



Huima Heidi

Museopedagogiikka opetusmenetelmänä

Kandidaatin tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Opetus- ja kasvatusalan tutkinto-ohjelma
2022

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Museopedagogiikka opetusmenetelmänä (Heidi Huima)

Kandidaatin tutkielma, 33 sivua, 0 liitesivua

Toukokuu 2022

Avautuvat oppimisympäristöt ja tutkiva oppiminen ovat nousseet perusopetuksen opetussuunnitelmassa sekä kasvatustieteissä tärkeiksi teemoiksi. Nykypäivänä eri tieteenaloilla kuten sosiologiassa tai psykologiassa toteutetut tutkimukset ovat tuottaneet tutkimustietoa, jonka avulla oppimisympäristöjä on alettu tarkastella uudella tavalla. Oppimisen tarkastelun kohteeksi ovat nousseet avautuvat ja aidot oppimisympäristöt. Oppiminen tehostuu, kun se tapahtuu aidoissa tilanteissa.

Tutkimukseni tavoitteena on kuvata oppimisympäristöjen merkitystä oppimiseen ja erityisesti millainen museo on oppimisympäristönä. Tutkimuskysymyksinäni oli mitä on museopedagogiikka sekä millainen museopedagogiikka on opetusmenetelmänä. Kuvailevana kirjallisuuskatsauksena toteutettu tutkimukseni tarkastelee museopedagogiikkaa perusopetuksen opetussuunnitelman ja tutkimustyössä pinnalla olevien oppimiskäsitysten ja -ympäristöjen kautta.

Tutkielman perusteella museon hedelmällinen hyödyntäminen opetuksessa perustuu pitkälti museon näkemiseen oppimisstrategiana oppimateriaalin sijaan. Opettajan huolellinen suunnittelu museo-opetuksessa tarjoaa oppilaille ilmiö- ja elämispohjaisen konstruktivistisen työotteen opittavaan aiheeseen. Oppimisympäristön muutos mahdollistaa elämysoppimisen, jossa yhdistyy tunteet, järki ja fyysisyys. Museo oppimisympäristönä tarjoaa luokkahuone opetusta syvemmin yhteisöllisyyden tunnetta ja kulttuurikasvatusta. Yhteisöllisyys ja kulttuurikasvatusta tukevat oppilaan identiteetin kehitystä ja arjessa selviytymisen taitoja. Museopedagogiikkaa voi hyödyntää sosiokonstruktivistisena opetusmenetelmänä, jossa oppilas on yhteisön tuella itse vahvana osana rakentamassa tietämystään.

Museopedagogiikka vaatii opettajalta enemmän suunnittelua ja vastuuta kuin luokkahuoneessa toteutettavat oppitunnit. Vastavuoroisesti hyvin suunnitellut museo-oppitunnit tarjoavat oppilaille vahvan muistijäljen, osallisuuden tunteen, ilmiöpohjaisen tutkivan työotteen, yhteisön tuen sekä kulttuurista pääomaa.

Avainsanat: Museopedagogiikka, oppimisympäristö, ilmiöpohjainen oppiminen, sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys, kulttuuri

Sisältö

1	Johdanto.....	5
2	Tutkielman toteutus ja tutkimuskysymykset.....	8
2.1	Kirjallisuuskatsaus	8
2.2	Tutkimuskysymykset	8
2.3	Aineiston hankinta	9
3	Oppimiskäsitys	10
4	Oppimisympäristö.....	13
5	Museo-oppiminen.....	15
5.1	Museopedagogiikan historiasta nykypäivään	15
5.2	Museo oppimisympäristönä	17
5.3	Museopedagogiikka ja oppiainekohtaiset tavoitteet	21
5.4	Kulttuuriperintöopetus	23
6	Pohdinta	26
7	Johtopäätökset.....	27
	Lähteet.....	29

1 Johdanto

Kulttuuripalveluiden hyödyntäminen oppimisympäristöjä suunnitellessa ei aiheena ole uusi, mutta oppimisympäristöjen ja käsitysten tutkimus on tuonut niiden hyödyntämiseen uudenlaista arvoa. Oppimisen tutkimuksessa aiemmin on tarkkailtu oppimista yksilöllisestä näkökulmasta. Oppimisen tutkiminen muilla tieteenaloilla kuten sosiologiassa on tuonut viime aikoina pinnalle yhteisöllisyyden ja oppimisympäristöjen merkityksen oppimiseen (Repo-Kaarento, Levander & Nevgi, 2009). Perusopetuksen opetussuunnitelmassa kannustetaan aiempaa painokkaammin oppimisen ympäristöjen laajentamista koulun ulkopuolelle sekä hyödyntämään koulun ulkopuolisia toimijoita (Opetushallitus [OPH], 2016). Kulttuuri ja kulttuurikasvatus vastaavat luonnollisina yhteyskohtina näihin tarpeisiin.

Museoiden tehtävänä on esineiden, taideteosten, näyttöiden, muinaisjäännösten, rakennusten, muistomerkkien ja niihin liittyvien tarinoiden tallentaminen ja hoitaminen (Aerila, Rönkkö & Grönman, 2018). Museopedagogiikassa on kyse museossa tapahtuvasta opetustoiminnasta – käytetään myös sanoja museo-opetus ja museokasvatus. Käsite museo esiintyy perusopetuksen opetussuunnitelmassa 11 kertaa (OPH, 2016). Museo mainitaan merkittävänä oppimisympäristönä muun muassa kuvataiteen, S2- opetuksen, ympäristöopin, Suomen kielen ja kirjallisuuden sekä käsityön sisältötavoitteissa (OPH, 2016). Museo-opetusta esiintyy myös piiloisesti erilaisen oppimisympäristöjen, ilmiöoppimisen ja kulttuurikasvatuksen alla. Kulttuuri käsitteenä esiintyy perusopetuksen opetussuunnitelmassa 1103 kertaa. Kulttuurillisesti kestävä kasvatus sisällyttää opetukseen historiantietoisuutta, kulttuuriperintöä, kulttuuriympäristöjä, luovuutta, monikulttuurisuutta, paikallisuutta, tapakulttuuria, sukupolvien välisyyttä sekä moninaisuutta ja kansainvälisyyttä (Laine, 2019).

Jehkonen ja Tenetz viittaavat Opetushallituksen perusopetuksen opetussuunnitelmaan ja toteavat kulttuurisen osaamisen olevan yksi laaja-alaisista osaamisista, siispä kulttuuri on siinä läpileikkaavana teemana (Jehkonen & Tenetz, 2016). He toteavat kulttuurilla olevan merkittävä rooli (Jehkonen & Tenetz, 2016). Perusopetuksen opetussuunnitelmassa ohjataan muodostamaan oppimisympäristöjä, joissa voi toteuttaa pedagogisesti monipuolista ja joustavaa oppimista (OPH, 2016). Myös Jehkonen ja Tenetz toteavat kulttuuriopetuksen tarjoavan monipuolisia oppimisympäristöjä sekä yhteistyömahdollisuuksia (Jehkonen & Tenetz, 2016).

Ajatus museosta oppimisympäristönä nousee omista henkilökohtaisista mielenkiinnonkohteistani sekä opettajuudestani. Ilmiöpohjainen oppiminen on minulle luontainen tapa opettaa ja haluan tarkastella museota mahdollisuutena rakentaa omaa opettajuuttani. Tutkimuksessani en pyri pelkästään museo-opetuksen hyötyjen käsittelyyn vaan myös sen kriittiseen tarkasteluun.

Museo kävijämäärät ovat myös kasvaneet räjähdysmäisesti lyhyen ajan sisällä (Falk & Dierking, 2000). Oulun kaupungin Museo- ja tiedekeskus Luupin tekemässä kävijämäärien laskennassa kyseinen ilmiö on myös nähtävissä. Vuonna 2015 Luuppi museo- ja tiedekeskuksen kävijämäärä oli 134 473, ja joka vuosi kävijämäärän kasvaessa vuonna 2019 luku oli jo 201 387 (Oulun kaupunki, 2019). (Koronasta aiheutuneet rajoitukset näkyvät viimeisien vuosien kävijämäärissä; 2020–92 532 henkilöä). Viisikymmentä vuotta sitten yksi kymmenestä yhdysvaltalaisesta kävi museossa säännöllisesti, viisitoista – kaksikymmentä vuotta sitten määrä oli kasvanut yhteen neljästä (Falk & Dierking, 2000). Vaikka museot ovat muuttuneet esinekeskeisistä elämyseskeisiksi, eivät ne ole muuttuneet lyhyessä ajassa niin merkittävästi että se selittäisi tätä muutosta (Falk & Dierking, 2000). Siispä muutos implikoi yhteiskunnan asenteiden, arvojen muutoksesta sekä käsityksestä siitä millainen rooli museolla heidän elämässään on (Falk & Dierking, 2000). Tutkijoiden Falkin ja Dierkingin mukaan museo on muuttunut yhdysvaltalaisen keskuudessa urheilun ja shoppailun ohella suosikki vapaa-ajan aktiviteetiksi. Falk ja Dierking argumentoivat sen johtuvan ihmisten halusta oppia ja museon olevan siihen erittäin miellyttävä, kannustava ympäristö (Falk & Dierking, 2000).

Yleisötyöllä tarkoitetaan laitoksissa harjoitettua sivistyksellistä yleisökasvatusta, kuten museo-pedagogiikkaa. Museopedagogiikalla voidaan myös tarkoittaa museon valitsemien kasvatus- ja opetustavoitteiden toteuttamiseen tähtäävää toimintaa (Asikainen, 2003). Omassa tutkimuksessani olen rajannut museopedagogiikan käsitettä koskemaan museossa toteutettua opetustoimintaa. Yleisötyötä on toteutettu Suomessa jo 1800-luvun lopulta saakka, mutta nykypäivänä yleisötyötä toteutetaan aiemmasta poiketen vuorovaikutuksellisenä, kaksisuuntaisena ja yleisöä osallistavana (Sorjonen & Sivonen, 2015). Näiden lisäksi museolaissa museoille on määritelty opetuksen ja kasvatuksen edistämisen tehtävä (Museolaki, 314/2019). Museon kasvatuksellisten päämäärien takia olen valinnut nimenomaan museon tarkastelemakseni oppimisympäristöksi.

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa korostuu ilmiöpohjainen oppiminen, jonka pohjana tulee olla todellisen maailman ilmiöt ja niitä tulisi tarkastella aidoissa ympäristöissä ja tilanteissa (Granö, Hiltunen & Jokela, 2018). Ilmiöpohjaisessa oppimisessä oppiainerajoja rikkoen opitaan

tietoja ja taitoja (Granö ym., 2018). Ilmiöpohjaisuus ei tulisi olla vain oppiainesisällöistä nousevaa vaan siinä tulisi näkyä niin oppilaiden, opettajien kuin yhteisöjen arkea, eli ilmiöpohjainen oppiminen on myös paikka- ja tilannesidonnaista (Granö ym., 2018). Useissa lähteissä, joita luin tutkimustani varten painotettiin opettajakoulutuksen kehittämisen kannalta olevan tärkeää saada lisää tutkimustietoa oppimisympäristöjen ja yhteisön vaikutuksesta opetukseen, identiteetin kasvuun, yhteisöjen rakentamiseen ja oppimiseen. Rakennetut ympäristöt, joihin museot kuuluvat, ovat harvoin olleet tutkimuskohteena, kun on tutkittu koulun ulkopuolisissa ympäristöissä tapahtuvaa oppimista (Keskitalo, Aerila & Urmson, 2018).

