivat, että vierailuja päästään toteuttamaan, kun opettajalla on henkilökohtaista kiinnostusta ja aikaa niiden järjestämiseen. Monet kuvasivatkin sitä, että mielellään järjestäisivät taidemuseovierailuja nykyistä useammin.

”Se on sitten usein opettajasta itsestään kiinni, että haluaako ja viitsiikö. Sen oman harrastuneisuuden myötä sitten tulee tehtyä enemmän.” (H3)

”Itsekin voisin useammin näitä taidemuseoon, jos ei olisi kaikkea muuta härpäkettä tässä koko ajan menossa.” (H7)

Osa opettajista pohti, että materiaalia taidemuseovierailujen järjestämiseen on varmasti saatavilla, jolloin opettajan ei tarvitse aloittaa suunnittelua tyhjästä. Materiaalien etsimisen nähtiin olevan kuitenkin kiinni toisaalta opettajan kiinnostuksesta tehdä pohjatyötä ja toisaalta hänen tietoisuudestaan ja muistamisestaan. Museoiden aktiivinen viestintä ja tiedotus koettiin tässä kontekstissa tärkeänä resurssina.

”Jos vaan on opettajalla intoa niin kyllä mä uskon, että tietoa löytyy ja on mahdollisuuksia.” (H3)

”Vähän meinaa unohtua itsellä, että sitten se on ihan hyvä, -- että aika usein sitten museon puolelta saattaa tulla -- viestiä, että täällä olisi tämmöinen, että otetaan vastaan ryhmiä ja näin. Se on hyvä, että muistutetaan siitä, että mahdollisuuksia on.” (H1)

Museoiden tiedottamisen lisäksi tärkeänä ja mahdollisena resurssina nähtiin kulttuuriyhteyshenkilö tai kulttuurikoordinaattori, jonka tehtävänä olisi kulttuuripalveluista tiedottaminen. Tällöin jokaisen opettajan ei tarvitsisi itse tehdä kaikkea pohjatyötä ja muistaa kaiken muun työn ohella myös taidemuseovierailujen mahdollisuudet.

”Olisihan se hurjan tärkeätä, että jokaisella koululla olisi kulttuuriyhteyshenkilö ja että hänen työtehtävä olisi, niin kun rajattu sitä, että oltaisiin yhteydessä -- myös museoihin itsessään --, ettei tarvitsisi tavallaan aina itse tehdä sitä työtä.” (H2)

Erilaisten hankkeiden ja kulttuuritahojen järjestämät projektit ja taidemuseovierailut nähtiin hyvänä tapana päästä taidemuseoihin, jotta kaikkien olisi helppo mennä taidemuseoon riippumatta opettajasta tai rahallisista resursseista.

”Aivan loistava tommoinen kokonaisuus ja kaikki materiaali on heiltä elikkä siinä opettajan vaan tarvitsee kun hypätä matkaan, niin se on kyllä loistava konsepti.” (H6)

Taidemuseovierailujen järjestämiseen nähtiin vaikuttavan koulun sijainti, johon liittyy kysymykset kyydeistä, jotka vaativat usein lisäjärjestelyjä ja rahallisia resursseja. Rahaa nähtiin tarvittavan myös silloin, jos opastus tai muu ohjattu toiminta on taidemuseossa maksullista, tai jos opettaja joutuu olemaan joiltain tunneilta poissa taidemuseovierailun vuoksi. Vastaavasti usein mainittiin taidemuseoiden olevan itsessään maksutonta kulttuuria kouluille. Museoiden kuvattiin tarjoavan myös ilmaisia opastuksia ja tehtäviä taidenäyttelyihin.

”Kouluthan ja oppilasryhmät saa sieltä ilmaisen sisäänpääsyn ja usein myös ilmaisen opastuksen, että ihan loistojuttu on tuo. Toivottavasti se pysyy aina ja sitten vaikka ei olisi sitä opastustakaan, niin voi aina lähteä itse.” (H4)

Taidemuseovierailujen järjestämiseen nähtiin vaikuttavan opettajan oma kiinnostus ja hänen tekemänsä työ. Opettajan työtä on mahdollista helpottaa kohdentamalla museoyhteistyötä tietyille henkilölle tai museoiden aktiivisella viestinnällä koulujen ja opettajien suuntaan. Inhimillisten resurssien lisäksi vierailujen järjestämiseen nähtiin vaikuttavan koulun sijainti ja rahalliset resurssit. Tämän osalta erilaiset hankkeet nähtiin hyvänä tapana päästä museoon huolimatta koulun sijainnista tai varoista.

5.1.2 Käytännön toteutus

Kuvataideopettajat näkivät käytännön toteutuksella olevan merkitystä taidemuseovierailun onnistumiselle ja sille, miten oppilaat saapuvat taidemuseoon. Tähän työhön kuuluu käytännön organisointi, suunnittelu sekä kasvatuksellinen työ. Nämä teemat liittyvät olennaisesti edellä eriteltyyn

alaluokkaan, mutta tässä luvussa näkökulmana on opettajan tekemä työ, kun tiedetään, että vierailu ollaan järjestämässä.

Käytännön organisoinnin suunnittelu nähtiin olevan tärkeä osa taidemuseovierailua varten tehtävää pohjatyötä. Organisoinniksi kuvattiin esimerkiksi käytännön järjestelyt ruokailuista, välituntivalvonnoista, tiedottamisesta koteihin, aikataulutuksista, oppilaisiin liittyvistä järjestelyistä ja mahdollisesti ohjaajan tai muun aikuisen mukaan pääsyn järjestelyistä. Organisoinnin nähtiin helpottuvan tutun ryhmän kanssa.

”Se vaatii aikamoisen ponnistuksen koululta lähtee, kaikki aikataulut, tiedotukset, eväät, ruokailut, -- kuka lähtee mukaan, mistä hän on pois silloin, kun hän lähtee sinne mukaan, ja siinä on niin monta monessa” (H4)

Käytännön järjestelyissä korostui vierailusta tiedon jakaminen oppilaille, jotta he tietävät, mitä tulee tapahtumaan. Tätä kasvatuksen osaa kuvattiin hyvin konkreettiseksi askel askeleelta tyypiseksi oppilaiden ohjaamiseksi. Tähän liittyi niin koulun ulkopuolella liikkumiseen liittyvät asiat kuin myös se, miten museossa toimitaan. Tämä nähtiin merkityksellisenä sille, että oppilaat tietävät, mitä tulee tapahtumaan, mikä sujuvoittaa taidemuseovierailuun lähtöä ja siellä olemista.

”Musta tuntuu, että ne on helpottanut myös oppilaiden sitä, että ne tykkää lähteä, kun ne tietää mitä heiltä odotetaan. – Että se kaikki on mietitty ja hallinnassa, niin sitten on ehkä niille oppilaillekin semmoinen, että se onnistuu hyvin.” (H5)

Opettajalla on vastuu käytännön järjestelyistä ja suunnittelusta, johon liittyy monien eri osien yhteensovittamista ja organisointia. Tämän lisäksi tärkeänä pidettiin oppilaiden ohjaamista taidemuseovierailujen käytäntöihin, mistä nähtiin olevan hyötyä oppilaalle itselleen ja vierailun käytännön sujuvuudelle.

5.2 Taidemuseovierailun merkitykset taidekasvatuksessa

5.2.1 Kuvataideopetuksen merkitykset

Tässä luvussa esittelen tulokset siitä, minkälaisia merkityksiä taidemuseovierailulla on kuvataideopetukseen koulussa, mitkä liittyvät myös laajoihin taidemuseovierailujen merkitystasoihin osana taidekasvatusta. Yleisellä tasolla kuvataideopettajat pitivät taidemuseovierailuja tärkeänä osana taidekasvatusta. Monet kuvataideopettajat kuvasivat sitä, että he ovat usein

hyödyntäneet taidemuseoita opetuksessaan tai haluaisivat hyödyntää niitä entistä enemmän. Tulokset ovat samassa linjassa Krantzin ja Downeyn (2021) tutkimuksen kanssa, koska kuvataideopettajat kokivat taidemuseokäyntien olevan osa taidekasvatusta ja täydentävän sitä.

Taidemuseovierailun taidekasvatukselliseen sisältöön nähtiin liittyvän suunnittelua ja oppilaiden kanssa käytävää keskustelua ja pohjustusta (vrt. Räsänen, 2008). Taidekasvatukselle nähtiin olevan merkittävää esimerkiksi se, että opettaja tutustuu taidenäyttelyn sisältöön yksin tai yhdessä oppilaiden kanssa. Lisäksi mainittiin opettajan mahdollisuus suunnitella oppimisen tavoitteita, jotka voidaan ottaa huomioon myös arvioinnissa. Opettajan tekemän työn merkitys nähtiin korostuvan, kun taidemuseossa ei ole opastusta (vrt. Tissari, 2008). Valmistelun merkityksessä korostui oppilaiden innostuksen herättäminen ja taidenäyttelyn sisällön pohjustaminen.

”Saa siihen semmoisen hyvän pohinan käyntiin, niin se on tietenkin aika tärkeää, että sen takia mä ajattelin, että se valmistelu on aika tärkeitä. Sitten ne jotenkin on käsitellyt sitä ja vähän enemmän odottaa sitä, että pääsee jo näkemään, että mikä tää hei nyt oikeasti on.” (H7)

Tämä osuus näyttäytyi aineistossa osaltaan vastakkaisena. Vaikka taidekasvatuksellinen pohjatyö nähtiin tärkeänä, osa kuvataideopettajista mainitsi, ettei sisällön suunnittelu ole aina oleellisinta. Merkityksellisenä ja itseisarvoisena pidettiin myös vain vierailua taidemuseossa.

”Ehkä sille on sitten paikkansa, että joskus vaan mennään ja ihmetellään ilman sen kummempia pohjustuksia.” (H3)

”Toki onhan se arvokasta ja tärkeitä, että käydäänkin vaan siellä. Sekin on jo isompi juttu kuin että jättäisi kokonaan käymättä.” (H2)

Aineistossa mainittiin lisäksi muu taidekasvatuksellinen työ koulun arjessa. Tämä vaikuttaa siihen, miten esimerkiksi työskentely sujuu taidemuseossa ja kuinka helppoa oppilaiden on orientoitua museotilaan ja -tehtäviin.

”Se on ihan semmoista jokapäiväistä harjoittelua, ja ehkä se jollain lailla sitten vähän palkitaankin niissä museotilanteissa.” (H6)

Taidemuseovierailun jatkotyöstäminen koulussa nähtiin olevan arvokasta ja tärkeää. Oppilaat voivat esimerkiksi tehdä jatkotyön jostakin näyttelyn teoksesta

ja tehdä kuvatulkintaa. Ryhmän kanssa voidaan myös keskustella näyttelystä ja siellä tehdyistä tehtävistä. Taidemuseovierailulla on merkitys myös koulussa tehtävään taidekasvatukseen vierailun jälkeen.

”Museovierailun jälkeen tietenkin semmoinen koonti. On se sitten keskustelu tai -jonkun oman kuvallisen tuotoksen tekeminen tai -draaman kehittäminen tai joku.” (H7)

Taidemuseovierailulle annettiin monia merkityksiä, jotka liittyivät taidemuseovierailun itseisarvoiseen merkitykseen ja merkitykseen kasvatuksen ympäristönä, joista jälkimmäinen korostuu opettajien kokemuksissa. Taidemuseota pidetään tärkeänä taidekasvatuksen ympäristönä (vrt. Foster ja Sutela, 2024), josta kertoo myös tavoite opettajan itsensä ja oppilaiden valmistelusta taidenäyttelystä vierailua varten. Taidemuseo voi myös olla ympäristö, jossa kuvataideopetuksessa tehty pohjatyö voidaan ikään kuin palkita. Vierailun jatkotyöstäminen koulussa nähtiin hyödyllisenä.

5.2.2 Fyysisen ja kulttuurisen tilan merkitys

Taidemuseon oppimisympäristön merkityksiä käsittelemällä eri tilojen ulottuvuuksien kautta. Olen jakanut oppimisympäristön analyysissäni kahteen tilan ulottuvuuteen, joista ensimmäinen on *fyysinen ja kulttuurinen tila* ja toinen *sosiaalinen ja didaktinen tila*. Jaottelussa hyödynsin Granön ym. (2018), Ropon (2008) ja Mannisen ja Pesosen (1997) oppimisympäristöjen määritelmiä. Oppimisympäristön merkitysrakenteet ovat johdettu aineistosta, ja aiempi teoria on toiminut käsitteellistämisen apuna.

