

Monimuotoinen taidemuseoyhteistyö alakoulun kuvataideopetuksessa: Luokanopettajien käsityksiä oppilaidensa osallisuudesta Mun Ateneum -ohjelman etämuseopajoissa

SEIJA KAIRAVUORI JA HANNA NIINISTÖ

seija.kairavuori@helsinki.fi

Helsingin yliopisto, Kasvatustieteellinen tiedekunta

Tiivistelmä

Artikkeli käsittelee oppilaiden osallisuuden rakentumista koulun ja taidemuseon yhteistyössä kuvataideopetuksessa. Tutkimus on osa OMA Ateneum -tutkimushanketta (Osallisuus ja monialainen oppiminen taidemuseon ja koulun yhteistyössä). Tutkimuksessa tarkastellaan Ateneumin taidemuseon Mun Ateneum -ohjelmaan vuosina 2021–22 eri puolilta Suomea osallistuneiden luokanopettajien käsityksiä osallisuuden rakentumisesta heidän 5.–6.-luokkansa etämuseopajoissa. Opettajille suunnatun palautekyselyn avoimet vastaukset aiheesta (126) analysoitiin fenomenografisella tutkimusotteella. Opettajien käsitysten laadullinen variaatio oppilaiden osallisuuden rakentumisesta jäsenyi kuvauskategorioissa suhteessa taiteeseen, museoon tai luokan pedagogiseen vuorovaikutukseen. Tutkimus osoitti osallisuuden monimuotoisuuden koulun ja taidemuseon yhteistyössä. Tulokset avaavat myös uutta ymmärrystä valtakunnallisen taidemuseon ja alakoulujen ainutlaatuisen yhteistyön vaikuttavuudesta.

Avainsanat

Osallisuus, taidemuseo, alakoulun kuvataideopetus, etämuseopaja

Participation in Multimodal Primary School – Art Museum Collaboration in Visual Arts Education: Classroom Teachers’ Conceptions of Their Pupils’ Involvement in My Ateneum Programme’s Distance Workshops

Abstract

The article deals with the involvement of pupils in the cooperation between school and art museum in visual arts education. The study is part of the My Ateneum research project (Participation and multidisciplinary learning in art museum-school cooperation). The study examines the perceptions of classroom teachers participating in the Ateneum Art Museum’s My Ateneum programme in 2021–22 on how to build inclusion in their 5th–6th grade distance learning workshops. The open-ended responses (126 in total) to a feedback questionnaire for teachers were analysed using a phenomenographic research approach. The qualitative variation in teachers’ conceptions of the construction of inclusion was structured in descriptive categories in relation to art, museum or classroom pedagogical interaction. The study showed the diversity of inclusion as a phenomenon and highlighted the relevance of inclusion in such collaboration.

Keywords

participation, art museum, visual arts education in primary schools

Johdanto

Tutkimuksen tausta, tavoite ja tutkimuskysymys

Tässä tutkimuksessa tarkastelemme oppilaiden osallisuuden rakentumista taidemuseon ja alakoulun yhteistyössä kuvataideoppiaineen kontekstissa. Tutkimus on osa OMA Ateneum -tutkimushanketta (Osallisuus ja monialainen oppiminen koulun ja taidemuseon yhteistyössä). Tutkimushankkeessa selvitämme, miten lasten yhdenvertaista osallisuutta taiteeseen rakennetaan alakoulun ja taidemuseon yhteistyössä. Hankkeessa tutkimme sekä opettajilta että oppilailta kerättyjen aineistojen perusteella myös sitä, miten alakoulun ja taidemuseon yhteistyössä rakennetaan monialaista ja monimuotoista opetusta ja oppimista sosiaalisesti kestäväen kehityksen suunnassa. Tässä artikkelissa rajaamme tarkastelun luokanopettajien näkökulmaan.

Tutkimus liittyy Kansallisgallerian Ateneumin taidemuseon kehittämishankkeeseen. Mun Ateneum -ohjelmassa koululaiset työskentelivät perusopetuksen oppitunneilla etämuseopajoissa ympäri Suomen. Ohjelma tavoitti vuosina 2021–22 kaikkiaan lähes 400 luokkaa eli noin kymmentuhatta 5.–6. -luokkalaista opettajineen (Sakari, 2022). Ohjelmalla oli määrällisten tavoitteiden ohella saavutettavuuteen, osallisuuteen ja oppimiseen liittyviä päämääriä. Mun Ateneum -ohjelma koostui etäopastuksista, tuntisuunnitelmista ja verkkomateriaalista. Ohjelmassa oli kaksi oppaan ohjaamaa etäopastusta ja kolme opettajan toteuttamaa opetustilannetta, joiden toteutusta verkkomateriaali ja valmiit tuntisuunnitelmat ohjasivat ja tukivat. (Jalkanen & Yli-Tepsa, 2022.) Opetus- ja kulttuuriministeriön tukema hanke palkittiin vuoden yleisöyötekona 2022 (Pedaali 24.4.2023).