2 Tutkielman toteutus ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen olen toteuttanut kuvailevana kirjallisuuskatsauksena. Tutkimuskysymysteni kautta keskeisiksi käsitteiksi nousivat oppimiskäsitys, oppimisympäristö ja museo-oppiminen, joista muodostui tutkimukseni pääluvut ja joita käsittelen tutkimuskysymyksiini peilaten. Olen jakanut tekstini kolmeen pääluukuun: oppimiskäsitys, oppimisympäristö ja museo-oppiminen. Tutkimukseni tavoitteena on luoda selkeä kuva museosta oppimisympäristönä.

2.1 Kirjallisuuskatsaus

Kirjallisuuskatsauksen tavoitteena on kasvattaa olemassa olevaa tietoa, tuottaa uutta tietoa, arvioida sitä ja rakentaa kokonaiskuva asiakokonaisuudesta (Baumeister & Leary, 1997). Kirjallisuuskatsauksessa tehdään tutkimuksesta tutkimus eli toteutetaan tutkimus, jossa hyödynnetään aiempia tutkimuksia ja niiden tuloksia (Salminen, 2011). Aiempaa tutkimusaineistoa tunnistetaan, tiivistetään sekä arvioidaan (Fink, 2005). Tieteelliset tutkimukset ja niiden kriittinen tarkastelu ovat näyttöä, jolla tuetaan omaa päätöksentekoa tutkimuskysymykseen vastatessa (Salminen, 2011). Kuvailevassa kirjallisuuskatsauksessa ei aineiston käytön suhteen ole niin tiukkoja säännöksiä (Salminen, 2011). Kuvailevan kirjallisuuskatsauksen valitsin, jotta voin tuoda monipuolisesti esille museo-oppimisen erilaisia ulottuvuuksia.

Omassa tutkimuksessani pyrin käyttämään luotettavaa ja ajan tasalla olevaa tietoa. Lähteistäni suurin osa on artikkelikokoelmia alan ammattilaisilta, tärkeänä lähteenäni on tietenkin myös perusopetuksen opetussuunnitelma. Ideaalia olisi saada tutkimukseeni eri tutkimustyyppisiä, jotta tieto olisi monipuolista ja toisi erilaisia näkökulmia. Tämä helpottaisi tutkimusten tulosten johdonmukaisuuden arvioinnin luotettavuutta. Kirjallisuuskatsauksessa aineistoa ei tulisi rajata metodisilla säännöillä, vaan ilmiön tarkastelu tulisi olla laajaa (Salminen, 2011).

2.2 Tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tarkoituksena on vastata kysymyksiin

1. Mitä on museopedagogiikka?
2. Millainen museopedagogiikka on opetusmenetelmänä?

Tutkimuskysymykset ohjaavat vahvasti tutkimuksen tekijää (Metsämuuronen, 2005). Tutkimuskysymysten läpi tarkastellaan lähdeaineistoa ja pyritään vastamaan tutkimuskysymyksiin

(Metsämuuronen, 2005). Tutkimuskysymykseen lähdän vastaamaan ensin määrittelemällä oppimisympäristön, museopedagogiikan, museo-oppimisen ja kulttuurin käsitteitä. Työssäni koen tärkeänä tarkastella ilmiötä opettajan näkökulmasta ja kuinka perusopetuksen opetussuunnitelma suhtautuu aiheeseen. Kysymykseni määräytyi omien mielenkiinnon kohteideni perusteella, mutta erityisesti museo-oppimisen kokemattomuudestani. Museo oppimisympäristönä tuntuu minulle mielekkäältä tavalta opettaa, mutta olen sen suhteen kokematon. Haastan opettajuuttani tutkimalla avautuvia oppimisympäristöjä ja sitä miksi niillä on merkitystä.

Tavoitteenani tutkimuskysymyksen kautta on saada ajattelunaihetta kasvatustyön käytäntöjen suunnitteluun sekä kehittämiseen. Tavoitteenani on myös kehittää opettajuuttani, tutkia uusia opetusmenetelmiä, oppimisen ympäristöjä ja näiden avulla kehittää opetusmetodeja, jotka vastaavat sekä tämän hetken että tulevaisuuden yhteiskunnan ja yksilön tarpeisiin. Ajatukseni ei ole tutkia niinkään yhdensuuntaista kulttuurin vaikuttamista yksilöihin vaan kulttuurin tarjoamat mahdollisuudet yksilölle kehittyä, vaikuttaa ja rakentaa hyvinvointiaan kuin myös yksilön mahdollisuuksiin kehittää kulttuuria.

2.3 Aineiston hankinta

Aloitin aineiston hankinnan tutkimukseni tärkeiden käsitteiden tunnistamisen kautta. Alussa aiheeni kartoittamisen kannalta tärkeitä hakusanoja olivat kulttuuri, kulttuurikasvatus, museo ja oppiminen museossa. Tutkijan kirjallisuuteen perehtyminen vie aikaa ja ymmärryksen lisääntyessä tutkimuskysymyksiä voi muuttaa (Puusa, Juuti & Aaltio, 2020). Aineistooni perehtyessä, tietoni karttuessa ja termejä käsitellessäni mielenkiintoni kohdistui erityisesti museoon oppimisympäristönä. Lopulta tutkimuskysymyksen muotoutuivat ja keskeisiksi käsitteiksi ja näin ollen hakusanoiksi nousivat museopedagogiikka, oppimisympäristö, kulttuuriperintö ja museo-oppiminen. Tietoa hain Oula-finnasta, Finnasta, Ebsco-tietokannasta, Google Scholarista, kirjastosta sekä erilaisista kulttuuripalveluista (kuten museoviraston ja Oulun taidemuseon tuottama materiaali).

Pyrin tarkastelemaan lähdeaineistoa kriittisesti, jotta käyttämäni tieto olisi luotettavaa ja eettistä. Kriittisyys lähteitä tarkastellessa on tärkeää, jotta tutkimus saa tieteellistä uskottavuutta (Dixon-Woods, Booth & Sutton, 2007). Pyrin käyttämään lähteitä, jotka tarjoavat ajantasaista tutkimustietoa. Pois karsiutui aineistoa esimerkiksi julkaisuvuoden vuoksi tai museopedagogiikka käsitteen epäselvyyden vuoksi. Pyrin käyttämään erilaisia lähteitä, jotta saisin kokonaisvaltaista kuvaa museo-oppimisesta.

3 Oppimiskäsitys

Perusopetuksen opetussuunnitelma lähestyy oppimista kognitiivisen oppimisteorian mukaan. Kognitiivisen oppimisteorian lähtökohtana on ajatus oppijan kyvyistä ymmärtää ja ajatella asioita, sekä luoda asioiden välille yhteyksiä, joiden avulla hän järjestää tietoansa uudelleen. Kognitiivisessa oppimisteoriassa oppija nähdään kyvykkäänä ajattelemaan ja ymmärtämään asioita, asioiden välisiä yhteyksiä ja kyvykkäänä järjestämään tietoinestaan uudelleen (OPH, 2016).

Konstruktivistinen oppimiskäsitys kuuluu kognitiivisen oppimiskäsityksen piiriin. Siinä korostuu oppijan aktiivinen rooli oppimisprosessissa (Tynjälä, 1999). Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä oppimisen lähtökohtana on havainto tai kokemus (Elo ym. 2004). Tieto rakentuu kokonaisuuksina, jossa oppilas antaa asioille merkityksiä, liittää niitä aiempaan tietoonsa ja kokemukseensa ja luo uusia päätelmiä ja muuttaa samalla maailmankuvaansa ja identiteettiään. (Elo ym. 2004). Oppija itse muokkaa tietoa aktiivisesti ja omilla ehdoillaan, joihin vaikuttaa esimerkiksi oppilaiden aikaisemmat kokemukset (Tynjälä, 1999).

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa painotetaan yhdessä oppimista ja yhteisöllisyyttä laaja-alaisissa osaamisen tavoitteissa (OPH, 2016). Oppi ei kehity vain yksilön oman ajattelun ja havaintojen myötä vaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Kauppila, 2007). Opetusmenetelmät eivät ole enää opettajajohtoisia vaan mukaan on tullut sosiokonstruktivismi, jossa painotetaan lapsen oppimisen kokemuksellisuutta, aktiivisuutta, tiedon arviointia sekä tiedon yhdessä rakentamista (OPH 2016). Sosiokonstruktivismissa korostuu yhteistoiminnallisuus sekä vuorovaikutuksellisuus (Kauppila, 2007). Perusopetuksen opetussuunnitelma kehottaa vuorovaikutukselliseen tutkivaan oppimiseen (OPH, 2016). Museon subjektiivinen tutkiva työskentelyote tarjoaa oivan pohjan vuorovaikutukselliseen oppilaslähtöiseen oppimiseen (Kallio, 2004).

Kognitiivisen ja humanistisen ihmiskäsityksen mukaan ihminen luonnostaan on utelias ja ihmisellä on tarve ymmärtää merkityksiä. Ihminen on siis luonnostaan aktiivinen ja tämän aktiivisuuden avulla hän rakentaa tietoa, käsityksiään sekä maailmankuvaansa (Granö & Niinistö, 2018). Opetus pyritään kiinnittämään laajempaan asiayhteyteen. Silloin kun korostetaan oppijan aktiivisuutta, pyritään oppimisympäristöllä (johon kuuluu myös opetusmateriaali) ruokkimaan oppijan luontaista uteliaisuutta ja mahdollistamaan oppijalle merkityssuhteiden ja asiayhteyksien luominen sekä näiden soveltaminen uuden tiedon synnyttämiseksi (Granö & Niinistö, 2018). Kuten aiemmin kävi ilmi myös Perusopetuksen opetussuunnitelma korostaa tätä

oppijan aktiivista osaa oppimisessa sekä oppimisympäristön hyödyntämistä toteutettaessa laaja-alaista oppiaine rajoja ylittävää opetusta (OPH, 2016).

Niinistön ja Granön (2018) toteuttamassa tutkimuksessa hyödynnettiin luokkahuoneen ulkopuolisia oppimisympäristöjä ja kunnan kulttuuripalveluita. Tutkimusaineeksena oli muun muassa oppilaiden kirjoittamat päiväkirjat oppikokonaisuudesta. Päiväkirja merkinnöissä näkyi selkeästi oppilaan aktiivinen ja itse tietoa rakentava rooli esimerkiksi oppilaiden kirjatessa kokemaansa ja vapaasti yhdistelemällä siihen aiempaa tietämystään: ”Mittasimme meriveden PH:n, joka oli 7. Rannassa haisi pahalta ja siellä oli levää. Onneksi se oli rihmalevää, joka ei ole myrkyllistä” (Niinistö & Granö, 2018, s. 188). Päiväkirjoissa on luettavissa, että oppilaat pitivät merkityksellisenä oppilaiden, tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden sekä kulttuuripalvelussa työskentelevien työntekijöiden tutkimuksen ajaksi kehittyntä yhteisöä. Oppilaat tunsivat olevansa osa tätä yhteisöä ja tuntuivat ymmärtävän yhteisön merkityksen tärkeyden esimerkiksi kirjaamalla, miksi kukakin yhteisön toiminnassa oli tärkeä. Oppilaat loivat yhteisön kanssa työskennellessä yhteistä materiaalia ja päiväkirjojen perusteella tämä yhteisöön kuuluminen oli oppilaille mieleenpainuvaa. Tämä yhteisöllisyyden tunne ulottui myös ihmisten ulkopuolelle esimerkiksi yhteisössä esiintyvien eläimien ja ihmisten väliseksi suhteeksi (Niinistö & Granö, 2018).