Tulkitsen taidemuseoiden fyysisen tilan olevan olennaisesti myös kulttuurinen tila (vrt. Ropo, 2008; Viita-aho, 2021; Granö ym., 2018), jolloin en erottele näitä kahta toisistaan. Tunnistan, että sosiaalinen tila rakentuu kulttuurisista elementeistä ja arvoista (vrt. Ropo, 2008), sillä niitä käsitellään sosiaalisessa todellisuudessa, kuten kuvataideopettajat ovat tuoneet ilmi. Tässä tutkimuksessa hahmotan fyysisen tilan olevan ikään kuin kulttuurinen raami, jossa toimitaan sosiaalisesti ja didaktisesti (vrt. Granö, 2018).

Kuvataideopettajat kuvasivat taidemuseon fyysisen ja kulttuurisen tilan muodostuvan itse tilasta ja sen lähiympäristöstä, taidenäyttelystä ja siinä olevista teoksista, jolloin tulkitsen tässä luvussa myös itse taiteen tilaksi, jonka pystyy

aistein havaitsemaan. Museon fyysistä ja kulttuurista tilaa pidettiin merkityksellisenä, koska se on osaltaan syy lähteä taidemuseovierailulle, ja taiteen kuvattiin antavan raamit taidekasvatukselle.

Kuvataideopettajat pitivät taidemuseoympäristöä arvokkaana, jossa merkityksellistä on itse rakennus, sen ympäristö ja ammattitaidolla kootut näyttelyt. Tilan ominaisuudet nähtiin merkityksellisenä taiteen esittämisen näkökulmasta, mikä on erilainen kouluympäristöön verrattuna. Taidemuseossa on mahdollista esittää taidetta suuressa tilassa, jolloin on mahdollista päästä näkemään myös suuria teoksia ja esimerkiksi tilataidetta. Rakennus voi taas jo itsessään viestittää historiasta ja suomalaisesta kulttuurista.

”Tilana taidemuseot on aika usein semmoisia valoisia ja tilavia, ja siellä on kaunis valaistus ja semmoisia miellyttäviä tiloja olla.” (H1)

”Just se ehkä luo sitä arvoa sille tekemiselle, kun se ympäristö on myös arvokas.” (H2)

Aineistossa kuvataideopettajat arvostivat taidemuseotyöntekijöiden ammattitaitoa koota näyttelyt visuaalisesti miellyttävästi. Myös ammattilaisten valitsemien näyttelyjen sisällöt koettiin merkityksellisiksi, jolloin niin oppilaat kuin opettajatkin pääsevät tutustumaan ammattilaisen valitsemaan taiteeseen. Silloin taide, johon tutustutaan, on jonkun muun kuin opettajan itsensä valitsemaa sisältöä.

”Siellä ollaan ajan hermolla. Ja sitten myöskin se on semmoisia uusia näkökulmia, mitä mä en niinku ehkä tule ajatelleeksi.” (H5)

Taiteen ”aitous” ja ”livenä” näkeminen koettiin itsessään arvokkaaksi. Tässä näkökulmassa korostuu taiteen näkemisen merkitys museossa verrattuna erityisesti koululuokassa tarkasteltaviin virtuaalisiin tai kirjojen taidekuviin. Virtuaalinäyttelyihin tutustumista kuvattiin sellaiseksi, jota ei tehdä tai toiminnaksi, joka ei voi olla sama asia kuin paikan päällä taiteen kokeminen. Niiden arvo nähtiin siinä, että on pyrkimys yhdenvertaistaa koulujen mahdollisuuksia tutustua taidenäyttelyihin syrjäisestäkin sijainnista huolimatta. Kuvataideopettajat tulkitsivat myös oppilaiden pitävän taidemuseossa olevaa taidetta arvokkaana.

”Se on silti eri asia, kun se on siellä livenä ja se on niin kun konkreettisesti siinä, vaikkapa taulu. - On se erilainen kokemus kuin katsoa sieltä minun dioiltani niitä.” (H6)

”Ne jotenkin kokee sen arvokkaana, että se on se oikea. Ja onhan se eri asia kuin, että se on se kuva. Eihän se ole ollenkaan sama asia.” (H5)

Lisäksi osa opettajista pohti taiteen näkemisen merkitystä verrattuna nopeaan mediakuvastoon esimerkiksi sosiaalisessa mediassa. Kun taideteokset asetetaan esille, ne nähdään arvokkaana ja ne erottautuvat selkeästi ei kuratoidusta kuvavirrasta. Tärkeänä pidettiin sitä, että taidemuseot tarjoavat oppilaille erilaisen tavan kuluttaa visuaalista mediaa, jolloin korostuu hetkeen pysähtyminen.

”Sen sijaan, että on sitä jatkuvaa kuvavilinä, mitä taas se some tarjoaa, niin se on vähän semmoinen erilainen yhteys sen kuvan kanssa.” (H6)

Aineistossa taiteen teemat ja aiheet nähtiin merkittävänä taidemuseovierailun sisällölle. Kantaaottavan taiteen ajateltiin korostavan taiteen yhteiskunnallista puolta, esteettisesti vaikuttavan taiteen korostavan taidekokemusta ja nykytaiteen nähtiin kiinnostavan oppilaita (vrt. Niinistö ja Kairavuori, 2024). Ylipäänsä taiteen teema ja viitekehys nähtiin merkityksellisenä. Taiteen sisältöjen merkityksiä avaan tarkemmin luvuissa [5.2.4 Taiteen kasvatukselliset merkitykset](#) ja [5.2.5 Kokemuksen merkitys](#).

”Kaikki tuollaiset missä on taidetta ja sitten siinä on jonkinlainen viitekehys siinä ympärillä niin sellaiset.” (H4)

”Voi olla tylsiäkin näyttelyitä, mutta kyllä niinku nykytaide kiinnostaa nuoria, ja se että mitä nykytaiteilijat haluaa kertoa.” (H6)

Taidemuseo ja taide nähtiin olevan olennainen syy lähteä vierailulle. Tämän arvon nähtiin syntyvän itse tilasta ja ammattilaisten kokoamista näyttelyistä. Taidemuseovierailu antaa fasiliteetin kokemukselliseen taidekasvatukseen, kun tila itsessään on arvokas, visuaalisesti miellyttävä ja eri tavalla kokemuksellinen kuin koulu. Taiteen aitouden merkitys nähtiin tärkeänä oppilaille ja kasvatukselle. Taidemuseossa taiteesta nähtiin tekevän arvokkaan ja aidon se, että se on konkreettisesti koettavaa ja ammattilaisen esille laittamaa, eikä opettajan näyttämiä virtuaalisia kuvia koulussa tai kuvavilinä sosiaalisessa mediassa. Virtuaalinäyttelyjä ei pidetty tärkeänä tai yhtä tärkeänä kuin fyysistä

taidemuseota. Taiteen aihe nähtiin merkittävänä, koska se vaikuttaa taidekasvatuksen sisältöön. Oppimisympäristössä korostuu Mannisen ja Pesosen (1997) mainitsema reaalityodellisuus ja sen sisällöt.

5.2.3 Sosiaalisen ja didaktisen tilan merkitys

Sosiaalinen ja didaktinen tila sisältää kulttuurisia elementtejä, koska taide kuvattiin opetuksen välineeksi ja opetuksen sisällöksi (vrt. Myllyntaus, 2022). Aineiston perusteella ymmärrän sosiaalisen ja didaktisen tilan ulottuvuuden sisältävän vuorovaikutuksen eri tasoja, jotka itsessään voivat olla taidekasvatuksen väline ja päämäärä. Koska taidemuseovierailu linkittyy tässä tutkimuksessa oleellisesti kasvatukseen, aineistossa sosiaalista tilaa kuvattiin didaktisessa kontekstissa. Tämä tukee näiden kahden ulottuvuuden käsittelemistä yhtenä kokonaisuutena. Aineiston pohjalta tähän ulottuvuuteen tulkitseen kuuluvan sosiaaliset roolit, osallistumisen ja vuorovaikutuksen eri tasot, jotka kuvaavat taidemuseovierailun merkitystä sosiaalisena ja didaktisena tilana taidekasvatukselle.

Museotilassa olemiseen vaikuttaa se, että taidemuseot nähdään arvokkaana ympäristönä. Kuvataideopettajat kuvasivat sitä, että museotilassa tarvitaan tietynlaista arvostavaa käyttäytymistä, johon liittyy olennaisesti kasvatuksellisia tavoitteita.

”Ne on ympäristöinä arvokkaita ja vaatii tietynlaista käyttäytymistä ja muuta ehkä eri tavalla vielä kun kouluympäristössä. Elikkä se, että lapsi tuodaan lähelle sitä taidetta, mut muistetaan kuitenkin, että se taide on arvokasta ja siihen ei kosketa ja siellä ollaan kohteliaasti.” (H2)

Kuvataideopettajat kuvasivat sitä, kuinka oppilaan sosiaalinen rooli muuttuu taidemuseossa. Oppilaat eivät ole museotilassa vain lapsia ja nuoria, vaan he ovat siellä myös vieraina ja museokävijöinä, jolloin ollaan tasavertaisina muihin museossa kävijöihin nähden. Myös opettajan rooli muuttuu usein taidemuseossa taiteen kokijaksi, ja hän voi olla oppilaiden kanssa yhtä lailla pohtimassa taidetta (vrt. Granö ym. 2018). Kun taidemuseovierailulla on oppaan ohjaamaa toimintaa, se vapauttaa opettajan käsiä oppilasryhmän ohjaukseen. Kuvataideopettajista osa kuvasi sitä, että opettajanakin on kiva päästä taidemuseoon ja olla ryhmän osana opastetulla kierroksella.

”Siellä ehkä kokee olevansa enemmän vertainen sitten, vaikka opettajan kanssa tai yleisestikin.” (H1)

”Mä nyt menen sinne vähän ehkä silleen avoimesti ja ei ehkä niin jäyhän auktoriteettiisesti, vaan sillä tavalla vähän ihmetellen, niin että okei, että mitähän tää ja uskaltaisiko joku sanoa jotain näistä? (H5)

”Se on tavallaan myös opettajana kivaa vaihtelua, että saa mennä kuuntelemaan toista aikuista ja joku toinen kertoo ja saa itsekin.” (H6)

Taidemuseoiden katsottiin ottavan oppilasryhmät hyvin vastaan. Taidemuseotyöntekijöiden ja -oppaiden tarjoamaa ohjausta pidettiin tärkeänä osana museossa olemista ja tekemistä. Museo-oppaiden katsottiin mahdollistavan oppilaille osallistavan kokemuksen, johon liittyi työtapoina yhteinen keskustelu, opastus, erilaiset tehtävät ja työpajat. Opastusta ja ohjausta taidemuseossa kuvattiin keskustelua herättäväksi. Tämä tulos tukee aiemmassa tutkimuksessa mainittua museoympäristön vuorovaikutuksellisuutta, mikä on usein myös museoiden tavoitteena (Viita-aho, 2021; Tissari, 2008; Levanto ja Pettersson, 2004).

”Ohjatut kierrokset on yleensä ollut tosi hyviä ja ohjaa oppilaita saamaan siitä aika paljon enemmän irti ja lisäämään keskustelua niistä asioista.” (H7)

Oppaiden ohjaamaa toimintaa pidettiin yleisesti hyvänä ja suositeltavana. Oppaan ammattitaito ohjata näyttelyssä nähtiin arvokkaana, koska heillä on erityinen tietämys taidenäyttelyjen sisällöstä, jonka nähtiin rikastuttavan taidemuseosta saatavaa kokemusta. Taiteen ja näyttelyn sisällön avaamista oppilaille pidettiin tärkeänä (vrt. Darda ja Chatterjee, 2023), ja oppaiden osaamisella nähtiin olevan merkitys taiteeseen syventymisessä.

”Niitä teoksia täytyy avata nuorille, että heitä ei saa jättää tyhjän päälle siellä museossa. Silloin ne museokäynnit jää hyvin kyllä ontoiksi ja tyhjiksi, että jos ne vaan läpi kävellään ja katsotaan ne kuvat. Se vaatii ammattilaista, joka osaa kertoa, ja tuntee ja tietää taidetta ja nimenomaan sen näyttelyn teoksia.” (H6)

Oppaiden ammattitaitoa kuvattiin myös oppilasryhmän huomioimisen taidon kautta. Tärkeänä pidettiin oppaan taitoa mukauttaa opastusta tai ohjausta oppilasryhmälle sopivaksi. Joissain tapauksissa opas on liittänyt ohjauksensa oppilasryhmän aiempiin kokemuksiin tai työskentelyyn opettajalta etukäteen kysytyn tiedon perusteella. Oppaan taitoa olla oppilasryhmän kanssa kuvattiin

sekä positiivisten että negatiivisten kokemusten kautta, joten oppaan ohjauksen sopivuutta oppilasryhmälle ei pidetty itsestään selvänä. Oppaalla nähtiin olevan merkitystä sille, minkälaisen kokemuksen oppilaat saavat taidemuseovierailusta.