Tässä artikkelissa kysymme, *millaisia käsityksiä Mun Ateneum -ohjelmaan osallistuneilla luokanopettajilla on siitä, miten osallisuutta rakennettiin heidän luokillaan Ateneumin taidemuseon etämuseopajoissa?* Tutkimus tuottaa uutta tietoa ainutlaatuisesta valtakunnallisesta kouluyhteistyöstä Ateneumin taidemuseon kanssa erityisesti kuvataiteen, mutta myös muiden oppiaineiden opetuksen näkökulmasta.

Osallisuuden monimuotoisuus ja monitulkintaisuus

Tutkimuksessamme taidemuseot nähdään peruskoulun kuvataideopetuksen laajentuvina oppimisympäristöinä, joiden kanssa yhteistyössä tuetaan perusopetuksen oppilaiden osallisuutta. Lähestymme artikkelissa oppilaiden osallisuutta paitsi museoiden ja koulujen toimintaan kytkeytyvänä tavoitteena, myös suhteessa taidemuseolle ja kuvataideoppiaineelle keskeiseen taiteen ilmiöön.

Tutkimuskirjallisuudessa osallisuus on hankalasti määrittyvä, monitulkintainen ja väljärajainen käsite (Kinnunen, 2021; Maunu & Kiilakoski, 2018; Sinclair, 2004). Tässä yhteydessä hahmotamme osallisuudessa kaksi pääulottuvuutta, sosiaalisen ja poliittisen (ks. Kiilakoski & Tervahartiala, 2015; Maunu & Kiilakoski, 2018; Thomas, 2007). Sosiaalipedagogisesta näkökulmasta osallisuus syntyy yksilön suhteesta yhteisöön. Sosiaalinen osallisuus on kuulumista johonkin, yhteisöissä ja sosiaalisissa suhteissa toimimista, kokemusta yhteisön jäsenyydestä, joka näyttäytyy erilaisina myönteisinä sosiaalisina suhteina. (Maunu & Kiilakoski, 2018; Nivala & Rynnänen, 2013.)

Sosiaalisen osallisuuden yhteisöön kuulumisen kokemus on pohja poliittiselle osallisuudelle. Poliittinen osallisuus ilmenee mahdollisuutena vaikuttaa lähiympäristössä ja laajemmin yhteiskunnassa yhteisiin asioihin ja päätöksiin. Poliittisen osallisuuden taustalla on ajatus demokratiaan kiinnittymisestä, että kokee olevansa merkityksellinen osana yhteisöään ja yhteiskuntaa (Nivala & Rynnänen, 2013).

Edellä esitettyyn perustuen viittaamme osallisuuden

- 1) *sosiaalisella ulottuvuudella* oppilaiden mahdollisuuksiin kokea kuuluvansa koulun, taidemuseon ja taiteen yhteisöihin, sekä vahvistaa ymmärrystä ja omistajuutta näiden yhteisöjensä tärkeinä pitämiin asioihin ja
- 2) *poliittisella ulottuvuudella* oppilaiden mahdollisuuksiin vaikuttaa aktiivisesti näiden yhteisöjen toimintaan ja kokea ne itselleen merkityksellisinä oppimisen ympäristöinä.

Seuraavaksi avaamme tarkemmin osallisuuden rakentumista museon, taiteen ja koulun konteksteissa.

Museot osallistavina oppimisympäristöinä

Museot ovat koulun hyödyntämiä monimuotoisia oppimisympäristöjä, joilla on osallisuutta tukeva, yleissivistävä tehtävä. Museolaissa (314/2019, 1 §) tavoitteena on esimerkiksi vahvistaa yksilöiden ja yhteisöjen ymmärrystä ja osallisuutta kulttuurista, sekä edistää sivistystä, hyvinvointia, yhdenvertaisuutta ja demokratiaa. Yhteistyö museoiden kanssa avaa koulun toimintaa ympäröivään yhteiskuntaan. Hooper-Greenhill (2007) näkee koulun ja yhteiskunnan suhteita pohtivassa ajattelussaan tärkeänä museoiden kasvattavan ja yhteiskuntaan integroivan roolin.

Osallisuus ymmärretään museoiden kontekstissa eri tavoin (Sandell, 2003; Schaaf, 2022). Osallisuuden kokemusta mahdollistetaan yleisötyön inklusivisuutena tarkoittaen kokoelmien ja kulttuuriperinnön esteetöntä saavutettavuutta. Osallisuutta rakennetaan museoissa helpottamalla tiedonsaantia, kokoelmien äärelle pääsyä ja huomioimalla vierailijoiden moninaisuus. (Schaaf, 2022.) Kokoelmien kasvun myötä ainoastaan pieni osa kokoelmista mahtuu esille museorakennuksessa, esimerkiksi Kansallisgalleriassa vain noin kaksi prosenttia (Levä & Virtanen, 2023). Teknologia mahdollistaa museoiden kokoelmien ja kulttuuriperinnön digitoinnin (Yap, Kamble, Kuah & Tokach, 2024), mikä lisää museon kokoelmien saavutettavuutta ja monimuotoista hyödyntämistä (Bertacchini & Morando, 2013).