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa kannustetaan ilmiölähtöiseen oppimiseen, oppilaiden ennakkokäsitysten selvittämiseen sekä tuomaan opittava asia oppilaalle itselle merkitykselliseen kontekstiin (OPH, 2016). Ilmiöoppiminen on yhteydessä konstruktivismiin (Wolf ym., 2019). Ilmiöoppiminen on poikkitieteellinen tiedon lähestymistapa, joka korostaa oppimisympäristöjä, kysymystenasettelua ja laaja-alaisia näkökulmia (Wolf ym., 2019). Museo voi tarjota oppimisympäristön, joka liittyy oppiaineiden sisällöt oppilaita kiinnostavaan ja eheyttävään kontekstiin (Aerila ym., 2018). Oppimisympäristön muutos mahdollistaa oppimisen moniaistisuuden ja asetelman muutos mahdollistaa paremmin lapsilähtöisyyden (Aerila ym., 2018).

Tämä muutos näkyi Aerilan ja kollegoiden (2018) tutkimuksessa siten, että museoympäristössä työskennellessään lapset toimivat itselleen luontaisella tavalla sekä saivat enemmän valintamahdollisuuksia toimintaansa. Moniaistisuus että ilmiöoppiminen näkyi lasten luontaisella kiinnostuksella esimerkiksi museon läheisen Raumajoen veden kylmyyden testaamisella, asuinrakennusten tutkimisella, alueella juoksemisella, kuuntelemalla, museoesineiden kosketelemisellä sekä alueen katselemisellä (Aerila ym., 2018). Merkittävää on, että lapset saivat toimia oppimisympäristössä vapaasti, jolloin he luonnostaan aloittivat tutkimisen ja yhdistivät

oppimista itselleen mielekkäisiin tapoihin ja asioihin. Christensen ja Larsen (2019) totesivat saman tutkimuksessaan, joka myös toteutettiin hyödyntämällä museota oppimisympäristönä. Oppilaat kokivat oppimisen siellä hyvin mielekkääksi sillä oppimista selkeästi ohjasi oppilaan omat mielenkiinnon kohteet ja heidän uteliaisuuttansa ruokittiin runsaasti (Christensen & Larsen, 2019).

Falk ja Dierking argumentoivat teoksessaan *Learning from Museums*, että museo-oppimisen hyödyt eivät ole päässeet ansaitsemaansa maineeseen, koska sitä on tarkasteltu sille epähyödyllisestä näkökulmasta. Museo oppimisessa usein on tutkittu sitä mitä museossa on opittu, eikä niinkään tarkasteltu sitä, miten asioita on opittu. Museo-oppimista ei tulisi tarkastella behavioristisesta ärsyke-vastaus -näkökulmasta vaan nykypäivänäkin perusopetuksen opetussuunnitelma painottaa erilaisien oppimis-strategioiden tarkastelua ja oppilasta aktiivisena osana oppimisessa (Falk & Dierking, 2000; OPH, 2016).

Usein oppimamme asiat ovat sellaisia, joita me melkein jo valmiiksi tiedämme (Falk & Dierking, 2000). Falk ja Dierking tekivät tutkimuksen, jossa he tarkastelivat seitsemänvuotiasta Benjaminia hänen vieraillessaan National Museum of Natural Historyssä. Benjaminin tarkkailusta, haastatteluista ja niiden vertaamisesta vastaaviin tarkasteluihin Falk ja Dierking pystyivät tekemään johtopäätökset, että Benjamin oppi museossa asioista, joita hän melkein jo valmiiksi tiesi. Ennakkohaastattelussa Benjamin oli kykenevä kertomaan dinosauruksista, mutta suuri osa tästä hänen tiedostaan oli johtopäätöksiä, ennakkoluuloa ja hänen omaa arvailuaan. Kuitenkin museokäynnin jälkeen oli todennettavissa, että nyt Benjamin todella tiesi dinosauruksista (Falk & Dierking, 2000). Museo oppimisen hyötyjä tarkastellessa on hedelmällistä tarkastella yksilön oppimisen motivaatiota ja odotuksia, ennakkotietoja, -käsityksiä sekä uskomuksia, yksilön mielenkiinnon suuntautumista sekä sosiaalista oppimista (Falk & Dierking, 2000). Ne ohjaavat oppimista ja ovat opettajalle tärkeitä tarkastelunäkökohtia opetuksen suunnitteluun.

4 Oppimisympäristö

Oppimisympäristö käsitteenä on laaja. Oppimisympäristö on yhteisö tai paikka, jonka tarjoamien resurssien avulla opitaan uutta tai suoritetaan ongelmanratkaisua (Ropo, 2008). Oppimisympäristöön kuuluu niin fyysinen oppimisympäristö kuin tietotekniikka ja mediakin (Granö ym., 2018). Oppimisympäristöön kuuluu myös sosiaalinen ja kulttuurinen aspekti, koska oppimisympäristössä tapahtuu yhteistä oppimista ihmettelyn, keskustelun ja omakohtaisuuden kautta (Granö ym., 2018). Omassa tutkimuksessani keskityn oppimisympäristön fyysisiin, sosiaalisiin ja erityisesti kulttuurisiin ulottuvuuksiin.

Manninen ja kollegat (2007) määrittelevät teoksessaan oppimista tukevat ympäristöt oppimisympäristön muutoksen tarpeita. Ympäristöä opetuksessa tarvitaan didaktisiin muutoksiin. Didaktiikan muunnoksilla tarkoitetaan oppilaskeskeisyyttä, tutkivaa oppimista, sosiaalista vuorovaikutusta, yhteisöllistä ja yhteistoiminnallista oppimista sekä verkostoitumista luokkahuoneen ulkopuolelle. Artikkelissa *Museipedagogik och erfارande Ljung* esittelee kasvatuspsykologi Deweyn ajatuksia siitä, että tiedon muodostuksen keskiössä tulisi olla oppimisympäristö, jossa oppiminen tapahtuu todellisissa ympäristöissä sekä yhteisöissä (Ljung, 2009). Ympäristön muutoksessa mahdollistuu oppiminen aidoissa tilanteissa itseohjatusti ja oppilaan omalla aktiivisuudella. Oppimisympäristön muutokset myös mahdollistavat ongelma-keskeisen ja kokonaisvaltaisen oppimisen kuin myös yhteisön tarjoaman tuen sekä opettajan roolin muutoksen tiedon jakajasta tukihenkilöksi ja oppimisympäristön suunnittelijaksi (Manninen ym., 2007).

Oppimisen kannalta paras ympäristö on sellainen, joka motivoi oppimiseen ja korostaa lapsen aktiivisuutta (Aerila ym., 2018). Oppiminen tehostuu, mikäli oppimisympäristöllä on tarjota kokemusten ja oman elämän merkityksellisyyden kautta mahdollisuuksia luoda omia tulkintoja sekä yhteyksiä (Aerila ym., 2018). Oppimisympäristöltä vaaditaan niin materiaalisia kuin ei-materiaalisia resursseja, joilla mahdollistetaan uusien asioiden käsittely ja ongelmanratkaisu (Uusikylä & Atjonen, 2005). Koska tällainen asioiden käsittely ja tiedon assosiointi ei välttämättä tapahdu hetkessä on luokkahuoneen ulkopuolinen oppimisympäristö monesti avoin, tarkoittaen, että toisinaan oppimistulokset ovat nähtävissä vasta pidemmällä aikavälillä (Christensen & Larsen, 2019). Christensen sekä Larsen (2019) tutkivat oppimisympäristöjä hyödyntämällä museon palveluilta. He argumentoivat oppimistilanteen avoimuutta sillä, ettei oppimisympäristö tarjoa oppilaille vain tietoa, ymmärrystä ja taitoja vaan pitkällä aikavälillä sillä on vaikutus asenteisiin ja arvoihin, taitoihin, tietoon ja ymmärrykseen, nauttimiseen, inspiraatioon ja luovuuteen sekä elämänhallintataitoihin (Christensen & Larsen, 2019).

Lähiympäristön hyödyntämisellä opetuksessa on merkittäviä hyötyjä, se tukee niin lapsen fyysistä, mentaalista kuin kognitiivistakin hyvinvointia (Granö, 2019). Lähiympäristö tarjoaa lapselle osallisuuden ja yhteisöllisyyden tunnetta sekä tunteen, että hän voi vaikuttaa elämäänsä ja lähiympäristöönsä. Lähiympäristön hyödyntämisellä on siis positiivinen yhteys lapsen mielikuvitukseen ja itsehillintään sekä yksilön identiteetin rakentumiselle (Aerila ym., 2018; Granö, 2019). Artikkelissa Kulttuuriympäristö lapsen kehityksen tukena siteerataan kolmea eri tutkimusta, joiden avulla hän toteaa kulttuuriympäristön monipuolisen kokemisen olevan tärkeää oppilaan kokonaisvaltaiselle kehitykselle (Granö, 2019).

Granö ja Niinistö (2018) tutkivat oppimisympäristöjä. Tutkimuksessa huomattiin, kun oppimisympäristönä hyödynnettiin koulun ulkopuolisia yhteisöjä ja ympäristöjä oppimistilanteihin liittyi tilannesidonnaisen pedagogiikan piirteitä. Granö ja Niinistö kertovat tilannesidonnaisen pedagogiikkaan kuuluvan, että oppiminen nähdään kulttuurisena sekä sosiaalisena prosessina. Vaikka siis tilannesidonnaisessa pedagogiikassa oppiminen ei ole rajattuna tiettyyn tilanteeseen tai paikkaan prosessissa on välineillä sekä historiallisilla että kulttuurisilla ympäristöillä merkittävä rooli. Nämä edellä mainitut seikat sitovat opin oppilaan omaan arkielämään, yhteisöön sekä siinä tapahtuvaan vuorovaikutukseen (Granö & Niinistö, 2018). Yhteisöä ja kulttuuripalveluita hyödyntävässä opetuksessa oppilas pääsee osaksi sosiokulttuurista ympäristöään, saa eväitä vaikuttaa ja olla osa yhteisön toimintaa ja näin ollen vahvistaa oppilaan identiteettiä, osallisuutta ja toimijuutta (Granö & Niinistö, 2018).

Koulun ulkopuoliset yhteisöt sekä oppimisympäristöt lisäävät opetukseen kehollista oppimista ja sen tiedostamista ja havainnointia (Granö & Niinistö, 2018). Keholliseen oppimiseen kuuluu siis aistihavainnot, joita hyödynnetään toiminnassa, ajattelussa sekä maailman hahmotuksessa (Granö & Niinistö 2018). Kehollisuus herättää ajatuksia itsestä, ympäristöstä ja niiden välisestä suhteesta. Granön ja Niinistön tutkimuksessa (2018) on havaittavissa, että oppilaiden sekä fyysiset että sosiaaliset kokemukset aisteilla, kokemuksilla sekä havainnoilla synnyttää uutta tietoa sekä niitä tietoisesti hyödynnetään täydentämään omaa oppiaan; esimerkiksi ”heinätupsut tuntuivat karheilta”, ”vesi haisi mädäntyneelle kananmunalle”, ”Vesibussi (-) lähti liikkeelle, siitä tuli kamala ääni” (Granö & Niinistö 2018, s.194).