”Ei ehkä niin pedagogisesti oltu mietitty kaikkia ratkaisuja, ja se ajankäyttö meni kauhealla kiireellä ne siirtymät siellä ja siinä ei just sitä aikaa jäänyt sille omalle pohdinnalle ja päällistelylle. Sitten taas vaikka (taidemuseossa) -- vetäjät tottuneita lapsiin ja oli ehkä hallitumpi ja rutinoituneempi se taidenäyttelyn vetäminen.” (H3)

”Käytiin (näyttelyssä), jossa oli tosi hyvä opas, ne tykkäsivät ihan kauheasti ne oppilaat siitä. Niin siitä he kyllä sanoivat mulle myöhemmin.” (H5)

Tuloksissa korostuu vuorovaikutuksen merkitys, joka kuvaa Ropon (2008) käsitystä konstruktivistisesta oppimiskäsityksen merkityksestä oppimisympäristöissä. Silloin tieto nähdään muodostuvan yksilöllisesti ja yhteisesti rakentuvista käsityksistä (Ropo, 2008; Räsänen, 2008). Kuvataideopettajat kokivat vuorovaikutteisen toiminnan oleellisena oppilaiden osallistumiselle taidemuseossa tapahtuvalle työskentelylle. Vuorovaikutuksen merkitystä kuvattiin erityisesti yhdessä käytyjen keskustelujen kautta. Taiteesta yhdessä keskusteleminen kuvattiin osaksi taidekasvatusta. Oppilaiden osallistumista kuvattiin myös vertaisten kanssa käydyn vuorovaikutuksen kautta.

”Kyllä mä uskon, että se (vuorovaikutus) sitten osallistaa enemmän siihen taiteeseen, -- ja käydään keskustelua ja se herättää sitten ehkä ajatuksia, joita ei muuten tulisi sitten.” (H3)

”Ne alkaa kovasti mölöttää jostakin työstä, että 'katso mikä tuossa on, tulkaa hei katsomaan'. Se semmoinen kuhina sen työn ympärillä. Ne hankkii porukan siihen ympärille.” (H4)

Vuorovaikutteisuutta voidaan aineiston perusteella rakentaa myös muilla tavoin. Oppilasta voidaan osallistaa erilaisten tehtävien avulla, jotka voivat liittyä taiteen eri ulottuvuuksiin. Tehtävät voivat olla lomakkeelle tai monisteeseen koottuja osallistavia kysymyksiä ja tehtäviä tai työpajoja, joissa oppilaat pääsevät itse luomaan. Tehtävät voivat auttaa oppilasta pohtimaan, etsimään, tutkimaan, kuvittelemaan ja pääsemään tunnelmaan. Näillä toimintatavoilla nähtiin olevan merkitys oppilaan osallistumiselle ja ikään kuin näyttelyyn ja taiteeseen sisälle pääsemiselle, jotta taidemuseovierailu ei jäisi pinnalliselle tasolle. Tekeminen ja oppilaan osallistaminen nähtiin myös itsessään arvokkaana. Myös aiemmassa tutkimuksessa on tunnistettu osallisuuden ja vuorovaikutuksen merkitys

taidekasvatuksessa (Viita-aho, 2021; Hubard, 2015; Kairavuori ja Niinistö 2024; Foster ja Sutela, 2024).

”Jotenkin, että se olisi muutakin, kun vaan katsotaan tauluja ja ollaan hiljaa ja kuljetaan jonossa. Vaan että ehkä se, että nyt niin paljon halutaan sitä osallisuutta --. Niin se, että se jää heppoiseksi helposti silloin, jos ei osallisteta tätä yhtään.” (H2)

Taiteen katselemisella nähtiin olevan oma paikkansa ja merkityksensä. Taiteen katsomisessakin nähtiin tärkeäksi hetkeen pysähtyminen. Toisin sanoen se, että päästään vuorovaikutukseen taiteen kanssa (vrt. Ambarwati ym., 2023). Kuvataideopettajat kuvasivat sitä, että taideteosten äärelle pysähtyminen on merkityksellistä, jotta teoksista voidaan löytää erilaisia tasoja. Tämä tukee Fosterin ja Sutelan (2024) näkemystä siitä, että taiteen havainnointi ja kokeminen korostavat oppilaiden osallisuutta taidekasvatuksessa, jolloin tiedon vastaanottamisen lisäksi luodaan ymmärrystä.

”Kyllähän siellä aina ensimmäiseksi nousee ne semmoiset pintapuoliset, silmin nähtävät asiat ekana -- mutta se taito on se pysähtymisen taito niitten teosten äärelle.” (H6)

Taidemuseoiden arvokkuuden nähtiin vaikuttavan siellä käyttäytymiseen ja kasvatukseen. Taidemuseossa oppilaan ja opettajan roolit ikään kuin lähenevät toisiaan, sillä he ovat molemmat siellä vieraina ja ammattilaisen valitseman taiteen katselijana (vrt. Saarnivaara ja Varto, 2000). Oppilaan roolin muuttumista tasavertaiseksi muiden aikuisten kanssa nähtiin merkitykselliseksi. Opettajat näkivät taidemuseot mahdollisuutena itsekkin nauttia taiteesta.

Taidemuseoiden nähtiin ottavat kouluryhmiä hyvin vastaan ja museoiden opastusta pidettiin tärkeänä taidekasvatukselle. Oppaalla nähtiin olevan merkitystä taiteen viitekehyksen ymmärtämisessä ja ryhmän osallistamisessa. Oppaiden tavalla ohjata opastusta ja ryhmää nähtiin olevan vaikutus kokemuksen ja taidekasvatuksen laatuun.

Taidemuseoiden nähtiin tarjoavan vuorovaikutuksellisen oppiympäristön (vrt. Tissari, 2008; Levanto ja Pettersson, 2004; Viita-aho, 2021; Hubard, 2015). Tutkimustulokset ovat rinnastettavissa Granön ym. (2018) tapaan hahmottaa oppimisympäristö myös sosiaalisesti rakentuviksi suhteiksi, jotka syntyvät yhteisen oppimisen ja pohdiskelun äärellä. Tavoitteena kuvattiin vuorovaikutukseen pääsemistä, joka voi tapahtua oppilaan ja taiteen, oppilaan ja

vertaisten, oppilaan ja kasvattajan sekä oppilaan sisäisen puheen kautta (vrt. Ambarwati ym. 2023). Tärkeänä vuorovaikutuksen tukena pidettiin opastettua kierrosta, työpajoja, osallistavia tehtäviä ja/tai hetkeen pysähtymistä.

5.2.4 Taiteen kasvatukselliset merkitykset

Tässä luvussa käsittelen taiteesta oppimisen merkityksiä museovierailulla. Taide ei koske tässä luvussa vain teoksia, vaan se on myös yhteiskunnallinen ilmiö. Museot tuovat taiteen ikään kuin yhteiskunnalliseen viitekehykseen museoiden kulttuurisen tehtävän ja merkittävyyden kautta (vrt. Forssell ym., 2004b; Smith, 2014; Uusikylä, 2024). Näkökulmana ei ole kahden aiemman alaluvun mukaisesti oppimisympäristön tilojen ulottuvuudet, vaan taiteen kasvatukselliseen sisältöön liittyvät merkitykset.

Kuvataideopettajat pitävät tärkeänä omien mielipiteiden tunnistamista, niiden perustelua ja taiteen estetiikan subjektiivisuuden ymmärtämistä. Toisin sanoen sen tunnistamista, ettei kaikilla tarvitse olla sama mielipide. Tärkeänä pidettiin sitä, että opitaan ymmärtämään, että ihmiset näkevät asioita eri tavoilla (vrt. Räsänen, 2008), ja niistä keskustelu on kiinnostavaa. Estetiikan kokemisen merkityksen sijaan painotettiin tulkintaa ja sen sanoittamisen taitoa eli taidetta lähestyttiin muutenkin kuin esteettisesti (vrt. Myllyntaus, 2022; Naukkarinen, 2018). Erityisesti keskustelujen ja aikuisen tuen kautta kuvattiin, että on mahdollista päästä tälle kasvatuksen tasolle. Tämä on samassa linjassa Räsänen (2008) kanssa, kun estetiikan peruskysymyksien äärelle voidaan hänen mukaansa päästä silloin, kun oppilaita pyytää kuvailemaan esteettistä kokemusta.

”Omalle kohdalle on tullut paljon lapsia, jotka aika kärkkäästi sanoo, jos joku asia on ruma tai hölmö tai jotenkin väärin, että ehkä sellainen kauneuden rikkominen ja sen rajojen rikkominen on aika kiinnostavaa keskustelua.” (H2)

”Just se, että ’no miksi näyttää hienolta’ tai että ’minkä takia toi toinen ei näytä sun mielestä hienolta’ ja että ’löytyykö sieltä kuitenkin jotain semmoista, mikä on mielenkiintoista?’ Kun sitä tekee paljon, niin sitten oppivat itsekin sitä havainnoimaan, erilaisia asioita siitä ja osaavat perustella, vaikka että minkä takia joku kuva miellyttää ja miksi joku toinen ei.” (H1)

Omien mielipiteiden perustelujen lisäksi antoisana kuvattiin pohdintaa siitä, mikä on taidetta ja miksi jokin taideteos on taidemuseossa esillä. Kun taidemuseossa

on outoa ja erikoista taidetta, se voi ihmetyttää ja kummastuttaa oppilaita (vrt. Forssell ym., 2004a; Räsänen, 2008). Tällaista taidetta on mahdollista käsitellä opettajan kanssa, ja opettaja voi olla siinä tilanteessa oppilaiden kanssa ihmettelemässä (vrt. Räsänen, 2008). Taiteen filosofisen pohtiminen nähtiinkin hedelmällisenä. Tähän linkittyy myös pohdinta taiteen arvokkuudesta, ja onko se rahallisesti mitattavissa vai arvotetaanko taidetta esimerkiksi estetiikan, kontekstin tai tekijän perusteella. Taiteen nähtiin tarjoavan mahdollisuuden ymmärtää asioita uudesta näkökulmasta. Tulokset ovat samassa linjassa Räsänen (2008) ajatusten kanssa taiteen tulkinnan avulla oppimisesta, jolloin voidaan oppia näkemään maailmaa uudella tavalla.

”Voi todeta, että maailmassa on tällaista, ja jostain syystä tällainenkin on päässyt museoon. Että sitä voi sitten pohtia.” (H4)

”Oppilaat – tai ne pitää muakin semmoisena ihmeen auktoriteettina: ’no onko toi taidetta?’ Mä että ’no en mä tiedä, onko se sun mielestä taidetta?’ ’No ei ole, mutta se on siellä taidemuseossa.’ Mä että ’niin’, että ne on tosi hyviä keskusteluja.” (H5)

”Se tarjoaa -- sellaista tavallaan uutta ajateltavaa ja uutta näkökulmaa asioihin, mitä ei ole tarjolla missään muualla kuin siellä taidemuseossa.” (H7)

Merkittävänä osana vierailun taidekasvatuksellista puolta kuvattiin taidemuseon ja taiteen yhteiskunnallisuuden kautta (vrt. Foster ja Sutela, 2024). Taiteen yhteiskunnallisuuden ymmärtämiseen nähtiin liittyvän esimerkiksi taiteen ajallisuuden ymmärtäminen. Kuvataideopettajat kuvasivat, että taiteen ajallista ulottuvuutta voidaan ymmärtää, kun historiallinen taide ymmärretään liittyvään aikaansa ja yhteiskuntaansa ja taas nykyaikainen taide ymmärretään olevan merkittävä osa tätä aikaa ja yhteiskuntaa. Tärkeänä pidettiin taiteen ymmärtämistä myös viestintänä, jolla on konteksti ja mahdollisesti pyrkimys vaikuttaa.

”—Sitten ne alkaa ymmärtää, että ne kertoo meistä ja Suomesta, että ne on myös sellaista historiankirjoitusta tai jotenkin merkkejä siitä, ketä me ollaan, vaikka joku kaskenpoltto, niin ei semmoista ole tehty jossain Espanjassa. Tai siis että se kuuluu siihen meidän kansallis- että ne on semmoisia aarteita.” (H5)

Taiteen kulttuurisuuden ja olemuksen ymmärtämisestä puhuttiin myös taiteen tekemisen kautta. Aineistossa kuvattiin sitä, miten ihmisellä on tarve luoda kuvia ja tutkia maailmaa kuvallisen ilmaisun kautta.