5 Museo-oppiminen

Museoihin lukeutuu erilaisia rakennuksia, kulttuuriympäristöjä ja historiallisia monumentteja. Museoihin sisältyy myös museoesineet, joilla tarkoitetaan taidenäytteitä, luonnontieteellisiä näytteitä sekä historiallisia esineitä. Museoita on erilaisia, kuten museomonumentteja, joissa esitellään taidetta ja kulttuurihistoriaa sekä paikallismuseoita, henkilöhistoriallisia museoita, ulkomuseoita, luonnontieteellisiä museoita että erikoismuseoita. ICOM (International Council of Museums) määrittelee museon voitto tavoittelemattomaksi julkiseksi laitokseksi, jonka tehtävänä on tuottaa mielihyvää, keskustella, opettaa, pitää näytillä, säilyttää ja tutkia aineellisia ja aineettomia todisteita ihmisen luonnollisesta ja kulttuurisesta perimästä (International council of museums [ICOM], 2017). Museo on pedagoginen instituutio, jossa sekä tutkitaan, hoidetaan ja säilytetään että jaetaan yhteistä perintöä. (Aerila ym., 2018; Kallio, 2004). Museopedagogiikka on kulttuuri-instituutioihin sijoittuvaa pedagogiikkaa (Granö, 2019).

5.1 Museopedagogiikan historiasta nykypäivään

Teoksessa Näkökulmia museoihin ja museologiaan kerrotaan, että maailmanhistoriassa museoita on ollut jo 1600-luvulla ja alun perin ne olivat yksityishenkilöiden kokoelmia. Julkiset museot alkoivat 1700-luvulla yleistyä pitkin Eurooppaa. 1700-luvulla museot olivat tutkimuslaitoksia, mutta 1800-luvulla museot alettiin nähdä kansansivistyslaitoksina (Vilkuna, 2000). Museopedagoginen toiminta alkoi vasta 1900-luvulla, sitä ennen museon kasvatuksellinen toiminta nähtiin valistuksen ja kansallisen ideologian valossa (Asikainen, 2003).

Museo-opetus Suomessa sai alkunsa, kun 1900-luvun alussa taidemuseo Ateneum alkoi järjestämään kiertokäyntejä suurelle yleisölle (Palviainen, 2000). Ateneumin sekä Taidetta kouluihin- yhdistyksen työstä kehittyi museo-opetuksen perusvälineet: opaskirjat, opastukset sekä pienoisenäyttelyt (Palviainen, 2000). Alussa siis museon pedagogista toiminta lähestyttiin behavioristisen teorian kautta (Insulander, 2005). ”Behavioristinen oppimiskäsitys perustuu nimenomaan ympäristöstä saataviin ärsykkeisiin ja niiden oppimista ohjaavaan vaikutukseen” (Manninen ym., 2007, s. 110).

Levanto tutki museoiden historiaa ja kertoo 1960-luvulla museoiden alkaneen kiinnittää huomiota erityisesti lapsiin museoiden asiakkaina. 1970-luvulla Suomeen perustettiin museolehtorin virka. Ensimmäiset museolehtorit valittiin heidän sisällöllisen asiantuntijuutensa perusteella, heiltä ei odotettu pedagogista koulutusta tai kokemusta (Levanto, 2010). Kuitenkin jo

samalla luvulla museoihin levisi vuorovaikutukselliset oppimiskäsitykset, joiden mukana tiedon aktiivinen luonne (Malmisalo-Lensi & Mäkinen, 2007). Museo alkoi tarkastella kasvatuksellista toimintaansa konstruktivistisen teorian tuella (Insulander, 2005). Asikainen kertoo tutkimuksessaan vuonna 1988 ilmestyneestä museologian oppikirjasta, jossa museopedagogisina työvälineinä mainitaan videot, filmit, tietotekniset opetusohjelmat, multimedia, näyttelyluettelot, painotuotteet sekä kerhot (Asikainen, 2003).

Erittäin paljon nykypäivän museopedagogiikkaan on vaikuttanut tieteenalojen kehitys, lainsäädäntö, koulutuksen kehitys, museologian muuttuminen omaksi tieteenalaksi, tekniikan kehittyminen, kulttuuriperinnön käsitteen selventyminen sekä hallinnolliset asiat (Palviainen, 2000). Nykypäivään tultaessa museopedagogiikassa on konstruktivistisen oppimiskäsityksen lisäksi nähtävissä sosiokulttuurinen teoria (Insulander, 2005). Tällä hetkellä museoviraston mukaan sen kasvatustoiminnan tavoitteena on kokemuksellisuus sekä vuorovaikutteisuus, joilla museovirasto pyrkii takaamaan aktiivisen oppimisen. Museoviraston kulttuuriperintökasvatuksen strategiaan kuuluu myös erilaisten oppimateriaalien tarjoaminen opettajille (Museovirasto, n.d.).

Elämyseskeisyydestämme kertoo ihmisten arvostus estetiikkaa kohtaan sekä halu hakea elämyksiä yhä enenevässä määrin (Malmisalo-Lensi & Mäkinen, 2007). Nykyajan yhteiskunnan tarpeet ovat muovanneet museoita ja nykyään niissä painotetaan elämyslähtöisyyttä esimerkiksi työpajojen, opaskierrosten, toiminnallisuuden sekä opetusmateriaalien myötä (Kettunen, 2010). Museo ei ole vain myytävänä oleva elämyspaketti vaan sillä on yhteiskunnallinen tehtävä edistää tiedollista sivistystä ja opetusta (Kallio, 2004). Elämyspedagogiikalla tarkoitetaan oppimisen ja kasvun mahdollistamista elämysten kautta. Elämys on niin tunteita, järkeä kuin fysiikkaa samanaikaisesti koskettava tapahtuma (Kallio, 2004). Levanto kuvailee nykyajan museopedagogiikkaa laajalle levinneeksi yleisötyöksi, jossa tärkeää on huomioida koko museokokemus (Levanto, 2010). Esimerkiksi Ateneum, Avoa Vetus & Ars Nova sekä Kiasma museot ovat toteuttaneet roolipelaamista näytöksissään (Kokkonen, 2019). Museoissa vanhanaikaisena nähdyn opastusten tai tehtävälappujen sijaan kasvatuksellisia menetelmiä käytetään esimerkiksi sadutusta, taiteenluomista tai toiminnallisuutta (Kokkonen, 2019).

Koulun ja museon yhteistyöhön kohdistuvasta asenteesta kertoo erilaisten ohjausasiakirjojen muutokset aiheeseen liittyen (Johansson & Berggeren, 2003). Ohjausasiakirjoissa nyt määritellään koulun olevan yksi museon tärkeimmistä kohderyhmistä ja vastavuoroisesti museon ole-

van tärkeä oppiympäristö koululle (Johansson & Berggeren, 2003; OPH, 2016). Perusopetuksen opetussuunnitelmassa mainitaan museo mahdollisena yhteistyökumppanina, oppimisympäristönä sekä tutustumisen kohteena (OPH, 2016). Kuitenkin opettajan oman tulkinnan ja mielenkiinnon varaan jää kuinka museota opetuksessaan hyödyntää.

5.2 Museo oppimisympäristönä

Museoympäristössä opiskelu on lapsille mielekäästä, koska uutena ympäristönä se herättää lapsen uteliaisuuden, se sitouttaa lapsia, motivoi heitä ja tarjoilee tietoa helposti omaksuttavassa muodossa (Aerila ym., 2018). Myös tutkimuksessa, jossa tutkittiin Suomenlinnaa oppimisympäristönä (2019) aineiston analysoinnista kävi ilmi oppilaiden kokeneen oppimisen iloa uudessa ympäristössä, jossa he saivat kokeilla ja yllättyä (Wolf ym., 2019). Museoympäristössä yhdistyvät ajattelu, tunteet sekä kokemukset tavalla, jotka mahdollistavat assosioinnin keinot (Brody, 2005).

Museo-oppimista on kritisoitu siitä, että oppiminen voi suuntautua sellaiseen, mikä ei ollut suunniteltu tai oppi voi jäädä pintapuoliseksi tarkasteluksi (Falk & Dierking, 2000; Kallio 2014). Kritiikki osuu siihen, että on tutkittu museossa käyvän oppivan globaaleja ideoita, kuten “historia tai tiede on hauskaa” tai hyvin spesifejä hieman omituisia faktoja, kuten “George Washingtonilla oli hauskat hampaat” (Falk & Dierking, 2000). Käsitteiden ja yleisten periaatteiden oppimista kyllä tapahtuu, mutta näennäisesti harvemmin (Falk & Dierking, 2000). Tämä kritiikki tosin tuntuu pohjautuvan suhtautumiseen, jossa museo nähdään tiedon tarjoajana eikä niinkään oppimisstrategiana. Niinistö ja Granön tutkimuksessa esitellään, että virallisen oppimistavoitteiden ulkopuolisia hetkiä käsitellään kolmannen tilan (third place) käsitteen avulla. Kolmannet tilat ovat Niinistön ja Granön mukaan oppilaille merkityksellisiä, ja niissä pääsee hyvin näkyviin oppilaiden omat kiinnostuksen kohteet ja heidän omaehtoiset havaintonsa ympäristöstä. Tällaiset formaalien oppimistilanteiden ulkopuolella tapahtuvat hetket ovat tärkeä osa aktiivisessa moniaistisessa oppimisessä (Niinistö & Granö, 2018).

Museoesineet eivät välttämättä tarjoa lapsille samanlaisia muistoja kuin aikuisille (Aerila ym., 2018). Siispä jo koulutaipaleella on hyvä tutustua tähän meidän kaikkien yhteiseen ympäristöön. Oppilaat saattavat ajautua haahuilemaan museossa, tarkastelemaan oppimateriaalia kii-reellä ja pintapuolisesti tai kiinnittämään huomiotansa opetustavoitteista epärelevantteihin seikoihin. Merkityksen tunteen vuoksi on tärkeää, etteivät oppilaat eksy museon runsaaseen esinemäärään, vaan opettajan tehtäväksi jää ohjata oppilaiden mielenkiintoa ja keskustelua tässä

tutkimustyössä (Aerila ym., 2018). Tutkittuaan museo-oppimista Ljung toteaa museovierailun puutteiden kohdentuvan usein siihen, etteivät oppilaat saa tarpeeksi ennakkotietoa aiheeseen liittyen. Opettajan tulisi tehdä huolellinen pohjustus ja suunnitella lopuksi yhteenveto museo-vierailua varten. Ennakkokäsittely antaa oppilaille tarvittavan edellytyksen hyödyntää museossa oppimaansa (Ljung, 2009).

Povis ja Crowley (2015) tutkivat asiaa taskulamppujen avulla. Tutkimukseen osallistui lapsia ja aikuisia, joille annettiin taskulamppu. Museon valaistus sammutettiin ja siellä suunnistettiin taskulamppujen avulla. Taskulamppu auttoi lapsia keskittymään ja suuntaamaan huomiotansa (Povis & Crowley, 2015). Tehtävämonisteiden käyttäminen myös on yleinen tapa suunnata tätä museosta saatavaa ärsykemäärää, mutta Dewitt ja Storksdieck (2008) argumentoivat tämän kyllä mahdollistavan opettajajohtoisen oppimisen, mutta vie aikaa lapsen luontaiselta toiminnalta. Heidän mukaansa oppilaille tulisi antaa aikaa vapaaseen tutkimiseen (DeWitt & Storks-dieck, 2008).

Museo opettamista ei hyödynnetä niin tehokkaasti. Museoympäristön käyttämättömyyteen vaikuttaa kolme tekijää: Museoihin ei ole valmista opetusmateriaalia tarpeeksi, kouluissa oleva hallinto ei kannusta vierailuihin ja niihin liittyy opettajalle enemmän vastuuta kuin tavalliseen koulupäivään (Aerila ym., 2018). Opetussuunnitelman sisältötavoitteet on suoritettava läpi, joten aikaa vievälle museo retkelle ei riitä resursseja. Kuitenkin museovierailujen ei tulisi olla vain ylimääräistä toimintaa vaan tavoitteellista opetusta, joka vastaa laaja-alaisten osaamisen kuin oppiaineidenkin tavoitteisiin (Kinanen, 2015). Lapselle on luontaista tutkia ja leikkiä museoympäristössä (Christensen & Larsen, 2019). Oppimiskokemuksen tästä tilanteesta tekee sen pedagoginen kehys ja sen tarjoamat mahdollisuudet esimerkiksi museokäyntiä ennen, sen aikana ja sen jälkeen lapsen uteliaisuuden ja tutkimisen ruokkimisella (Christensen & Larsen, 2019).

Museo tarjoaa kokoelmia tukemaan opetusta ja antamaan konkreettista tarttumapintaa abstraktille opetukselle. Museossa oppiympäristö ei jää luokkahuoneen tavoin irralliseksi tai keinotekoiseksi suhteeksi opiskeltavaan asiaan, erityisesti tästä voi olla apua oppilaille, joille luokkahuoneessa opiskelu on vaikeaa (Kallio, 2004). Falk ja Dierking argumentoivat tutkimuksessaan (2000) että oppilaille on vaikeaa hyödyntää koulussa opittua todellisissa tilanteissa. Heidän mukaansa jotkut koulussa opitut asiat ovat niin kaukana todellisista aidoista ympäristöistä, että se vaikeuttaa oppilaan kykyä oppia ollenkaan ja erityisesti soveltaa oppimaansa uuteen tilanteeseen (Falk & Dierking, 2000). Kokoelmat mahdollistavat oppilaan moniaistisen itsetoteuttaman

tutkimustyön, sekä luovat merkityssuhteita (Kallio, 2004). Koska museossa työskentely on hyvinkin ilmiöpohjaista, tulee siihen luonnostaan tutkimuksellisia piirteitä.

Christensen ja Larsen (2019) totesivat tutkiessaan museota oppimisympäristönä, että museo ruokki lasten tieteellisen ajattelun kehitystä. Oppilaat pitivät museo käynnin yhteydessä tärkeinä teemoja reiluutta, hyvänä ystävänä olemista sekä totuuden kertomista. Christensenin ja Larsenin toteuttamissa haastatteluissa käy ilmi varsin kriittistä tieteellistä ajattelua oppilaiden osalta heidän arvioidessaan museon tarjoaman tiedon paikkansapitävyyttä. He tuovat esiin museon tarjoaman tiedon tulkinnanvaraisuuden ja sen tuoman epävarmuuden. Lapset yhdistivät tätä ajattelua omaan arkielämäänsä kertomalla esimerkiksi Youtube videoiden muokkaamisesta ja sellaisen kautta tiedon manipuloinnista (Christensen & Larsen, 2019).

Museossa ei ainoastaan toteudu tiedollisten taitojen sekä ajattelun taitojen kehittymistä vaan myös siellä mahdollistuu elämyksellinen oppiminen (Kallio, 2004). Erityisesti museokäynnin yhteyteen yhdistettynä taidelähtöiset tai toiminnalliset menetelmät mahdollistavat opittujen asioiden henkilökohtaistumisen, luo vahvemman muistijäljen sekä lisäävät oppimisen kokemuksellisuutta (Aerila ym., 2018). Elämyksellinen oppiminen auttaa oppilaita asettumaan toisen asemaan, näkemään asiayhteyksiä sekä ymmärtämään kokonaisuuksia.

Aiemmin mainitsemaani ulkopuolisuuden tunnetta selittää myös kokemattomuus. Erityisesti lapset eivät välttämättä ole kokeneita museokävijöitä. Falk ja Dierking (2000) tutkimuksessaan määrittelevät museon sisältävän fyysisen kontekstin, joka vaikuttaa käyttäytymiseen (Falk & Dierking, 2000). Tutkimuksen perusteella todettiin kokeneen museokävijän käyttäytyvän museossa hyvin erilailla kuin ensikertalainen (Falk & Dierking, 2000). Energiaa kuluu uuden ympäristön normien opetteluun (Falk & Dierking, 2000). Museokäyntien toistuvuus vähentää ulkopuolisuuden tunnetta ja tehostaa oppimista, koska museokäyttäytyminen ja rooliin asettuminen on jo tuttua.

Opettajilla on myös kasvattajana rooli, josta heillä voi olla haastava joustaa. Oppimisympäristön muuttuessa opettaja saattaa silti toteuttaa samoja tehtäviä ja samanlaista toimintaa kuin luokkaympäristössä (Blancet-Cohen & Elliot, 2011). Tzibazi (2014) asiaa tutkittuaan toteaa lasten kokevan opettajan pitäytymisen koulukontekstille tyypillisessä autoritaarisessa roolissa olevan esteenä oppimiselle sekä museossa eläytymiselle (Tzibazi, 2014). Koska museo oppimisessa elämyksellisyys on merkittävässä roolissa ja moneen museotoimintaan saattaa kuulua eri muodossa olevia performansseja, opastuksia, roolileikkejä ja erilaisia näyttämöitä on oppimisympäristössä oleva toimijoiden rooli erilainen kuin luokkahuoneessa niin opettajalla kuin

oppilaillakin. Rooliopastuksissa esimerkiksi rooli voi olla niin oppaalla kuin opastettavalla (Kokkonen, 2019). Rooliopastuksessa tehokasta on oikeat historialliset hahmot tai aikakausi tai miljö (Kokkonen, 2019).

Falk ja Dierking tutkivat museokäyttäytymistä, heidän tutkimukseensa osallistuivat kaksi naista, jotka kävivät National Museum of Natural History Washingtonissa. Naiset kiersivät museota viihtymistarkoituksessa ja viettivät aikaa erityisesti hämähäkki kokoelman luona. Kierroksen jälkeen heitä haastateltiin museokokemuksestaan ja naiset tuntuivat arvostavan enemmän hämähäkkejä, tunsivat entistä paremmin hämähäkki lajeja ja hämähäkkien sopeutumisesta ympäristöön. Kuitenkin haastattelussa naisten museokäynnistä saamansa oppi tuntui olevan suhteellisen niukka. Tutkijat ottivat uudelleen naisiin yhteyttä viisi kuukautta museovierailun jälkeen ja tällä kertaa museokäynnin hyödyt olivat selkeämmin nähtävissä. Toinen naisista oli keskustellut museokäynnistään perheensä kanssa, ja oli innostunut uudelleen oppimastaan. Hän oli myös jakanut oppimaansa lähipiirissään. Erityisesti hämähäkki- ja hyönteiskokoelmat olivat jääneet hänen mieleensä. Hän muisti edelleen eri hämähäkkien tunnusmerkkejä ja tiedosti millaisia hämähäkkejä hänen omassa lähiympäristössään ilmenee. Museokäynti oli myös auttanut häntä hahmottamaan myöhemmin aihetta sivuavaa kirjaa. Naisen oppi ei myöskään kohdistunut pelkästään museon kokoelmiin, vaan hän muisteli museossa esiintynyttä arkkitehtuuria sekä vertaili museokäyntiään toisiin museoihin. Toinen naisista taas kertoi, ettei ollut nauttinut National Museum of Natural History museokäynnistä yhtä paljon, kuin oli nauttinut taidemuseo vierailusta. Hän koki kuitenkin museokäynnin vahvistaneen tietopohjaansa, mutta ei koe varsinaisesti oppineen uutta paljoa. (Falk & Dierking, 2000). Rakennetuissa ympäristöissä, kuten museossa yksilöiden kokemukset vaihtelevat paljon, kokemus on yhteydessä niin yksilön taustaan kuin hänen tapansa kohdata uusia erilaisia ympäristöjä (Keskitalo ym., 2018).

Stacey Bielick ja David Karns (1998) tutkivat eläintarhan Think Tank näyttelyissä käyviä vierailijoita ja näyttelyn pitkäaikaisia vaikutuksia vierailijoihin. Näyttelyssä oli demonstraatioita, tekstejä ja mahdollisuus tutkia eläinten kognition käsitettä ja ajattelua. Tutkimuksessa tarkasteltiin kolmea kasvatuksellista päämäärää:

1. Nostiko kokemus vierailijoiden mielenkiintoa tieteitä kohtaan?
2. Lisäsikö näyttely vierailijoiden tieteellistä tietoa?
3. Nostiko kokemus vierailijan kunnioitusta eläimiä kohtaan?

Vierailijoille tehtiin kaksi suurta henkilökohtaista haastattelua, ennen vierailua ja välittömästi sen jälkeen. Haastatteluiden perusteella oli nähtävissä merkittävä nousu vierailijoiden ymmärryksessä eläinten ajattelusta sekä huomattavasti suurempi kunnioitus eläimiä kohtaan. Ennen haastattelua esimerkkejä eläinten ajattelusta kysyttäessä vastaukset olivat epämääräisiä sekä yleisesti eivät pitäneet paikkaansa. Vierailun jälkeen he osasivat konkreettisesti kertoa esimerkkejä eläinten työkalujen käytöstä tai sosiaalisesta käytöksestä. Vain pieniä kehityksiä oli nähtävissä vierailijoiden kiinnostuksesta tiedettä kohtaan (Bielick & Karns, 1998).

Niinistö ja Granö toteavat tutkimuksensa koulun ulkopuolisten oppimisympäristöjen olevan luontevia kehollisen oppimisen paikkoja (Granö & Niinistö, 2018). Keskitalon ja kollegoiden tutkimuksessa, jossa tutkittiin kehollista ja performanssipainotteista opetusta museomiljöössä, oppilaat kokivat museomiljöön olevan mielekäs oppimisympäristö ja tarjoavan opetusmateriaalia, joka helpotti aiheeseen paneutumista. Myös ryhmän kanssa kommunikointi koettiin mielekkääksi ja hedelmälliseksi työtavaksi (Keskitalo ym., 2018). Museoympäristössä työskentely oppilaiden mielestä lisäsi heidän historiallista ja kultturellista tietämystään sekä heidän arvostustaan aihetta kohtaan (Keskitalo ym., 2018).

5.3 Museopedagogiikan opetusmenetelmiä

Historian opetus koulussa tulisi perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan vahvistaa oppilaan käsityksiä itsestään historian toimijoina sekä kehittää kriittisen ajattelun taitoja (Rantala & Ahonen, 2015). Rantala ja Ahonen argumentoivat historian olevan ensisijaisesti ihmisen ympäristössä entä oppikirjassa. Historian opetus tapahtuu yhteisössä, vuorovaikutuksessa sekä ympäristön historiakulttuurissa (Rantala & Ahonen, 2015). Historian kytkeytyminen oppilaan omaan arkielämään ja kokemusmaailmaan ovat historian opetuksen nykypäivää (Rantala & Ahonen, 2015). Museo vastaa näihin historian opetuksen tavoitteisiin tarjoamalla oppilaiden omaan yhteisöön ja kulttuuriin kuuluvan opetusympäristön, jossa oppilas voi luoda itselleen uusia merkityssuhteita. Paikallismuseoita hyödyntämällä oppiminen kytkeytyy oppilaiden kasvuympäristöön, jolloin oppiminen tukee myös identiteetin kasvua (Kallio, 2004).