”Myöskin sen, että ymmärrettäisiin, että oikeasti tää on tosi iso osa kuitenkin ihmisten semmoista kulttuuria ja elämää ja tää on tärkeä tapa ihmiselle ilmaista ja herättää ajatuksia ja herättää keskustelua ja myöskin tavallaan keksiä ja ratkaista myöskin jotain ajatuksia ehkä ja lisätä sitä luovuutta.” (H7)

Yhteiskunnallisuuteen liitettiin myös se, että oppilaat ymmärtävät taiteen olevan ammatti ja he voivat nähdä taidealan moninaisena uravaihtoehtona. Lisäksi tärkeäksi mainittiin oppilaiden taiteellisen toimijuuden vahvistaminen. Nykytaiteeseen ja nuoriin taiteilijoihin tutustuminen nähtiin tarjoavan oppilaille mahdollisuuden nähdä myös itsensä kuvantekijöinä, joiden teoksia voi olla taidemuseossa. Lisäksi merkitykselliseksi mainittiin oppilaiden luovuuden ja mielikuvituksen rikastuttaminen.

”Saa konkretisoitua sitä taiteen laajaa kenttää just se, että miten se on osa yhteiskuntaa ja siihen voi kouluttautua ja siitä voi työllistyä.” (H3)

”Oppilaan oman luovuuden ja mielikuvituksen ja ’ah näinkin voi tehdä’, niin kun semmoisen oman tuottamisen ruokkiminen ja ideat.” (H7)

Taidemuseon arvo nähtiin myös siinä, että siellä on mahdollisuus oppia taiteen monipuolisuudesta, ja mitä kaikkea se voi olla. Tämä nähtiin tärkeänä myös verrattuna koulutyöhön: taide on paljon muutakin kuin koulussa kuvataiteen tunnit. Taidemuseossa on mahdollista ymmärtää kuvataidetta laajasti, ja olla myös itse kuvantekijänä muussa kuin koulu ympäristössä. Taidekasvatuksen tavoitteena kuvattiin olevan oppilaiden taidekäsityksen laajentuminen sekä ymmärrys siitä, että taide on kaikkialla ympärillä. Myös Pohjakallio (2006) kuvaa kriittisessä taidekasvatuksessa olevan samankaltaisia tavoitteita.

”Se on muutakin, kun vaan luokassa paperille laveeraamista, että miten erilaisia taideteoksia voi olla. On se sitten kuvanveistoa tai tilataideteoksia tai jotain äänimaisemaa tai videoteoksia tai mitä ikinä.” (H3)

”Se ei ole vaan sitä puuhastelua siellä kuvisluokassa vaan, että se on kaikkialla ympärillä.” (H6)

”Se, että mitä monipuolisemmin sisältöjä käy tutustuttamassa, ettei vaan jää sellainen käsitys millekään ikäpolvelle, että museot olisi jotenkin vanhan ja pölyttyneen taiteen paikkoja, vaikka ne on sitäkin, että niillä on se suojeleva merkitys.” (H4)

Kuvataideopettajat kuvasivat sitä, että taidemuseovierailujen avulla oppilaat pääsevät taiteen ja kulttuurin äärelle, mikä on oleellista taiteen kulttuurisen

puolen ymmärtämisessä. Kuvataideopettajat näkivät kulttuurikasvatuksen kuuluvan taidekasvatukseen. Tulos on verrattavissa Räsänen (2008) näkemykseen siitä, että taidekasvatus on osa kulttuurikasvatusta. Tulkiten kuvataideopettajien kuvausten perusteella taidekasvatuksen kulttuurisuuden liittyvän taiteen laajempaan yhteisölliseen ja yhteiskunnalliseen kontekstiin sekä oppilaan toimijuuteen ja osallisuuteen siinä.

”Musta tuntuisi tosi tyngältä, jos ei me käytäisi, että siinä jää ehkä se taiteen maailman se kulttuuripuoli jotenkin uupumaan.” (H5)

”Se, että tavallaan haluaa myöskin korostaa sitä osaa kulttuurista niin se onnistuu sillä, että myös vie ne tuommoiselle erikoisretkelle tavallaan sen ääreen.” (H7)

Kuvataideopettajat painottivat taidemuseovierailun kulttuurisen toimijuuden kehittämistä, jolloin tavoitteena on tutustuttaa oppilaat taidemuseoihin ja siellä olemisen käytäntöihin. Kulttuurikasvatuksen tavoitteeksi mainittiin sen ymmärtäminen, että taidemuseot eivät ole vain aikuisille tai taiteilijoille vaan myös heille, ja he voivat vieraillla siellä uudelleen milloin tahansa. Taidemuseovierailujen nähtiin madaltavan oppilaiden kynnystä käydä taidemuseossa. Kulttuurikasvatuksessa olennaisena nähtiin myös innostaminen ja positiivisten kokemusten luominen. Tärkeää oli se, että oppilaat ymmärtäisivät taidemuseossa käymisen myös sellaisena, joka voi olla myös arkinen ja sitä elävöittävä asia. Tuloksista on nähtävissä samankaltainen kehityskaari taiteen roolin muutoksesta, kuin Venäläisen (2019) näkemyksissä: nykypäivänä taide voidaan ajatella olevan osa arkea eikä sen yläpuolella. Kuvataideopettajien kulttuurikasvatuksen tavoitteet ovat verrattavissa museoiden tavoitteeseen rohkaista ihmisiä käymään museoissa (Tissari, 2008).

”Mä tykkään kyllä painottaa sitä, että museo on paikka, joka ei ole vaan joillekin ja joskus, vaan että tän käynnin tarkoitus on se, että te voitte tulla tänne milloin tahansa uudelleen itse.” (H4)

”Parhaimmillaan ne reissut innostaa ja ehkä saa innostumaan käymään myöhemminkin eri näyttelyissä ihan vaikka vapaa-ajallakin.” (H2)

”Ja tää koskee myös minua ja minun elämää, eikä ole vaan joidenkin toisten juttu, vaan että se voi olla ihan tommoinen tavallaan arkinenkin, arkeenkin kuuluva asia ja semmoinen elävöittävä ja iloa tuova juttu.” (H6)

Koulun rooli kulttuurikasvatuksessa nähtiin oleellisena. Aineistossa kuvattiin, kuinka kaikki oppilaat eivät muuten välttämättä tulisi käyneeksi taidemuseossa.

”Kaikki perheet ei tietenkään ole siinä tilanteessa, että voisivat lapsiaan tämmöisiin näyttelyihin, niin siinä mielessä tärkeä rooli koulullakin sitten olla näyttämässä, että tämmöistäkin kulttuuria on tarjolla.” (H3)

Taiteesta ja sen avulla oppimisen sisällöiksi museovierailulla kuvattiin mielipiteiden pohdinnan, perustelun ja arvostamisen taitoja. Taidekasvatuksen sisällöksi kuvattiin myös esteettisen kokemuksen sanoittaminen, taiteen ontologisten ja arvottavien kysymysten pohdinta. Tavoitteet taiteen yhteiskunnallisuuden ymmärtämisestä kuvattiin laajasti ja moninaisesti esimerkiksi taiteen ajallisen, kulttuurisen ja viestinnällisen merkityksen kautta. Tärkeänä pidettiin taiteen ymmärtämistä ihmisyyden osana ja oppilaan oman taide- ja kulttuuritoimijuuden kehittymistä. Taidekasvatuksessa erityisenä nähtiin taiteen monipuolisuuden ymmärtäminen itsessään ja verrattuna koulun kuvataidetunteihin. Opettajat ajattelivat taiteen ja museoissa käymisen kuuluvan myös arkeen. Koulujen roolia taidemuseokäyntien toteuttajana pidettiin tärkeänä.

5.2.5 Kokemuksen merkitys

Kokemuksellisuus voi olla yksittäisiä elämyksiä tai vierailusta kokonaisuudessaan saatava kokemus, joka voi ilmetä taidemuseossa tai museovierailun jälkeisessä toiminnassa. Kuvataideopettajien kuvaamat kokemukset ovat osaltaan heidän havaitsemiaan ja osaltaan heidän näkemyksiään ja toiveitaan siitä, mitä taidemuseovierailu voi oppilaille antaa.

Kokemuksellisuus nähdään aineistossa tärkeänä osana taidemuseovierailua. Kuvataideopettajat toivoivat vierailusta saatavan kokemuksen olevan positiivinen ja mahdollisesti myös elämyksellinen ja innostava. Positiivista kokemuksellisuutta kuvattiin yhdeksi syyksi lähteä taidemuseoon oppilasryhmän kanssa. Positiivisten kokemusten merkitys kuvaa myös Venäläisen (2019) ajatusta hyvästä oppimisympäristöstä.

”Kyllä mä ehkä sen (kokemuksellisuuden) näkisin ehkä isoimpana, että jos sieltä joku oppilas saa jonkun semmoisen oikeen ikimuistaisen kokemuksen, oikeen niin kun vau-elämyksen.” (H3)

Kuvataideopettajat kuvasivat myös taidekokemuksen merkitystä, mikä voi tapahtua esimerkiksi linkittämällä taide omaan elämään ja kokemusmaailmaan. Tämä voi tapahtua konkreettisesti. Oppilas voi esimerkiksi löytää näyttelystä teoksia, joita on nähnyt kirjassa tai taide voi herättää mielleyhtymiä omaan elämään kuten mökkirantaan. Teoksen äärellä voi esimerkiksi tehdä henkilökohtaista pohdintaa myös sen kautta, että voi pohtia taiteilijan tarkoitusperiä ja kokemuksia. Tuloksissa on samankaltaista taiteen vuorovaikutuksen kuvailua kuin Smithillä (2014): taideteokset voivat olla kuin peilejä, joiden avulla on mahdollista reflektoida itseään, maailmaa ja elämää.

”Varmasti just se, että uskaltaa peilata omaan elämään niitä asioita ja liittää omaan kokemuspohjaan --, mitä ehkä se taiteilija on kokenut tai sitä voi ainakin arvailla.” (H6)

”Onhan jotkut teokset, vaikka tosi rauhoittavia tai silleen vau, miten joku on osannut tehdä näin hienon. Tai että mäkin tykkään näistä asioista -- että he jotenkin pystyy linkittää ja heille ehkä - ja mikä onkin tarkoitus jotenkin, että on se teos, on se taiteilija ja sitten on se katsoja, ja sitten se muodostuu siinä se kokemus.” (H5)

Taidekokemus voi syntyä teoksen esteettisestä vaikuttavuudesta tai muusta merkityksellisyyden tunteesta. Tällaista merkityksellistä kokemusta kuvattiin esimerkiksi suurten, vaikuttavien ja värikkäiden teosten äärelle pysähtymiseksi ja teoksesta nauttimiseksi. Yhdessä esimerkissä oppilaat innostuivat ottamaan selfieitä teos taustanaan ja toisessa oppilaat pysähtyivät hetkeen ja istuivat museon lattialla teosta katsellen ja opasta kuunnellen. Kuvataideopettaja kuvasi toisena mainittua taidekokemusta jopa terapeutiksi, sillä hän ajatteli sen olevan joillekin lapsille heidän elämässään ainutlaatuinen hetki ja kokemus. Nämä tulokset ovat samassa linjassa Smithin (2014) kuvaaman taiteen kokemisen kanssa, johon kuuluu esimerkiksi esteettinen elämys ja syvä henkilökohtaisen merkityksen tunne.

”Ne tapitti siellä aivan hiljaa ja katsoi niitä töitä ja kuunteli ihan hiljaa sitä ohjaajaa. Tuli semmoinen olo, että kyllä tää pysäytti nekin jotenkin ajatteleen ja näkeen, ja jotenkin toi ne sinne taiteen eteen ja pysäytti sen arjen -- tai sillain, että ne oli siinä hetkessä tosi isosti se koko porukka.” (H7)

Vaikka estetiikan merkitystä pohdittiin enemmän keskusteluiden ja esimerkiksi esteettisen kokemuksen sanoittamisen kautta, kuten edellisessä alaluvussa on kuvattu, kauneuden kokemusta pidettiin tärkeänä. Kaikki teokset eivät

välttämättä kiinnosta kaikkia, mutta mieluisan taideteoksen löytäminen näyttelystä nähtiin ihanteellisena. Kuvataideopettajat kuvasivat, että lapsilla ja nuorilla on kaipuu nähdä kauneutta.

”Tottakai jotkut teokset ei heitä kiinnosta, vaikka eukkoja siellä kirkonmäellä – ’en mä nyt tiedä tommoset mummot tuolla istuu’, mutta kuitenkin he voi katsoa niitä, että ’niin’, ja sitten ehkä siirtyä seuraavan eteen ja sitten ehkä löytää sieltä semmoisia, että vau onpa hieno joku juttu. Kyllä mä uskon, että semmoinen myöskin kaipuu löytyy lapsilta ja nuorilta nähdä jotain kaunista.” (H5)

Yhtenä elämyksellisyyden tekijänä pidettiin sitä, että taidemuseovierailu voi olla uusi kokemus ja mukavaa vaihtelua verrattuna koulun muuhun arkeen. Tällainen kokemus nähtiin itseisarvoisena, sillä reaali maailman näkemistä pidettiin arvokkaana. Koulumaailmasta poistumista kuvattiin kokemuksena, joka voi jäädä paremmin mieleen kuin koulussa tekeminen. Samalla vierailun arvo nähtiin siinä, että poistutaan koulun hälinästä, mikä tukee Smithin (2014) ajatusta taidemuseoista hengähdystaukuna.

”Kyllä oppilaat on tykännyt, että silloin kun mä oon kysynyt niiltä, -- että olisitko mieluummin jäänyt kouluun oppitunnille vai mennyt taidemuseoon niin kyllä ne valitsee sen taidemuseon.” (H5)

Positiivinen kokemus voi syntyä myös yhteisestä kokemuksesta. Taidemuseovierailulla nähtiin olevan mahdollisuus toimia yhdistävänä tekijänä, koska siitä jää yhteisiä muistoja. Tärkeänä pidettiin sitä, että oppilailla on mahdollisuus yhteisiin kokemuksiin, jotka poikkeavat koulun arjesta. Taidemuseovierailusta saatavalla kokemuksella nähtiin olevan myös ryhmäyttävä mahdollisuus. Tämä tulos on samassa linjassa Hyvösen (2000) kuvaaman yhdessä saadun taidekokemuksen kanssa, johon liittyy kokemus yhteenkuuluvuudesta yhteisen tekemisen ja kokemisen kautta.

”Että ollaan käyty yhdessä kaverin kanssa tällaisissa ympyröissä, niin se on semmoinen yhdistävä tekijä, että siitä voi jäädä paljon vahvempi muisto jonkun kaverin kanssa jostain tietystä hetkestä, kun vaikka keskimääräisenä koulupäivänä.” (H4)

Oppilaan positiivisen kokemuksen kannalta nähtiin tärkeänä oppimisen, tekemisen ja kokemisen ilo, joka on oppilaasta itsestään lähtöistä. Oppilaan positiivista kokemusta omasta toimijuudestaan nähtiin tukevan innostava tekeminen ja muu oppilaan osallistuminen, kuten luvussa [5.2.3. Sosiaalisen ja](#)

didaktisen tilan merkitys on tarkemmin eritelty. Pystyvyyden kokemus voi syntyä myös siitä, että oppilaalla on kotiin viemisiksi erityistä tietoa ja ehkä kuva taideteoksesta, josta hänellä on asiantuntijuus verrattuna kotiväkeen.

”Sitten jäisi myös jonkinlainen kokemus, että mä sain tehdä siellä tällaisen asian tai mä sain osallistua tällaiseen tai huomasin tällaisen asian.” (H2)

”Heillä on kotiin viemiseksi jotain semmoista muuta juttua, mistä he ehkä tietää nyt siinä hetkessä paljon enemmän kuin kotiväki --. Eli mä mietin siinä (museon) selfieidenkin kohdalla, että he näyttää kotona niitä kuvia, ja he on sen asian asiantuntijoita sitten siellä, että se on siinä hirmu tärkeä ulottuvuus.” (H4)

Yleisesti katsottiin, että myös varauksellisesti taidemuseoon lähteneet oppilaat ovat tulleet sieltä pois avoimin ja hyvin mielin. Oppilaiden ajattelussa katsottiin tapahtuvan joka kerta jotain. Tämä tulos tukee Krantzin ja Downeyn (2021) johtopäätöstä siitä, että jo yhdestä taidemuseovierailusta voi olla hyötyä oppilaan ajattelun taidoille. Oppilaalla voi olla etukäteen taiteesta ja omasta taiteen tulkinnastaan epävarma olo, eikä hän välttämättä tiedä, mitä taiteesta pitäisi saada irti. Taidemuseossa nähtiin olevan mahdollisuus vahvistaa oppilaan kokemusta itsestään sen kautta, että hän oppii, että kaikki tavat ajatella ja tulkita on ok. Tulokset ovat yhteneväiset Forssellin ym. (2004a) ajatusten kanssa siitä, että tulisi päästä irti taiteen oikein näkemisen harhasta, jonka sijaan tulisi keskittyä omien ajatusten ja tunteiden tutkiskeluun.

”-- Ja kaikki tavat ajatella on ok, ja jos sä tulkitset tätä näin niin se on ok. Kaikki tällaiset asiat. Niin se on ihan super tärkeätä, että se kokemus sieltä on myönteinen.” (H7)

Kuvataideopettajat kuvasivat sitä, kuinka joskus oppilaat innostuvat itse keskustelemaan teoksista esimerkiksi kotimatalla. Lisäksi hienona asiana nähtiin, jos oppilaille jäisi taidemuseovierailusta jotain ajateltavaa ja se herättäisi keskustelua.

”No onnistuneen tottakai, jos lapset on yhtään kiinnostuneita, katsoo niitä teoksia, keskustele niistä teoksista mielellään vielä kotimatalla, kun lähdetään takaisin koululle, että jos se aiheuttaa keskustelua, niin se on jo silloin puoli voittoa.” (H2)

Positiivisia kokemuksia voi saada taidemuseovierailun aikana monin eri tavoin, mutta kuvataideopettajat ajattelivat onnistumiseksi pienetkin asiat: jos oppilaalle on jäänyt positiivinen kokemus, ajatus tai muisto vierailusta.

”Mun mielestä se on aina onnistunut taidemuseovierailu, jos yksikin oppilas ajattelee tai että huomaa että - no ei mun tarvitse edes huomata sitä, mutta että jos yksikin oppilas siitä saa jotain tai hoksaa jotain uutta, niin sitten se on ollut ihan kannattava käynti ja onnistunut käynti.” (H1)

”Että hoksaa siitä taiteesta jonkun asian, niin ne tuottaa aika monelle sillain iloa. Ja ehkä se sellainen, että tulee se hyvä fiilis siitä, että jäisi se iloinen kokemus siitä käynnistä, niin on tosi tärkeää.” (H2)

Kuvataideopettajat kuvasivat positiivisen kokemuksen olevan tärkeä syy mennä taidemuseoon. Se voi olla esimerkiksi innostava ja elämyksellinen kokemus, ja sillä voi olla suuri merkitys lapsen ja nuoren elämässä. Merkityksellinen kokemus voi olla henkilökohtainen ja yhteinen (vrt. Uitto, 2005; Venäläinen, 2019). Se voi syntyä taiteen esteettisyydestä, omakohtaisuudesta ja muusta merkityksellisyydestä. Vierailusta saatava kokemus liittyy yhteen taidekasvatuksen ja oppilaan reaaliin maailmaan, ja se voi olla mukavaa vaihtelua koulun muusta arjesta. Kuvataideopettajat kuvasivat oppilaan positiivisten kokemusten itsestään ja pystyvyydestään olevan tärkeitä. Taidemuseovierailusta nähtiin olevan hyötyä oppilaan ajattelulle ja myönteisen asenteen luomiselle. Positiivinen ja innostava kokemus voi näyttäytyä spontaanina keskusteluna vierailun jälkeen. Taidemuseovierailusta saadut opit ja kokemukset ovat tärkeitä, ja pienikin onnistuminen on merkityksellistä.

6 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen johtopäätökset molempien tutkimuskysymysten osalta omissa luvuissaan. Tämän jälkeen pohdin tutkimuksen tuloksia aiemman tutkimuksen valossa ja esitän jatkotutkimuksen mahdollisuuksia. Lopuksi arvioin tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta.

6.1 Reunaehdoja taidemuseovierailujen järjestämiselle

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tulokset ovat käytännönläheisiä ja osoittavat opettajien ja koulun ulkopuolisten tahojen työn merkityksen taidemuseovierailujen mahdollistamisessa. Aineistossa käytännön realiteetit näyttäytyivät niin oleellisina, että ne otettiin tutkimukseen mukaan omaksi tutkimuskysymykseksi, vaikka ne eivät alun perin olleet tutkimuksen päätarkoitus. Näin tutkimuksessa vahvistuu opettajien ääni ja esiin nostamat teemat. Nämä tulokset esitän vertaamatta niitä laajempiin teorioihin, sillä koulussa tehtävän työn merkitys ei ole tämän tutkimuksen päätehtävä. Tulokset kertovat siitä moninaisesta työstä, jota opettajat tekevät suunnitellessaan vierailua koulun ulkopuolelle kuten taidemuseoon. Tulokset tuovat esiin myös ulkoisten tekijöiden merkityksen taidemuseovierailujen järjestämisessä. Opettajien mukaan vierailujen järjestämiseen vaikuttavat opettajan innostus ja organisointiin liittyvä työ, opettajan käytettävissä olevat resurssit, ulkopuoliset resurssit, koulun sijainti ja kulttuuritoimijoiden tuki.

Tulosten mukaan taidemuseovierailujen järjestäminen edellyttää opettajalta etukäteisvalmisteluja. Opettajat näkivät mielenkiinnon, motivaation ja ajan riittävyyden vaikuttavat taidemuseovierailujen toteuttamiseen. Opettajat kuvasivat kulttuuriyhteyshenkilöiden ja museoiden opetusmateriaalien, henkilökunnan ja yhteydenpidon helpottavan työtä. Vaikka museo tarjoaisi opastuksen tai valmiita materiaaleja, opettajalla on vastuu käytännön organisoinnista ja opetuksesta. Opettajien tukeminen on tärkeää, jotta voidaan

madaltaa kynnystä kulttuurivierailujen järjestämiseen. Kun perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (OPH, 2014) painottavat opetuksen toteuttamista myös koulun ulkopuolella, on aiheellista pohtia, onko arjessa käytännössä tilaa tällaiselle toiminnalle.

Opettajien työn lisäksi museovierailujen järjestämiseen vaikuttavat ulkoiset resurssit, joiden merkitys korostuu, kun taidemuseovierailusta aiheutuu menoja esimerkiksi kuljetusten, henkilöresurssien tai maksullisen opastuksen vuoksi. Erilaisten hankkeiden ja projektien tuki kuvattiin merkittäväksi, mikä korostuu, jos ei ole muita keinoja päästä museovierailulle. Tämä tutkimus ei vastaa siihen, mikä olisi paras tapa ohjata lasten ja nuorten kulttuuriin käytettäviä varoja, mutta on hyvä tunnistaa se, että koulut näyttävät olevan eriarvoisessa asemassa siinä, kuinka helposti taidemuseovierailut ovat järjestettävissä.

Kun nykyisessä yhteiskunnassa leikataan varoja kulttuurialalta, mukaan lukien museoilta (Leo, 2024; Aromaa, 2024; Museoliitto, 2024; STT, 2024), herää kysymys siitä, miten tämä vaikuttaa koulujen mahdollisuuksiin hyödyntää opetuksessa koulun ulkopuolisia oppimisympäristöjä. Museoita pidetään tärkeänä osana yhteiskunnan sivistystä (Smith, 2014; Uusikylä, 2024), ja kun siitä leikataan, kavennetaan niiden toimintamahdollisuuksia. Tämä voi olla uhka kulttuuripalveluiden saavutettavuudelle. Kuvataideopettajat pitivät taidemuseovierailuja tärkeänä osana taidekasvatusta, mutta tuloksien perusteella tilanne tuntuu olevan se, ettei kaikkialla päästä toteuttamaan taidemuseovierailuja. Tällöin museoympäristöjen tarjoama asiantuntijuus voi jäädä monin paikoin hyödyntämättä (vrt. Tissari, 2008).

Tuloksissa on nähtävissä kasvatustyö, joka läpäisee myös kaiken muun koulutyön. Kun oppilaat pidetään tietoisina tulevasta ja heihin koskevista odotuksista, se luo heille turvaa. Tämän merkitys voi korostua koulun ulkopuolisessa toiminnassa, kun totuttu koulurytmi muuttuu.

Kun käytännön reunaehdot pidetään merkityksellisenä taidemuseovierailun onnistumiselle, on syytä pohtia, onko vierailuja mielekästä tarkastella irrotettuna niistä. Jatkotutkimuksen avulla voitaisiin tarkastella sitä, kuinka paljon käytännön työ vaikuttaa koulun ulkopuolisten oppimisympäristöjen ja taidemuseoiden hyödyntämiseen myös muiden opettajien kuin kuvataideopettajien näkökulmasta. Mielenkiintoinen näkökulma voisi liittyä siihen, millä perusteella valitaan koulun ulkopuoliset oppimisympäristöt ja taidenäyttelyt.