Kallio esittelee käytännön vinkkejä, miten museon tarjoamaa oppimateriaalia voisi hyödyntää opetuksessa. Kallio tarjoaa niiden tarkasteluun erilaisia kysymyksiä, joiden kautta opetusta voisi toteuttaa: Mitä ajattelen esineestä? Mitä kysymyksiä esine synnyttää? Mikä sen nimi voisi olla? Millainen käyttötarkoitus esineellä on? Miksi esine oli käyttäjälleen tärkeä? Kuinka esine

on valmistettu? Mitä kysymyksiä jäi ratkaisematta ja kuinka voisin ne ratkaista? Sekä näiden kysymysten perusteiden tarkastelu (Kallio, 2004).

Museoissa olevaa tietoa on mahdollista jalostaa oppilaille samaistuttavaan tai oppiaineen tavoitteita tukevaan muotoon (Kallio, 2004). Opetustoiminta museoissa voi olla asiantuntijan jakamaa tietoa oppilaille samalla, kun he saavat tarkastella opetuskeskusteluun liittyviä museoesineitä, kuten täytettyjä eläimiä, eläinten jätöksiä, vanhan ajan työkaluja ym. Museoissa opetustoimintaa järjestetään myös työpajoissa, joissa on mahdollista esimerkiksi vertailla luita, valmistaa itse selluloosasta paperia, soutaa kirkkovenettä ja näin ollen eläytyä ja käytännönläheisesti ymmärtää kokonaisuuksia paremmin (Kallio, 2014). Tällaiset työskentelytavat herättävät oppilaan omaehtoista kiinnostusta opittavaa asiaa kohtaan (Kallio, 2004). Museoissa hyödynnetään myös draamaa, esimerkiksi järjestämällä roolileikkejä tai muita elämyksellisiä kokemuksia (Kallio, 2004). Roolit auttavat oppilaita asettumaan toisen ihmisen asemaan.

Perusopetuksen opetussuunnitelma korostaa ilmiöoppimista ja opetuksen eheyttämistä työmuotoina (OPH, 2016). Hyvä poikkitieteellinen työtapo voisi olla museolehtisen kokoaminen. Oppilaat saavat lähestyä aihetta omien mielenkiinnon kohteiden kulmasta, mutta samalla noudattavat opettajan raameja työskentelylle. Erikielillä toteutettavat osiot, kuvia, ympäristöopin ja historian osuudet, joissa tällaisen metodin myötä toteutuu myös oppiainekohtaisia tavoitteita puhumattakaan, kuinka hyvin se vastaa laaja-alaisiin opetustavoitteisiin esimerkiksi työn digitalisoinnilla (Kallio, 2004). Museolehtistä toteuttaessa oppilas mahdollisesti haastattelee, kuuntelee, tekee muistiinpanoja ja tuo ilmi omia ajatuksiaan, jotka kaikki kuuluvat useiden aineiden oppiainekohtaisiin tavoitteisiin.

Museo-opiskelua ollaan kehittämässä elämyksiä ja tietoja yhdistäväksi kokonaisuudeksi. Museoilla voi olla vuosia eteenpäin suunniteltu näyttelyohjelma, joita opettajat voivat hyödyntää lukuvuosisuunnitelmissaan. Oppiaineiden integraatio onkin hyvä suunnitella valmiiksi, jotta museokäyntiä päästään hyödyntämään (Kallio, 2004). Kouluilla on mahdollista tehdä yhteistyötä museoiden kanssa, esimerkiksi Ruukin kouluun on lahjoitettu Kellokosken Tehdas Oy:n museoesineitä oppilaiden tarkasteltavaksi (Kallio, 2004). Koulutoiminnassa monialainen yhteistyöskentely ja rohkea ehdottaminen voi antaa lisää joustoa koulun budjettiin. Satakunnan museo taas on tehnyt eri-ikästasojen mukaisia opetuspaketteja ja materiaalipaketteja opettajien hyödynnettäväksi (Kallio, 2004). Oulun taidemuseo myös tarjoaa opetuskäyttöön erilaisia etätyöpajamateriaaleja, kuten Ellen Firezessä -opetuspaketti sekä taide kuuluu kaikille -työpaja (Museo- ja tiedekeskus Luuppi, 2020).

5.4 Kulttuuriperintöopetus

Kulttuuriperintö käsitteenä kattaa historialliset muistomerkit ja paikat, rakennetut historialliset ympäristöt, taideteokset ja muut esineet, kulttuurimaisemat sekä henkisen perinnön kuten perityt toiminnot ja sukupolven traditiot (Knuutila, 2008). Siihen sisältyy ajatus jonkun asian säilymisestä, hoitamisesta sekä uusille sukupolville välittämisestä (Knuutila, 2008). Ihmisellä on tarve määritellä itseään ja maailmaa, siksi menneisyys ja kulttuuri ovat hyvin merkityksellisiä. Kulttuuriperinnön avulla näemme maailmassa jälkiä menneestä ja nykyisyydestä ja kykenemme yhdistämään ne toisiinsa ja näin ollen saamme myös turvan tuntua tulevaisuuden suhteen (Vilkuna, 2008). Kulttuuriperinnön vaaliminen ei vain luo yhteisöllisyyden tunnetta vaan myös se toimii unohduksen ja kuoleman vastavoimana, se muistuttaa meitä elämään hetkessä ja elämän arvokkuudesta (Vilkuna, 2008). Kulttuuriperintöopetus on opettamisen lisäksi kasvatusta ja sivistystä, jonka tarkoituksena on opettaa oman ympäristön havaintoa, arvostusta ja ymmärrystä (Kokkonen, 2019).

Opetushallituksessa toimiva Kauppinen ja museoliiton pääsihteeri Huovinen (2008) kertovat teoksen Kulttuuriperintö ja oppiminen alkusanoissa kulttuurin tutkitusti tuottavan terveyttä ja hyvinvointia arkeen. He jatkavat kertomalla kulttuurin rakentavan identiteettiä ja kehittävästä ajattelun taitoja. Kulttuuriperinnön tarkastelun tärkeyttä he argumentoivat sen positiivisesta vaikutuksesta kulttuuriperinnön lukutaitoon, jota tarvitaan esimerkiksi median tarjoaman tiedon tulkinnassa. Lisäksi kulttuuriperinnön ymmärrys vahvistaa kestävästä kehityksen ideaa. (Kauppinen & Huovinen, 2008). Kulttuuriympäristön hyödyntäminen opetuksessa ja erityisesti sen paikallisuus vahvistaa oppilaan kiinnostusta itseensä sekä yhteisöön, koska kulttuuriympäristössä toimiminen luo yhteyksiä yksilön ja kyseessä olevan paikan välille (Granö, 2019). Maailmanperintökasvatus eli maailmanperintökohteisiin liittyvien tietojen, taitojen ja arvojen opettaminen kannustaa lapsia suojelemaan meidän yhteistä perintöämme (Kokkonen, 2019; Wolf ym., 2019). Puolamäki tiivistää hyvin: ”Ympäristö ei säily itsestään, vaan se on säilytettävä. Tähän pyritään vaikuttamaan ympäristökasvatuksella” (Puolamäki, 2008, s. 61). Kulttuuriperintö on osa meidän ympäristöämme.

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa sana kulttuuriperintö mainitaan 17 kertaa. Yhtenä laaja-alaisena osaamistavoitteena on kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2), jossa kulttuuriperintöön tutustuminen, sen kokeminen ja arvostaminen painottuu (OPH, 2016). Perusopetuksen opetussuunnitelma määrittelee koulun velvollisuutena olevan kulttuuriperinnön

välittäminen sukupolvelta toiselle. Kulttuuriperinnön opetuksessa viitataan yhteiskunnan arvojen ja toimintatapojen opettamiseen sekä tarvittavan tiedon ja osaamisen välittämiseen oppilaille (OPH, 2016). Erityisesti kulttuuri-identiteetti sekä kansainvälisyys toimivat perusteena kulttuuriperintöopetukseen (OPH, 2016). Kulttuuriperintö ei kuulu tiettyyn oppiaineeseen vaan se edellyttää monitieteisyyttä (Kallio, 2004).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden avulla opetuksen tarjoaja suunnittelee kulttuuriopetussuunnitelman, jonka avulla opettaja voi kehittää kulttuurikasvatustaan opetussuunnitelman vaatimalla tavalla (OPH, 2016). Oulussa kulttuuriopetuksen suunnitelmassa tavoitteina ovat muun muassa tasa-arvon edistäminen, kulttuurisen yleissivistyksen edistäminen, kulttuuri-identiteetin muodostumisen tukeminen, oppilaan luovuuden, mielikuvituksen sekä itsetunnon kehittäminen, kulttuurisen moninaisuuden ymmärtämisen vahvistaminen, ympäristön havainnoinnin ja aistimisen opettaminen, itseilmaisun opettaminen sekä kulttuurilaitoksiin sekä -toimijoihin oppilaan tutustuttaminen (Jehkonen & Tenetz, 2016).

Museo-opetus antaa hedelmällisen maaperän tutkia erilaisia kulttuuriperintöopetuksen lähestymistapoja ja siksi museolla onkin erittäin merkittävä rooli kulttuuriperinnön välittämisessä (Christensen & Larsen, 2019; Kallio, 2004). Opetus museossa luo taitoja lukea aineellista perintöä sekä taitoja luoda niistä itsenäisiä tulkintoja (Kallio, 2004). Opetussuunnitelmassa ollaan siirtymässä tietojen hallinnasta taitojen hallintaan (OPH, 2016). Museo vastaa tähän niin, että tavoitteena on tarjota oppilaalle kulttuurin- ja luonnonperinnön lukutaidon, jonka avulla havainnoida luonnonilmiöitä tai kulttuuria myös museon ulkopuolella (Kallio, 2004). Käsityö-museo voi tarjota oppilaille kulttuuriperinnölliseen käsityöhön tutustumista esimerkiksi Ruuhen kovertamisen tai vanhojen puuesineiden kunnostamisen kautta. Tällaista oman kulttuuriperinnön tutkimista ei oppilaalle välttämättä tarjota missään muualla.

Yhteiskunnassa on selkeästi noussut tarve monimutkaisemmalle elämyseskeiselle kulttuuriperintökasvatukselle (Brunbech, 2019). Tähän vaatimukseen on pyritty vastaamaan lisäämällä erilaisten kulttuuriperintökasvattajien yhteistyötä, kuten museoiden, koulujen, historioitsioiden ja vaikkapa journalistien (Brunbech, 2019). Kulttuuriperintökasvatuksessa onkin pidettävä mielessä tulevaisuus, johon lapset kasvavat (Brunbech, 2019). Kulttuuriperintökasvatuksessa tärkeää on tiedonsiirto sekä kulttuuriperinnön arvostaminen ja suojeleminen, mutta myös meidän on pyrittävä antamaan lasten tutkia sitä heille mieluisasta näkökulmasta ja näin ollen kasvattaa sen avulla omaa kulttuuriaan, arvojaan sekä identiteettiään (Brunbech, 2019). Yksinker-

taisesti vain aikuisten arvojen ja toimintatapojen siirtäminen lapsiin kulttuuriperintöön tutustuttaessa saattaa tukahduttaa kriittisen ajattelun, jota tarvitaan kulttuuriperintö kasvatuksessa (Brunbech, 2019). Reflektointi sekä kulttuurin tarkastelu kriittisesti auttaa yhteiskuntaa kehittämään uutta kulttuuria, uusia arvoja sekä taitoa kehittää omaa maailmankuvaansa (Brunbech, 2019). Kulttuuriperintö ei siis vain ole perintö, jonka annamme lapsillemme – se on myös työkalu, jota he voivat käyttää omiin tulevaisuuden tarkoituksiinsa (Brunbech, 2019).