6.2 Taidemuseovierailujen merkitys taidekasvatuksessa

Taidemuseovierailujen nähtiin olevan arvokas osa taidekasvatusta. Ne tarjoavat kuvataideopettajien mukaan monia mahdollisuuksia taiteesta, kulttuurista, maailmasta ja itsestä oppimiseen. Kokemuksellinen, vuorovaikutteinen ja esteettisesti rikastuttava vierailun nähtiin olevan mahdollisuus tukea oppilaan taidesuhteen, kulttuurisen toimijuuden ja vuorovaikutus- ja ajattelun taitojen kehittymistä (vrt. OPH, 2014). Taiteen näkemisen museossa koettiin mahdollistavan kokemuksen, mitä kouluympäristössä ei aina voida saavuttaa (vrt. Uitto, 2005).

Kuvataideopettajat kuvasivat museovierailujen tarjoavan oppilaalle arvokkaita kokemuksia, jotka voivat liittyä taiteeseen, sosiaaliseen kokemukseen tai oppilaaseen itseensä. Kokemuksen merkitys voi olla henkilökohtainen ja/tai yhdessä jaettu. Opettajat näkivät, että museossa oppilas ei ole ainoastaan lapsi ja nuori vaan myös museokävijä muiden mukana. Myös opettajat itse voivat olla taidemuseossa vierailijana ja nauttia taiteesta.

Taiteesta oppimiselle nähtiin monia mahdollisuuksia ja päämääriä taidemuseossa. Kuvataideopettajat kuvasivat taiteesta oppimisen sisällöiksi itsestään, muista ja ympäröivästä maailmasta oppimisen. Muita arvostavaa ja muiden mielipiteistä kiinnostunutta keskustelua voidaan opettajien mukaan harjoitella taidemuseossa. Opettajat kuvasivat taidekasvatuksen kannalta hedelmälliseksi vuorovaikutuksen, joka voi tapahtua taiteen, oppaan, opettajan ja ryhmän kanssa. Tuloksista päätellen keskustelun ja osallistavien tehtävien avulla voidaan syventää ymmärrystä taiteesta ja sen merkityksestä. Esimerkiksi taiteen estetiikka voi olla ilon kokemuksen tai keskustelun lähde.

Taiteen näkeminen museossa eroaa selkeästi kuvakulttuurista sosiaalisessa mediassa. Tulosten perusteella taidekokemus voi olla aistinen, mitä ei pystytä tavoittamaan virtuaalisessa taidenäyttelyssä. Taiteen näkeminen konkreettisesti nähtiin olevan myös elämyksellistä ja opettajat ajattelivat sen voivan jättää pysyviä muistijälkiä. Vierailu voi tulosten mukaan tuottaa iloa, oivalluksia ja innostusta (vrt. Uusikylä, 2024).

Taidemuseovierailulle nähtiin merkityksellisenä taidekasvatustyö, jota tehdään koulussa ennen vierailua ja sen jälkeen. Kun oppilaiden tietoisuutta näyttelystä ja mielenkiintoa vierailua kohtaan herätetään, sillä luodaan hyvä

maaperä taidemuseotyöskentelylle (vrt. Räsänen, 2008; Darda ja Chatterjee, 2023). Kuvataideopettajien kuvaama oppilaiden spontaani keskustelu osoittaa taidemuseovierailun herättäneen ajatuksia. Vierailusta saadun annin jatkotyöstäminen koululla on tulosten perusteella merkityksellinen tapa syventää museossa saatua taidekasvatusta.

Kuvataideopettajat näkivät kouluilla olevan merkittävä rooli oppilaiden taidemuseokokemuksien mahdollistamisessa. Tulosten perusteella taidemuseovierailut voivat edistää oppilaan myönteisen kulttuuri- ja taidesuhteen kehittymistä. Oppilaan kulttuurisen toimijuuden tukeminen nähtiin yhtenä tärkeänä vierailun tavoitteena. Taiteen nähtiin kuuluvan myös arkeen ja koulutyön arkeen (vrt. Venäläinen, 2019).

Monenlaisten taidenäyttelyjen kautta voidaan ymmärtää taiteen moninaisuutta ja sen olemusta osana yhteiskuntaa, kulttuuria ja ihmisyyttä (vrt. OPH, 2014), kuten kuvataideopettajat kuvasivat. Tulosten perusteella taiteen voi nähdä viestinä taiteilijalta katsojalle ja maailmalle, minkä tulkintaa taidemuseossa harjoitellaan. Taidekasvatuksessa opettajat näkivät merkityksellisenä taiteen havainnoinnin, tulkinnan ja niistä keskustelemisen (vrt. Kairavuori ja Niinistö, 2024).

Taidemuseoiden asiantuntijuus taiteen valitsijana, esille laittajana ja tutkijana nähtiin olevan osa vierailun arvoa. Vaikka oppilasryhmän ohjauksessa koettiin olevan toisinaan kehitettävää, museoiden nähtiin ottavan kouluryhmiä hyvin vastaan ja tarjoavan laadukasta taidekasvatusta. Taidemuseoilla on mahdollisuus olla merkittävä osa peruskoulun taidekasvatusta ja laajempaa kulttuurikasvatusta.

Kuvataideopettajat kuvasivat, että taidemuseovierailun merkitys voi kiteytyä yksittäiseen hetkeen, ajatukseen tai kokemukseen. Jos oppilaalle jää vierailusta pienikin oivallus tai tunne, on taidemuseovierailu ollut opettajien mukaan merkityksellinen.

6.3 Tulokset osana taidekasvatusta

Taidemuseo mahdollistaa vuorovaikutuksen tilan taidekasvatukselle. Museossa opettaja voi olla oppilaiden mukana keskustelemassa (vrt. Granö ym., 2018), ja ohjaamassa sitä hedelmälliseen suuntaan (vrt. Tissari, 2008). Kuvataideopettajat

kuvasivat omaa rooliaan museossa avoimen keskustelevalle, jolloin he eivät esimerkiksi anna valmiita vastauksia silloin, kun oppilaat tukeutuvat opettajan arviointikykyyn taiteesta. Tutkimus on linjassa Venäläisen (2008) johtopäätöksen kanssa, jonka mukaan taidekasvatukseen ei tarvitse antaa valmiita ratkaisuja vaan auttaa esittämään kysymyksiä ja etsimään vastauksia (vrt. Forssell ym., 2004a). Taidemuseo voi tarjota yhteisen ihmettelyn tilan.

Tuloksissa on nähtävissä myös Ambarwatin ym. (2023) määrittelemän luovan pedagogiikan piirteitä, kun taidemuseovierailulla toteutetaan taidekasvatusta, jossa on tilaa leikkisyydelle (vrt. Venäläinen, 2019), tutkimiselle ja avoimelle keskustelulle. Leikkisyys on laajasti määriteltävissä, mutta tulkitsemisen olevan avoin, ihmettelevä, kokeileva ja leikittelevä asenne taiteen tutkimiselle, mitä myös aineistossa on kuvattu.

Osallisuus on kasvava trendi museoissa (Viita-aho, 2021), mikä on nähtävissä myös kuvataideopettajien merkityksen annoista oppilaiden osallisuuden ja läsnäolon tärkeydestä. Tämä kuvaa myös Fosterin ja Sutelan (2024) käsitystä taidekasvatuksen kehollisen osallisuuden tärkeydestä. Heidän mukaansa taidekasvatuksessa, joka painottuu keholliseen oppimiskäsitykseen, yhdistyy tilat, tiedot, taidot ja tunteet. Tätä tulkintakehystä voidaan hyödyntää myös tämän tutkimuksen tuloksien tarkastelussa, koska jo itse taidemuseo ja taide tarjoavat erityisen tilan keholliselle kokemiselle. Tässä taiteen tilassa voivat yhdistyä esimerkiksi tieto kuten visuaalinen informaatio, taidot kuten oppilaiden ajattelun taidot ja tunteet kuten ihmettelyn ja kauneuden elämykset. Tämä kuvaakin taidemuseoiden merkitystä kokonaisvaltaisesti.

Venäläinen (2019) argumentoi, että kaiken taidekasvatustoiminnan taustalla vaikuttavat ihanteet ja tavoitteet. Jo taiteeseen tutustuttamisen tavoite sisältää ideologisia ajatuksia (Venäläinen, 2019). Kuvataideopettajien arvoista kertovat monet kuvaukset taide- ja kulttuurikasvatukseen tavoitteista, kuten oppilaiden tutustuttamisesta taiteeseen ja taidemuseoihin. Tulosten mukaan taidemuseoita ja erityisesti taidetta pidetään oleellisena osana yhteiskuntaa ja oppilaan kasvua.

Kuvataideopettajat kuvasivat taidekasvatukselle monia tavoitteita, mikä antaa taiteen katsomiselle tarkoituksen, kuten myös Venäläisen (2008) ajatusten mukaan on aivan sallittua. Venäläinen pohti sitä, että kasvatukseen tavoitteet ovat usein taiteen ulkopuolella. Tämä herättää kysymyksen siitä, mikä tavoite olisi

taiteen sisäpuolelta. Taide voi olla rajoja rikkovaa ja ”outoa”, ja sen tarkoituksena voi olla ihmetyksen tai toiminnan herättäminen (vrt. Saarnivaara ja Varto, 2000; Räsänen, 2008; Naukkarinen, 2018; Foster ja Sutela, 2024). Tuloksien mukaan tämä taiteen olemus tunnustetaan ja sitä hyödynnetään taidekasvatuksessa. Taidekasvatus voi tapahtua myös taiteen kautta ja sen ehdoilla, varsinkin kun taiteilija tai kasvattaja ei voi loppuun asti määrittää oppilaan ja taiteen kohtaamista (vrt. Venäläinen, 2019).

Foster ja Sutela (2024) näkevät taidekasvatuksen olevan yhteiskunnallinen voimavara silloin, kun taiteen äärellä voidaan käsitellä yhteiskunnan arvoja ja käytäntöjä. Kuvataideopettajien näkökulma on enemmän lasta ja nuorta kehittävä, mutta sisältää myös yhteiskunnallisia arvoja. Oppimista kuvattiin tapahtuvan vuorovaikutuksen, kuten keskusteluiden ja erilaisten ajatusten jakamisen kautta (vrt. Foster ja Sutela, 2024), mutta vuorovaikutus voi olla myös hiljaista. Molemmissa tutkimuksissa on nähtävissä osallisuuden tärkeys kuten aktiivinen osallistuminen taiteeseen kokemisen ja havainnoinnin kautta (Foster ja Sutela, 2024). Silloin ei ainoastaan vastaanoteta tietoa, vaan luodaan ymmärrystä (Foster ja Sutela, 2024).

Tämän tutkimuksen tulokset ovat samassa linjassa Myllyntauksen (2022) tutkimuksen kanssa, jossa opettajat katsoivat julkisen taiteen olevan kulttuurinen resurssi kansalaiskasvatuksen näkökulmasta ja hyödyllinen opetusväline ja – materiaali. Myllyntauksen kyselytutkimuksessa julkisesta taiteesta opettajat ovat pitäneet tärkeinä edistettävänä taitoina samoja asioita kuin kuvataideopettajat tässä tutkimuksessa. Näitä ovat esimerkiksi: argumentointitaidot, kulttuuritietous, kommunikaatio, paikallinen kansalaisuus ja monilukutaito. Tämän tutkimuksen tulokset ovat laadultaan erilaiset, kun kuvataideopettajilla on ollut mahdollisuus itse määritellä taidemuseovierailujen taidekasvatusta ja sen tavoitteita. Tämä tutkimus syventää ja laajentaa taideopetuksen ymmärtämistä taidemuseon kontekstissa.

Taidekasvatuksen tutkimuksessa on 2020-luvulla kiinnostuttu julkisen taiteen mahdollisuuksista (ks. Myllyntaus, 2022; Foster ja Sutela, 2024). Se minkä erityisyyden taidemuseot voivat antaa verrattuna muuhun julkiseen taiteeseen liittyy sen perustehtävään kulttuurin tallentajana, esittäjänä ja tutkijana (ks. Museolaki 314/2019, 2 §; Viita-aho, 2021; Uusikylä, 2024). Taidemuseoiden erityinen hyöty liittyykin museoiden ammattitaitoon, jota myös tässä

tutkimuksessa kuvataideopettajat arvostivat. Taidemuseoita pidettiin myös hyvänä ympäristönä päästä taiteen ääreen. Kun museokenttä on tällä hetkellä murroskohdassa poliittisten ja yhteiskunnallisten tekijöiden vuoksi (Uusikylä, 2024; vrt. Leo 2024), taidemuseoiden merkityksen ja arvon esiin nostaminen on ajankohtaista ja tärkeää.

Tutkimuksen tulokset tiivistyvät myös kuvataideopettajien kuvaamaan taidekasvatuksen tavoitteeseen taidemuseovierailulla: että oppilas voisi saada siitä positiivisen kokemuksen kuten elämyksen, oivalluksen tai yhteisen muiston. Kuten Saarnivaara ja Varto (2000) sekä Venäläinen (2019) ovat todenneet taidekasvatuksesta, myös taidemuseovierailujen avulla on pyrkimys saada aikaan jotain hyvää.

6.4 Jatkotutkimuksen mahdollisuuksia

Kasvatus on tietynlaisessa murroskohdassa sosiaalisen median ja tekoälyn myötä. Esimerkiksi tulkinnalla, arvioinnilla ja luovalla ajattelulla on yhä kasvava merkitys nykyisessä yhteiskunnassa (vrt. Winner, 2013). Taidemuseot ovat paikka, jossa taidekasvatuksen keinoin voidaan ymmärtää yhteiskunnan ilmiöitä (vrt. Foster ja Sutela, 2024). Foster ja Sutela ovat nostaneet esille taidekasvatuksen voiman nyky-yhteiskunnassa. Jatkotutkimuksessa voitaisiin syventää näkökulmaa siitä, millaisena opetusresurssina taidemuseot ja taide näyttäytyvät tekoälyn ja sosiaalisen median tuomien ilmiöiden käsittelyssä. Sosiaalinen media ja enenevässä määrin tekoäly on osa lapsen ja nuoren kokemusmaailmaa, jota on muiden ilmiöiden tapaan mahdollista käsitellä taidekasvatuksen keinoin.

Kuvataideopettajat kuvasivat, että oppilas on taidemuseossa myös museokävijän roolissa. Jatkotutkimuksen avulla voitaisiin syventää tietämystä siitä, miten oppilaat itse kokevat oman roolinsa taidemuseossa ja vaikuttaako se osallisuuden rakentumiseen (vrt. Kairavuori ja Niinistö, 2024). Kuvataideopettajat toivat esiin paluumatkan ja koulussa jatkotyöskentelyn merkityksen vierailun osana. Näitä vierailun helposti näkymättömäksi jääviä osia voitaisiin tulevaisuudessa tutkia taidekasvatuksen ja oppimisen näkökulmista.

Taiteen viitekehys ja konteksti nähtiin tärkeäksi taidekasvatuksen kannalta. Myös Darda ja Chatterjee (2023) pitävät tärkeänä taiteen kontekstin avaamista

(vrt. Räsänen, 2008), jotta on mahdollista syventää esteettistä elämystä ja vähentää ennakkoluuloja eri kulttuurista tulevaa taidetta kohtaan. Taiteen kontekstin voimaa ei pidä sivuuttaa taidekasvatuksessa, koska sen avulla on mahdollista tutustua moniin kulttuureihin ja lisätä kiinnostusta niitä kohtaan. Jatkotutkimusta voitaisiin tehdä taiteen viitekehyyksellisen tiedon merkityksestä perusopetuksen taidekasvatuksessa.

Kuvataideopettajat kuvasivat, kuinka taidemuseovierailu on myös heille henkilökohtaisesti kiva kokemus. Tätä näkökulmaa voitaisiin tutkia enemmän esimerkiksi museovierailujen merkityksestä opettajan ammatti-identiteetille. Elinikäisen oppimisen kannalta on mahdollista tutkia taidemuseovierailuja opettajan asiantuntijuuden ja opetuksen kehittämisen kannalta. Toisaalta sitä voitaisiin tarkastella myös työhyvinvoinnin näkökulmasta. Tämä auttaisi tunnistamaan paremmin taidemuseovierailun mahdolliset hyödyt myös opettajalle itselleen niin opettajana kuin ihmisenä.

6.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tätä tutkimusta tehtäessä olen pyrkinyt noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä tekemällä ja toteuttamalla tutkimusta huolellisesti (TENK, 2023) sekä avaamalla tutkimusprosessiani. Tutkimuksen tekoa on ohjannut hyvän tieteellisen käytännön periaatteet luotettavuus, rehellisyys ja arvostus (TENK, 2023). Tässä luvussa arvioin tutkimuksen luotettavuutta ja tuon esiin tutkimusprosessin aikana tekemiäni valintoja sekä oman positioni tutkijana.

Kuten laadulliset tutkimukset yleensä, myös tämä tutkimus on ikään kuin tapaustutkimus, eikä tarkoituksena ole tehdä empiirisesti yleistettäviä johtopäätöksiä (ks. Eskola ja Suoranta, 1998). Haastatteluita tutkimuksessa oli suhteellisen vähän, mutta tutkimuksen luonteen mukaisesti tarkoitus ei ole tehdä ilmiöstä yleistyksiä vaan tuoda esiin, minkälaisena ilmiö näyttäytyy kokemuksissa. Tässä tutkimuksessa tapaus sisältää seitsemän opettajan kokemukset. Tutkimuksen tuloksien käytettävyyttä ja soveltuvuutta onkin syytä tarkastella ja arvioida tästä näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa näkökulmana ei ole tietty maantieteellinen alue tai työvuosien määrä, mikä tuo monipuolisuutta aineistoon.

Haastatteluihin valmistauduin kahden testihaastattelun avulla harjoittelemalla haastattelijana olemista ja kysymyksiäni (ks. Hyvärinen, 2017). Haastatteluja pyrin toteuttamaan mahdollisimman avoimesti ja reagoivan haastattelun mukaisesti, ja suhteutettuna kokemukseeni tutkimushaastattelijana, mikä rajautuu kahteen testihaastatteluun, haastattelut mielestäni onnistuivat. Tämä tutkimus on tapaustutkimus myös siitä syystä, että haastattelut ovat kyseisessä tilanteessa tulkittu todellisuus (ks. Vilka, 2021). Tätä käsitystä vahvistaa se, ettei haastateltaville annettu käsiteltäviä teemoja yleistasoa tarkemmin etukäteen.

Olen varmistanut haastateltavilta heidän suostumuksensa tutkimukseen osallistumisesta ja aineiston käsittelystä sekä kertonut heidän oikeudestaan vetäytyä tutkimuksesta missä tahansa vaiheessa (ks. Hyvärinen, 2017). Tutkimuksen aineiston säilyttämisestä, käsittelystä ja anonyymiteetistä olen kertonut luvuissa [4.3 Aineistonkeruu](#) ja [4.4 Aineiston käsittely ja analyysi](#).

Tutkimus nostaa esiin kuvataideopettajien kokemuksia ja siten heidän ammattitaitoaan. Tästä ammattitaidosta ja taidemuseovierailujen merkityksistä on mahdollista huomata ja kehittää vierailukäytäntöjä ja taidekasvatusta monella eri tasolla. Opettajat, koulut ja kulttuuritahot voivat hyödyntää kuvataideopettajien kokemuksia inspiraation ja kokemustiedon lähteenä. Tuloksia ei voida yleistää koskemaan kaikkia kuvataideopettajia tai taidekasvatuksen yleisohjeeksi, mutta yhdessä aiemman tutkimuksen kanssa tulokset näyttävät suuntaa siitä, millaisia merkityksiä taidemuseovierailuilla voi olla. Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa tätä tutkimusta voidaan pitää keskustelun jatkona taidekasvatuksen ja -museovierailujen toteuttamiselle ja merkityksellisenä pitämiseksi 2020-luvulla.

Olen yhdistänyt tutkimuksessa eri tieteenaloja keskittyen kasvatustieteen tutkimukseen myös tämän tutkimuksen painottuessa taidekasvatukseen. Tutkimus antaa kuitenkin viitteitä ja tietoa myös museoille siitä, miltä ne näyttävät peruskoulun näkökulmasta.

Tämä tutkimus on yksi näkökulma taidemuseovierailuista ja taidekasvatuksesta (vrt. Eskola ja Suoranta, 1997). Kun merkitysrakenteita analysoidessa korostetaan intuition merkitystä (Tuomi ja Sarajärvi, 2018), tutkimuksessa korostuu tutkijan positio entisestään. Tässä tutkimuksessa olen tehnyt tulkintoja aineistosta (ks. Eskola ja Suoranta, 1998). Lukijan on hyvä olla tietoinen siitä, että olen tutkijana tehnyt tiedon sisällyttämisen ja ulosjättämisen

valintoja tietoisesti ja tiedostamatta. Olen tutkimusta tehdessä pyrkinyt objektiivisuuteen, joka syntyy oman subjektiivisuuden tiedostamisesta, kuten Eskola ja Suoranta (1998) ovat sen kuvanneet.

Analyysissa tarkoituksena oli antaa mahdollisimman paljon tilaa kuvataideopettajien kokemuksille ja näkemyksille. Opettajien äänen vahvistamiseksi olen tehnyt aineistosta lainauksia tulososiossa. Lisäksi tutkimuksen analyysivaiheen alussa tein ontologista erittelyä tai, kuten fenomenologiassa esitetään, sulkeistamisen mukaista minuuden tietoista tunnistamista tutkimuksen aiheeseen liittyen. Kirjoitin Word-tiedostoon ennakkokäsityksiäni ylipäänsä aiheesta ja mitä odotin haastatteluaineistossa olevan. Oma taidesuhteeni on vahvasti esteettinen, ja vasta yliopisto-opintojen myötä olen alkanut ymmärtämään taidemuseoiden ja taiteen tulkinnan ulottuvuuden merkitystä taidekasvatuksessa. Kuvataidekasvatuksen opinnoista ja taidekokemuksistani huolimatta en ole ollut varma siitä, minkälaista on käydä taidemuseossa oppilaiden kanssa, mitä hyötyjä siitä voi käytännössä olla ja voiko siellä tapahtua jotain erityistä. Tämä omakohtainen pohdinta ja kokemukset olivat lähtökohtani tutkia kuvataideopettajien kokemuksia taidemuseovierailuista.

Analyysivaiheessa jatkoin omien ajatusten ylös kirjoittamista niissä tapauksissa, joissa huomasin omien ajatusteni vaikuttavan tiedon poisjättämiseen tutkimuksesta, kuten kuvataideopettajien huomioiden oppaiden toiminnan kehitystarpeesta. Estetiikan osa-alueen kanssa olen tehnyt paljon reflektiota, sillä en halunnut tuoda sitä esiin vain oman mielenkiintoni vuoksi. Huomasin, että olin päätenyt rajaamaan pois esteettisen kokemuksen merkityksiä analyysistäni. Tarkastelin aineistoa uudelleen ja tein sen perusteella lisäyksiä analyysiini. Toisin sanoen tein eettistä arviointia, koska reflektoin aineistosta löytämiäni asioita, ja sitä mitä ei tunnu löytyvän, ja miksi (Vilkka, 2021).

Taidemuseovierailu ilmiönä oli luulemaani kompleksisempi, ja pohdin tutkimusongelman kaventamista (ks. Vilkka, 2021). Suunnitelmani oli tehdä tutkimus täysin taidekasvatuksen näkökulmasta, mutta päädyin sisällyttämään käytännön osuuden tutkimukseen. Halusin olla uskollinen aineistolle ja kuvataideopettajien kokemuksille, joissa käytäntö nousi oleelliseksi. Päädyin tästä sisällöstä tekemään oman tutkimuskysymyksen, vaikka sen tieteellinen perusta jäi kapeaksi.

Vilka (2021) nostaa esiin sen, että havainnot ja tiedot jäävät aina vajaiksi, vaikka kuinka tutkisi maailmaa. Olen pyrkinyt ymmärtämään, sanoittamaan ja tiivistämään tutkitusta ilmiöstä olennaisen. Taidemuseovierailujen ollessa laaja ja monitieteinen ilmiö ja kuvataideopettajien tuodessa esiin monia eri näkökulmia, tutkimustehtävä on ollut nuorelle tutkijalle haastava. Tutkimuksessa olen tuonut esiin monipuolisesti esiin erilaisia näkökulmia ja alaan liittyvää keskustelua, mutta väistämättä näkökulmista osa jää tässä tutkimuksessa pimentoon. Kuitenkin oma ymmärrykseni, alan ymmärrys ja tutkimieni ihmisten ymmärrys kasvaa tämänkin tutkimuksen myötä (Vilka, 2021).