6 Johtopäätökset ja pohdinta

Tutkielman taustalla on kasvatusalalla ajankohtaiset aiheet eli oppimisympäristöjen laajeneminen sekä aidoissa ympäristöissä oppiminen. Tarkasteluni kohdentui oman mielenkiintoni mukaan museoon oppimisympäristönä. Tavoitteenani oli selvittää miten museopedagogiikkaa voi hyödyntää peruskoulun opetuksessa. Tarkastelin, miten museoita on hyödynnetty opetuksessa ja millaisia oppimistuloksia siitä on seurannut. Ennakkokäsitykseni oli, että museoympäristö elämyksellisyyden takia tuo opittavaa asiaa oppilaita lähemmäs ja antaa konkreettista tартtuma-pintaa abstrakteihinkin aiheisiin vahvistaen muistijälkeä ja mahdollistaen vahvemman assosiaation.

Oppimisympäristöjen tulisi olla monipuolisia ja tukea joustavaa oppimista (Niinistö & Granö, 2018). Avautuvat oppimisympäristöt mahdollistavat opetuksen lapsilähtöisyyden ja tuovat oppimista lähelle oppilaiden arkea. Museon käyttäminen oppimisympäristönä vaatii opettajalta suunnittelua ja yhteistyön tekemistä kulttuuripalveluiden kanssa. Opettajan omalla mielenkiinnolla ja innokkuudella siis tuntuu olevan merkittävä rooli oppituntien onnistumisessa. Jottei oppiminen museoissa jää vain pintapuoliseksi tarkasteluksi tai täysin oppilaiden omien intressien varaan, on museo oppitunnit suunniteltava ja pohjustettava tarkkaan. Oleellista myös on tarkastella museota oppimisstrategiana oppimiskohteen sijasta.

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa veloitetaan kouluja ja opettajia tarjoamaan oppilaille monipuolisia oppimisympäristöjä, opetusmetodeja, monikulttuurisuutta sekä resursseja rakentaa omaa identiteettiä (OPH, 2016). Museo vastaa ilmiöpohjaisena ja elämyskeskeisenä opetusympäristönä näihin opetussuunnitelman tavoitteisiin oikein hyödynnettynä. Museo oppimisympäristönä nykypäivänä perustuu vahvasti kognitiiviseen oppimiskäsitykseen. Oppilaat aktiivisena osallistuvana osana opetusta avaa museon ilmiöpohjaiseen tutkivaan oppimiseen.

Tutkimuksissa myös vahvasti käy ilmi museo-oppimisen ohessa lapsen ympärillä toimivan yhteisön merkitys (Christensen & Larsen, 2019; Granö & Niinistö, 2018; Tzibazi, 2014). Oppilaat oppivat niin vertaisiltaan kuin kaikilta yhteisön jäseniltä. Oppilaat kokivat vahvaa yhteisöllisyyden tunnetta niin kulttuuripalveluiden henkilökunnan, toistensa kuin myös oppimateriaalin kanssa. Kulttuurikasvatuksen ollessa perusopetuksen opetussuunnitelman vahvana teemana vastaa museo kulttuurikasvatuksen vaatimuksiin kattavasti muun muassa tämän tarjoaman yh-

teisön kautta. Kouluissa kulttuurikasvatusta ohjataan esimerkiksi opetuksen järjestäjän tekemällä kulttuurikasvatussuunnitelmalla tai erilaisilla kulttuuripalveluiden tarjoamilla yhteistyömahdollisuuksilla.

Aiheesta tutkimustiedon löytäminen ei ollut vaikeaa oikeiden hakusanojen löytyttyä, kuitenkin aiheeseen haastetta tuo sen sisältämät monet termit. Haastavaa olikin tulkita käsitteiden eroja eri tutkimuksissa, esimerkiksi museo-oppimisen ja museopedagogiikan käsitteiden erot. Museo-oppimiseen yhdistetään kehollinen, elämyksellinen, ilmiöpohjainen oppiminen sekä identiteettiä että kulttuurikasvu. Siispä museo-oppimisen hyötyjä tunnutaan kuvaavan samallailla mutta hiukan erilaisilla sanoilla. Luettavissa tutkimuksessa siis on museon tarjoamat monet hyödyt, mutta myös laaja kirjo erilaisia oppimisstrategioita. Nämä useat oppimisstrategiat ovat hyödynnettävissä ilmiöpohjaisen oppimisen myötä ja siksi niiden moninaisuutta ei tule kavahtaa, vaan antaa niiden luonnollisesti täydentää toisiaan. Museo-oppimisympäristönä ei ole uusi idea opetuslallalla, ja tutkimusta ja materiaalia museon käytöstä opetuksessa löytyy paljon. Kuitenkin nykypäivän käsitys museopedagogiikasta on eri kuin aiemmin, siispä lähteitä rajasin tarvittaessa myös sen mukaan, kuinka tutkimuksessa museota on hyödynnetty opetusstrategiana.

Opettajan oppituntien suunnittelun tärkeys museoympäristössä nousi useita kertoja esiin, mutta opettajille suotuihin resursseihin en niinkään tutkimuksessani perehtynyt. Jatkokysymykseksi siis esimerkiksi jää millaiset realistiset mahdollisuudet opettajalla on toteuttaa museopedagogiikkaa. Jatkotutkimusta ajatellen olen kiinnostunut tutkimaan museopedagogiikan hyötyjä luokkahuone ympäristöön verrattuna. Tutkittavana olisi jääkö museosta oppimisympäristönä positiivisempi motivoivampi oppikokemus, vahvempi muistijälki tai laaja-alaisempi ymmärrys aiheesta kuin luokkahuoneessa toteutettavasta opetuksesta – millainen vaikutus oppiympäristön vaihdolla on oppikokemukseen.

Koska kulttuurin merkitys on omassa henkilökohtaisessa elämässäni vahva ja positiivinen oli minun tärkeä muistaa objektiivisuus ja poikkitieteellisyys tulkittessani lähteitäni. Eskola ja Suoranta esittävät tutkimuksen olevan tulkinnallista, että toinen tutkija samalla aineistoilla voi päätyä erilaisiin tulkintoihin (Eskola & Suoranta, 1998). Tuloksista synteessin tekeminen eli löydösten selittäminen, tiedon raportointi, tutkimustarpeen osoittaminen on erityisen tärkeää (Fink, 2005) uuden tiedon kehittämisen kannalta. Pyrin tutkimuksessani tarkastelemaan kriittisesti museo-oppimista ja nostin esiin monia pointteja, miksi museo-oppimisen hyödyntäminen voisi

tuottaa odotettua heikompia oppimistuloksia. Usein näihin pointteihin löytyi myös vasta-argumentteja ja erilaisia keinoja, joilla tällaisiin haasteisiin voisi vastata. Vastauksena usein oli opettajan suunnittelu, työskentelyn pohjustaminen sekä oppilaiden intressien suuntaaminen.

Aineistoa kerätessä pyrin tarkastelemaan niitä kriittisesti ja käyttämään mahdollisimman ajan tasalla olevia lähteitä. Kuitenkin vaikka muutamat lähteet olivat jopa 20 vuotta vanhoja, oli niiden keräämä tutkimustieto ja erityisesti käsitteistö oleellista tutkimukselleni ja useammat nykyaikaisemmat tutkimukset perustivat teoriapohjaansa näille kyseisille lähteille. Tutkimuksessani pyrin käyttämään myös kansainvälisiä lähteitä, joka lisää luotettavuutta. Johdonmukaisuus oli myös lähteitä valitessani tärkeää. Aiemmin mainitsemani käsitteiden monipuolisuus haastoi tutkimustulosten tarkkaan tulkintaan: tutkimustulokset olivat samankaltaisia, vaikka eri tutkimuksissa ne mainittiin tai painotettiin erilaisilla käsitteillä. Kuitenkin tutkimuksissa peruskäsitteiden kuten museon määritelmät olivat samanlaisia. Tutkimusten tuloksissa ei löytynyt merkittäviä ristiriitaisuuksia. Useat käyttämäni tutkimukset perustuvat erilaisiin kvalitatiivisiin menetelmiin kuten haastatteluihin ja oppimispäiväkirjoihin. Tutkimusmenetelmien samankaltaisuus sai minut pohtimaan tutkimuksen luotettavuutta, koska toisen havainnointi samasta tilanteesta voi olla täysin eri kuin toisen. Siksi erityisesti kiinnitin huomiota siihen millainen on tutkijan pätevyys aiheeseen.

Museopedagogiikka on tavoitteellinen opetusmetodi (Kallio, 2004). Museota oppimisympäristönä hyödynnetään parhaiten tarkastellen sitä tutkivana sosiokonstruktivistisena oppimismenetelmänä. Museopedagogiikka on monipuolinen paljon oppimistilanteita tarjoava opetusmenetelmä. Vallitsevassa oppimiskäsityksessä oleellista on opittavan tiedon tuominen oppilaiden arkielämään ja yhteisöön. Museo oppimisympäristönä tarjoaa teoreettisen opiskelun lisäksi kokemusperustaa ja konkreettista toimintaa, jonka avulla reflektoida ja luoda uusia näkökulmia. Museo onkin opetusmenetelmänä ilmiöpohjainen eli niin elämys- ja kehollista oppimista, kulttuuria ja tietoa kehittävä kokonaisuus.

Lähteet

- Aerila, J-A., Rönkkö, M-L. & Grönman, S. (2018). Matkalla kotikaupungin menneisyyteen – Esiopetuksen eheyttävä oppimisprosessi museoympäristössä. Teoksessa P. Granö, M. Hiltunen, & T. Jokela, (toim.), *Suhteessa maailmaan – Ympäristöt oppimisen avaajina* (s. 271–289). Tampere: PunaMusta Oy.
- Aho, S. & Laine, K. (1997). *Minä ja muut: kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen*. Helsinki: Otava.
- Asikainen, S. (2003). *Prosessidraaman kehittäminen museossa*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino
- Baumeister, R & Leary, M. (1997). Writing Narrative Literature Reviews. *Review of General Psychology* 1: 3, 311–320
- Bielick, S. & Karns, D. (1998). *Still thinking about thinking: A 1997 telephone follow-up study of visitors to the Think Tank exhibition at the National Zoological Park*. Washington, D.C.: Smithsonian Institution, Institutional Studies Office.
- Blanchet-Cohen, N. & Elliot, E. (2011). Young children and educators engagement and learning outdoors: A basis for rights-based programming. *Early Education and Development*, 22(5), 757–777
- Brody, M. (2005). Learning in nature. *Environmental Education Research*, 11 (5), 603–621
- Brunbech, P. (2019). Children and Cultural Heritage. Teoksessa M. Metsärinne, T. Heino, R. Korhonen & M. Esko (toim.), *Maailmanperintö ja kulttuurikasvatus* (s. 108–112). Turku: Grano.
- Christensen, M & Larsen, L. (2019). UNESCO World Heritage from a Child’s Perspective. Teoksessa M. Metsärinne, T. Heino, R. Korhonen & M. Esko (toim.), *Maailmanperintö ja kulttuurikasvatus* (s. 114–125). Turku: Grano.
- Dewitt, J. & Stroksdieck, M. (2008). A short review of school field trips: Key findings from the past and implications for the future. *Visitor Studies*, 11 (2), 181–197.
- Dixon-Woods, M., Booth, A. & Sutton, A. (2007). Synthesizing Qualitative Research: A Review of Published Reports. *Qualitative Research* 7: 3, 375–422
- Elo, P., Kallio, K., Löfström, J., Rokka, P., Virtanen, P., Grönholm, I., Järnefelt, H., Jääskeläinen, L., Kalliola, R., Salovaara, S., Tolvanen, I. & Tulkki, C. (2004). Museo-opetus ja oppiminen. Teoksessa K. Kallio (toim.), *Museo oppimisympäristönä* (s. 41–79). Suomen museoliiton ja Tammi Plus-projekti. Suomen museoliiton julkaisuja 54: Suomen museoliitto.

- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Falk, J. & Dierking, L. (2000). *Learning from Museums: Visitor Experiences and the Making of Meaning*. Walnut Creek (CA): AltaMira Press cop 2000.
- Fink, A. (2005). *Conducting Research Literature Reviews: From the Internet to the Paper*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Granö, P. (2019). Kulttuuriympäristö lapsen kehityksen tukena. Teoksessa M. Metsärinne, T. Heino, R. Korhonen & M. Esko (toim.), *Maailmanperintö ja kulttuurikasvatus* (s. 100–107). Turku: Grano
- Granö, P., Hiltunen, M. & Jokela, T. (2018). *Suhteessa maailmaan – Ympäristöt oppimisen avaajina*. Tampere: Punamusta Oy.
- Granö, P. & Niinistö, H. (2018). Tilannesidonnainen oppiminen lapsen kokemana. Teoksessa P. Granö, M. Hiltunen & T. Jokela (toim.), *Suhteessa maailmaan – Ympäristöt oppimisen avaajina* (s. 180–201). Tampere: Punamusta Oy.
- International council of museums. (2017). *ICOM Code of Ethics for Museums*. Haettu osoitteesta: <https://icom.museum/wp-content/uploads/2018/07/ICOM-code-En-web.pdf>. Viitattu: 22.04.2022
- Insulander, E. (2005). *Museer och lärande – en forskningsöversikt*. Stockholm: Statens museer för Världskultur & DidaktikDesing.
- Jehkonen, S. & Tenetz, K. (2016). *Oulun kaupungin kulttuuriopetuksen suunnitelma* [PowerPoint-esitys]. Oulun Sivistys- ja kulttuuripalvelut. Haettu osoitteesta: <https://docplayer.fi/22695026-Oulun-kaupungin-kulttuuriopetuksen-suunnitelma-kulttuurivoltti-utajarvi-7-9-2016-satu-jehkonen-ja-katri-tenetz.html>. Viitattu: 01.04.2022
- Johansson, R. & Berggren, L. (toim.), (2006). Levande läromedel. *Lärarutbildningen rapporter om utbildning (3)*. Malmö. Haettu osoitteesta: <http://hdl.handle.net/2043/3791>. Viitattu 25.04.2022
- Kalhama, P., Kitola, A. & Walamies, M. (2006). Kulttuurikasvatuksen konteksteja ja määriteltyä teoksessa P. Kalhama & P. Vartiainen (toim.), *Kulttuurista kasvua - näkökulmia kulttuurikasvatukseen* (s. 12–39). Vajaakoski: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Kalhama, P. & Vartiainen, P. (toim.). (2006). *Kulttuurista kasvua - näkökulmia kulttuurikasvatukseen*. Vajaakoski: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Kallio, K. (toim.), (2004). *Museo oppimisympäristönä*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Kauppila, R. (2007). *Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen*. Sarja: Opetus 2000.

- Kauppinen, J. & Huovinen, A-T. (2008). Alkusanat. Teoksessa P. Venäläinen (toim.), *Kulttuuriperintö ja oppiminen* (s. 5). Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Keskitalo, A., Aerila, J-A. & Urmson, K. (2018). Havaintopohjaiset performanssit arkkitehtuuri- ja kulttuuriperintökasvatuksen välineinä. Teoksessa P. Granö, M. Hiltunen & T. Jokela (toim.), *Suhteessa maailmaan – Ympäristöt oppimisen avaajina* (s. 136–159). Tampere: Punamusta Oy.
- Kettunen, K. (2010). Oppia ikä kaikki! Lapset museossa. Teoksessa T. Koskinen, P. Mustonen & R. Sariola (toim.), *Taidekasvatuksen Helsinki* (s. 70–77). Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus.
- Kinanen, P. (2015). Museot ja mediakasvatus. *Suomen museoliiton julkaisuja*, 68. Helsinki: Suomen museoliitto.
- Knuutila, S. (2008). Kulttuuriperintö, arvot ja identiteetti. Teoksessa P. Venäläinen (toim.), *Kulttuuriperintö ja oppiminen* (s. 12–19). Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Kokkonen, O. (2019). Taustaa ja teoriaa Rauman normaalikoulun maailmanperintökasvatukselle. Teoksessa M. Metsärinne, T. Heino, R. Korhonen & M. Esko (toim.), *Maailmanperintö ja kulttuurikasvatus* (s. 18–29). Turku: Grano
- Laine, M. (2019). Koulu kulttuuri-identiteetin tukijana – Opetussuunnitelman yleiset ja oppiainekohtaiset tavoitteet kulttuurisesti kestäväen kasvatuksen näkökulmasta. *Ainedidaktiikka* 3 (19), 21–42.
- Levanto, M. (2010). Suomen museoiden yleisöt. Teoksessa S. Pettersson & P. Kinanen (toim.), *Suomen museohistoria* (s.94–109). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura
- Ljung, B. (2009). *Museipedagogik och erfärande*. Stockholm: Pedagogiska institutionen Stockholms universitet
- Luukkanen, O. (2004). *Opettajuus – ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen väitöskirja
- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. (2007). *Oppimista tukevat ympäristöt – Johdatus oppimisympäristöajatteluun*. Tampere: Juvenes Print Suomen Yliopistopaino Oy
- Malmisalo-Lensu, A-M. & Mäkinen, M. (2007). Museo oppimisen paikkana. Teoksessa P. Kinanen *Museologia tänään*. Suomen museoliiton julkaisuja 57 (s. 305–306). Helsinki: Suomen museoliitto
- Metsämuuronen, J. (2005). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Helsinki: International Methelp

- Museo- ja tiedekeskus Luuppi. (10.06.2020). Vähän erilainen kevät. Haettu osoitteesta <https://blogi.oulunluuppi.fi/2020/06/10/vahan-erilainen-kevat/>. Viitattu: 05.05.2022.
- Museolaki, (2019). 1§ (01.01.2020). Haettu osoitteesta <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2019/20190314>. Viitattu: 09.03.2022.
- Museovirasto, *Oppia menneisyydestä, katse tulevaisuudessa. Museoviraston kulttuuriperintökasvatuksen strategia 2006–2010*. Haettu osoitteesta <https://www.museovirasto.fi/uploads/Arkisto-ja-kokoelmapalvelut/Julkaisut/kulttuuriperintokasvatus.pdf>. Viitattu: 10.03.2022
- Opetushallitus. (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* (4.p.). Määräykset ja ohjeet 2014:96. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Oulun kaupunki. (2016). *Oulun kaupungin kulttuuriopetuksen suunnitelma* (liite 8). Haettu osoitteesta https://www.ouka.fi/documents/1257266/3520222/liite8_oulun_kaupungin_kulttuuriopetuksen_suunnitelma.pdf. Viitattu: 28.11.2021
- Oulun kaupunki. (2019). *Museo- ja tiedekeskus Luuppi*. Haettu osoitteesta <https://www.ouka.fi/oulu/luuppi/tietoa-luupista>. Viitattu: 22.04.2022
- Oulun kulttuuripolku (2015). Haettu osoitteesta https://eduouka.sharepoint.com/sites/OPS2016/_layouts/15/Doc.aspx?guestaccesstoken=JHe3aqEYQ54yPiFMkyp-kywd5B7W%2fz5py7ZRByFOuRsU%3d&docid=135091fb156f8431aa3f2a66950ce25c3&action=view&wd=target%28Info.one%7C223ca809-8ab1-4e38-bc4b-c7ae01fdb116%2FTietoteknikkaa%7C86c660bb-2823-4c87-87b9-a11e15c008b2%2F%29 Viitattu: 28.11.2021
- Palviainen, R. (2000). Museopedagogiikka muuttuvassa maailmassa. Teoksessa J. Vilkkunen (toim.), *Näkökulmia museoihin ja museologiaan* (s. 122–129). Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Povis, K. T. & Crowley, K. (2015). Family learning in object-based museums: The role of joint attention. *Visitor studies*, 18(2), 168–182.
- Puolamäki, L. (2008). Oppimisympäristöt opetuksen ja opiskelun kontekstina. Teoksessa P. Venäläinen (toim.), *Kulttuuriperintö ja oppiminen*. Suomen museoliiton julkaisuja 58 (s.58–65). Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy
- Puusa, A., Juuti, P. & Aaltio, I. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Rantala, J. & Ahonen, S. (2015). *Ajan merkit – historian käyttö ja opetus*. Tallinna: Printon Trükikoda

- Repo-Kaarento, S., Levander, L. & Nevgi, A. (2009). Oppimisen sosiaaliset ulottuvuudet. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.), *Yliopisto-opettajan käsikirja* (s.100–122). Helsinki: WSOYpro Oy.
- Rönkkö, M-L. (2014). Jokainen ihminen on museo. Teoksessa T. Steel, A. Turunen, S. Lillbroända & M. Santikko (toim.), *Muuttuva kulttuuriperintö* (s. 299–319). Helsinki: Ethnos ry.
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Haettu osoitteesta: https://www.uwasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf Viitattu: 06.10.2021
- Tornberg, L., Venäläinen, P. (2008). Kulttuuriperinnön opetuksesta ja oppimisesta. Teoksessa P. Venäläinen (toim.) *Kulttuuriperintö ja oppiminen* Suomen museoliiton julkaisuja 58 (s. 59–66). Gummerus kirjapaino Oy: Jyväskylä.
- Tynjälä, P. (1999). Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tzibazi, V. (2014). Primary schoolchildren`s experiences of participatory theatre in a heritage site. *Education* 3–13, 42 (5), 498–516.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. (2005). *Didaktiikan perusteet*. Helsinki: WSOY
- Vilkuna, J. (2008). Uusi museologia ja kulttuuriperinnön tulkinnat. Teoksessa P. Venäläinen (toim.), *Kulttuuriperintö ja oppiminen* (s. 59–66). Gummerus kirjapaino Oy: Jyväskylä.
- Vilkuna, J. (2000), Menneisyyden tulevaisuus. Teoksessa J. Vilkuna (toim.), *Näkökulmia museoihin ja museologiaan* (s. 8–11). Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Wolf, L-A., Kaihovirta, H., Schaffar, B., Savijärvi, M., Wallinheimo, K., Mikander, P. & Slotte, A. (2019). Ilmiöoppiminen yhteistyönä Suomenlinnassa Teoksessa M. Metsärinne, T. Heino, R. Korhonen & M. Esko (toim.), *Maailmanperintö ja kulttuurikasvatus* (s. 148–159). Turku: Grano