LÄHTEET

- Anttila, E. (2011). Taiteen tieto ja kohtaamisen pedagogiikka. Teoksessa E. Anttila (toim.), *Taiteen jälki: taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä* (s. 150-173). Teatterikorkeakoulu.
- Ambarwati, D. R. S., Wulandari, D., Isa, B., Astuti, E. P., & Suardana, I. W. (2023). Museum-based learning for creativity: Indonesian and Malaysian teachers' expectation vs reality. *Humanities, Arts and Social Sciences Studies*, 23(2), 316–326. <https://doi.org/10.14456/hasss.2023.29>
- Aromaa, J. (23.9.2024). Kulttuurin leikkaukset tarkentuivat – teatterit ja orkesterit kantavat suurimman taakan. *Yle*. <https://yle.fi/a/74-20113005> (Viitattu 13.2.2025)
- Darda, K. M. & Chatterjee, A. (2023). The impact of contextual information on aesthetic engagement of artworks. *Scientific Reports*, 13(1), 4273. <https://doi.org/10.1038/s41598-023-30768-9>
- Escribano-Miralles, A., Serrano-Pastor, F.-J. & Miralles-Martínez, P. (2021). Perceptions of educational agents regarding the use of school visits to museums for the teaching of history. *Sustainability*, 13(9), 4915. <https://doi.org/10.3390/su13094915>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Falk, J. H. & Dierking, L. D. (2012). *The museum experience revisited*. Left Coast Press. <https://doi.org/10.4324/9781315417851>
- Forsell, H., Haapalainen, R., Hautio, M., Heikkinen, R., Kallio K., Lamminen, M. & Viherluoto, P. (2004a). Museoympäristöt. Teoksessa K. Kallio, P. Elo, H. Järnefelt, M. Laine ja M.-L. Pohjavirta (toim.), *Museo oppimisympäristönä* (s. 81–147). Suomen museoliiton julkaisuja 54. Suomen museoliitto.
- Forsell, H., Kaukonen, M., Lamminen, M., & Mattila, M. (2004b). Mikä on museo? Teoksessa K. Kallio, P. Elo, H. Järnefelt, M. Laine ja M.-L.

- Pohjavirta (toim.), *Museo oppimisympäristönä* (s. 23–79). Suomen museoliiton julkaisuja 54. Suomen museoliitto.
- Foster, R., & Sutela, K. (2024). Taidekasvatus kriisien aikakaudella – toivon ja transformaation mahdollisuuksia. *Research in Arts and Education*, 2024(3), 1–12. <https://doi.org/10.54916/rae.148507>
- Griffith, A. (2021). Embodied creativity in the fine and performing arts. *Journal of Creativity*, 31, <https://doi.org/10.1016/j.yjoc.2021.100010>
- Granö, P., Hiltunen, M. & Jokela, T. (toim.), (2018). *Suhteessa maailmaan: ympäristöt oppimisen avaajina*. Lapland University Press. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-310-934-6>
- Gupta, P., Perez, A., Martinez, N., Knutson, K., Crowley, K., & Chaffee, R. (2024). From “let me show you something cool” to “what do you notice?” Preparing college interns for floor facilitation in a natural history museum. *Journal of Museum Education*, 49(4), 398–408. <https://doi.org/10.1080/10598650.2024.2403198>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2022). *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö* (2. painos). Gaudeamus.
- Hubard, O. M. (2015). “How does this artwork make you feel?” A “no-no” question in art museum education? *The Journal of Aesthetic Education*, 49(2), 82–98. <https://doi.org/10.5406/jaesteduc.49.2.0082>
- Hyvärinen, M. K. (2017). Haastattelun maailma. Teoksessa M. K. Hyvärinen, P. Nikander, J. Ruusuvoori & A. L. Aho (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (e-kirja). Vastapaino.
- Hyvönen, L. (2000). Taidekasvatuksen teoriaa etsimässä. Teoksessa A. Puurula (toim.), *Taito- ja taidekasvatuksen tutkimuksia* (s. 13–30). Hakapaino.
- Josselson, R. (2013). *Interviewing for qualitative inquiry: a relational approach* (1. painos). Guilford Press.
- Juntunen, M.-L. & Anttila, E. (2019). Taidekasvatus: Peruskoulun sokea piste. *Kasvatus* 50(4), 356–363. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2022022821121>
- Kairavuori, S., & Niinistö, H. (2024). 5.–6. -luokkalaisten kokemukset Mun Ateneum -ohjelmasta osallisuuden ilmentymänä. *Research in Arts and Education*, 2024(3), 67–88. <https://doi.org/10.54916/rae.143574>

- Kallio, K., Elo, P., Järnefelt, H., Laine, M. & Pohjanvirta, M.L. (toim.), (2004). *Museo oppimisympäristönä*. Suomen museoliiton julkaisuja 54. Suomen museoliitto.
- Knif, L. (2021). Moninainen kuvis: osallisia tiloja, tasa-arvon tekoja, taiteella tiedettyä toimijuutta (Väitöskirja, Helsingin yliopisto).
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-7267-9>
- Krantz, A., & Downey, S. (2021). Thinking about art: the role of single-visit art museum field trip programs in visual arts education. *Art Education*, 74(3), 37–42. <https://doi.org/10.1080/00043125.2021.1876466>
- Laitinen, S. (2003). Hyvää ja kaunista: kuvataideopetuksen mahdollisuuksista nuorten esteettisen ja eettisen pohdinnan tukena (Väitöskirja, Taideteollinen korkeakoulu). Taideteollisen korkeakoulun julkaisu A 39.
- Laitinen, S. (2006). Miksi kuvataidetta opetetaan koulussa ja mitä opettajan tulisi siitä tietää ja osata? Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.), *Taide ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä*. (33–45). Yliopistopaino.
- Lemon, N., & Garvis, S. (2014). Perceptions of pre-service teachers value of art museums and galleries. *Journal of Museum Education*, 39(1), 28–41.
<https://doi.org/10.1080/10598650.2014.11510793>
- Leo, N. (12.4.2024.) Kulttuurialan leikkaukset syövät Suomen kasvun perustaa. TAKU. <https://taku.fi/kehysriihi-2024/>
- Levanto, M. & Pettersson, S. (toim.), (2004). *Valistus, museopedagogiikka, oppiminen: taidemuseo kohtaa yleisönsä*. Valtion taidemuseo, taidemuseoalan kehittämissyksikkö Kehys.
- Manninen, J., & Pesonen, S. (1997). Uudet oppimisympäristöt. *Aikuiskasvatus*, 17(4), 267–274. <https://doi.org/10.33336/aik.92461>
- Museolaki 314/2019. <https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/2019/314>
- Museoliitto. (25.9.2024.) Valtion talousarviossa 2025 leikkauksia museoiden rahoitukseen. <https://museoliitto.fi/uutinen/museot-valtion-talousarviossa-2025/>
- Myllyntaus, O. (2022). Julkisen taiteen pedagogiikkaa: Julkisen taiteen käyttö ja merkitys laajentuvissa oppimisympäristöissä. *Kasvatus*, 53(2), 171–186.
<https://doi.org/10.33348/kvt.115924>

- Naukkarinen, O. (2018). *Estetiikan avaruus: Miten ymmärtää estetiikka 2000-luvulla?* Aalto-yliopiston julkaisusarja 3. Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu.
- Opetushallitus [OPH]. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki. Saatavissa:
http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Pekkilä, S., Rastas, M. & Laakso, E. (toim.), (2021). *Mahdolliset maailmat: Puheenvuoroja taidealojen opettajuudesta ja opettajankoulutuksen kehittämisestä*. Taideyliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-353-034-8>
- Pernu, M. (2024). Monitulkintaiset kuvat: Taideperustaiset menetelmät kognitiivisten medialukutaitojen tukemisessa. *Research in Arts and Education*, 2024(3), 40–66. <https://doi.org/10.54916/rae.143585>
- Pohjakallio, P. (2006). Puhetta taiteen paikasta koulussa – Taidekasvatuksen jatkuva perustelujen tarve. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.), *Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä* (s. 10–32). Valtakunnallinen opettajankoulutuksen ja kasvatustieteiden tutkintojen kehittämisprojekti.
- Rantala, K. (2001). ”Ite pitää keksii se juttu” Tutkimus kuvataidekasvatuksen ja kasvatettavan kohtaamisesta (Väitöskirja, Helsingin yliopisto).
<http://hdl.handle.net/10138/23341>
- Ropo, E. (2008). Oppimisympäristöt opetuksen ja opiskelun kontekstina. Teoksessa P. Venäläinen (toim.), *Kulttuuriperintö ja oppiminen* (s. 40–49). Suomen museoliitto.
- Räsänen, M. (2008). *Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus*. Taideteollinen korkeakoulu.
- Räsänen, M. (2010). Taide, taitaminen ja tietäminen – kokonaisvaltaisen opetuksen lähtökohtia. Teoksessa E. Ropo, H. Silfverberg ja T. Soini (toim.), *Toisensa kohtaavat ainedidaktiikat* (s. 339–354). Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisusarja A31.
- Räsänen, M. (2012). Kuvataiteet ja kasvatus - tutkimuskentän ääriviivoja. Teoksessa A. Kallioniemi & A. Virta (toim.), *Ainedidaktiikka tutkimuskohteena ja tiedonalana* (s. 389–412). Suomen kasvatustieteellinen seura.

- Saarnivaara, M., & Varto, J. (2000). Taidekasvatus ansana. Teoksessa I. Sava & M. Räsänen (toim.), *Näkökulmia taidekasvatukseen* (s. 43–50). Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja F 13. Taideteollinen korkeakoulu.
- Saumarez Smith, C. (2011). Future of the museum. Teoksessa S. Macdonald (toim.), *A companion to museum studies* (s. 543-554). Wiley-Blackwell.
- Smith, J. K. (2014). *The museum effect: How museums, libraries, and cultural institutions educate and civilize society*. Rowman & Littlefield.
<https://doi.org/10.5771/9780759122963>
- Snow, G. (27.2.2019). 'Arts teaching could become more important than maths in tech-based future' – education expert. *The Stage*.
<https://www.thestage.co.uk/news/arts-teaching-could-become-more-important-than-maths-in-tech-based-future--education-expert>
- STT. (24.9.2024.) Budjettiesitys 2025: Kylmää kyytiä kulttuurille, hallinnolle ja järjestöille. <https://www.sttinfo.fi/tiedote/70517839/budjettiesitys-2025-kylmaa-kyytia-kulttuurille-hallinnolle-ja-jarjestoille?publisherId=3616&lang=fi>
- Tissari, V. (2008). Museovierailu opettajien ja museon työntekijöiden yhteistyönä. Teoksessa P. Venäläinen (toim.), *Kulttuuriperintö ja oppiminen* (s. 87–94). Suomen museoliitto.
- Tornberg, L. & Venäläinen, P. (2008a). Kulttuuriperinnön opetuksesta ja oppimisesta. Teoksessa P. Venäläinen (toim.), *Kulttuuriperintö ja oppiminen* (s. 66–74). Suomen museoliitto.
- Tornberg, L. & Venäläinen, P. (2008b). Museopedagogiikka. Teoksessa P. Venäläinen (toim.), *Kulttuuriperintö ja oppiminen* (s. 104–107). Suomen museoliitto.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK] (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023. https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf

- Uitto, A. (2005). Koulun ulkopuoliset oppimisympäristöt. Teoksessa V. Eloranta, E. Jeronen & I. Palmberg (toim.), *Biologia eläväksi: biologian didaktiikka* (s. 194–198). PS-kustannus.
- Uusikylä, P. (2024). *Museoilla on vaikutusta* [Policy brief]. Museoliitto.
https://museoliitto.fi/wp-content/uploads/2024/11/PB_Museot_FINAL.pdf
- Venäläinen, P. (2008). Taidekokemus oppimiskokemuksena. *Research in Arts and Education*, 2008(4), 52–60. <https://doi.org/10.54916/rae.118686>
- Venäläinen, P. (2019). *Nykytaide oppimisen ympäristönä – Näkemyksiä nykyaikaisesta oppimisesta ja niiden kohtaamisesta* (Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto). <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7848-8>
- Viita-aho, M. (2021). Participating how, why and in what? Analysing Nordic museum research case studies 2008– 2018. Teoksessa N. Robbins, S. Thomas, M. Tuominen & A. Wessman (toim.), *Museum studies: Bridging theory and practice* (s. 310– 332). International Committee for Museology ICOFOM. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8964-4>
- Vilkkä, H. (2021). *Näin onnistut opinnäytetyössä ratkaisut tutkimuksen umpikujiin*. PS-kustannus.
- Williams, R. (2021). Kulttuuri on arkista. Teoksessa M. Lehtonen (toim.), *Kulttuuri ja yhteiskunta: kulttuurintutkimuksen klassikkotekstejä*. Vastapaino. (e-kirja)
- Winner, E., Goldstein, T. R. & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for art's sake?: The impact of arts education*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/9789264180789-en>

LIITTEET

Liite 1: Haastattelurunko

Taustatiedot

Taide ja taidekasvatus

- Taiteen merkitys yleisesti ja opetuksessa
- Taidekasvatuksen merkitys koulussa, opetuksessa ja oppilaalle
- Taidekasvatuksen asema koulussa ja kehittämismahdollisuudet

Taidemuseovierailut

- Vapaa kuvailu
- Kuvataideopettajan kokemukset
- Työskentely ja tavoitteet
- Kokemuksellisuus, estetiikka ja vuorovaikutus
- Taidemuseo oppimisympäristönä
- Motivaatio hyödyntää taidemuseoita
- Onnistuneen ja/tai epäonnistuneen taidemuseovierailun elementit
- Taidemuseovierailujen asema ja kehittämismahdollisuudet