Digitalisaatio on mahdollistanut museoille monikanavaisten osallistumistapojen kehittämisen (Yap ym., 2024) ja avannut yleisölle uusia tapoja kuluttaa ja käyttää sisältöjä (Bertacchini & Morando, 2013). Museokävijöitä aktivoidaan oppimaan toinen toisiltaan ja heidän kanssaan, ja yhteisöön kuuluvuuden tunnetta luodaan tarjoamalla merkityksellisiä, samaistuttavia ja kulttuurista omistajuutta tukevia kokemuksia (Schaaf, 2022). Digitalisaatio on muuttanut kulttuuriin osallistumista ja osallisuutta kulttuurista (Tomka, 2013; Virolainen, 2015).

Historia on osoittanut esineiden merkitysten olevan hauraita ja muuntuvia. Merkitysten rakentaminen voidaan aloittaa aina uudelleen ja löytää uusia

merkityksiä ja tulkintoja, mikä korostaa museoiden potentiaalia oppimisympäristöinä. (Hooper-Greenhill, 2003, 2007.) Museoissa onkin siirrytty todellisten asioiden ja objektien esittelystä kokemusten tuottamiseen (Hein 2000, 2004). Termillä ”post-museum” viitataan osallistavaan museoon, jossa vierailijat voivat luoda ja jakaa sisältöä sekä olla sen avulla yhteydessä toisiinsa (Hooper-Greenhill, 2007). Museoiden haasteena on toteuttaa näyttelyitä, jotka alkavat aidosta kokemuksesta ja osallistavat kävijät tutkivaan toimintaan (Venäläinen, 2014). Simonin (2010) me-to-we -mallissa museo muotoutuu sosiaalisiksi kohtaamisen paikaksi. Lähtökohtana ovat yksilöt ja heidän kokemuksensa, joiden varaan ja välille muotoutuu yhteyksiä, yhteistä osallistumista ja jakamista museon tarjoaman sisällön ympärillä (Simon, 2010). Teknologinen kehitys on lisännyt museokävijän mahdollisuuksia olla vuorovaikutuksessa museon tarjoaman sisällön kanssa, saada kokemuksia ja tietoa sekä jakaa niitä nopeasti. Kehityksen myötä ymmärrys oppimisesta museoissa on laajentunut. Konstruktivistinen, yksilön kulttuurit ja kokemukset huomioiva oppimiskäsitys on osa aikamme museopedagogiikkaa. (Hein & McCray, 2020.)

Museoissa voi oppia perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden laaja-alaisen osaamisen taitoja eri oppiaineiden näkökulmista (ks. Opetushallitus, 2014). Museoissa voi harjoitella esimerkiksi ajattelun ja oppimaan oppimisen taitoja, kulttuurista osaamista, vuorovaikutusta ja ilmaisua, monilukutaitoa, tieto- ja viestintäteknologista osaamista sekä osallistumista, vaikuttamista ja kestäväen tulevaisuuden rakentamista. Museovierailua voi suunnata oppiainekohtaisiin tai oppiainerajat ylittäviin oppimiskokonaisuuksiin hyödyntämällä museoiden monimuotoisia oppimateriaaleja verkossa (esim. <https://ateneum.fi/kouluille/>; <https://kiasma.fi/opettajille/>) tai näyttelytiloissa (esim. QR-koodit, AR-sovellukset).

Kuvataideoppiaineessa oppimisympäristö laajenee kulttuurikohteisiin, rakennettuun ja luonnon ympäristöön sekä verkkoympäristöihin. Kuvataiteen opetussuunnitelma ohjaa tutustumaan museoihin ja tarkastelemaan taiteen ja muun visuaalisen kulttuurin vaikutuksia mielipiteisiin, asenteisiin ja toimintatapoihin oppilaiden omassa elinympäristössä ja laajemmin yhteiskunnassa. Toimintakulttuurissa kannustetaan oppimiseen ja vuorovaikutukseen niin koulussa kuin sen ulkopuolisissa ympäristöissä. Opetus perustetaan oppilaiden omiin kokemuksiin. Kuvataiteessa tutkitaan ja ilmaistaan kulttuurisesti moninaista todellisuutta taiteen keinoin. Kuvia tehden ja tulkiten vahvistetaan

identiteetin rakentumista, kulttuurista osaamista ja yhteisöllisyyttä. Opetus kehittää kykyä ymmärtää taiteen, ympäristön ja muun visuaalisen kulttuurin ilmiöitä sekä vaikuttaa itse ympäröivään todellisuuteen. Osallisuuden ja toimijuuden näkökulmat ovat esillä oppiaineessa esimerkiksi sisältöalueissa S1 Omat kuvakulttuurit ja S2 Ympäristön kuvakulttuurit. Näkökulmat vahvistuvat työtavoissa kannustamisena, innostamisena ja rohkaisemisena aktiiviseen kokeilemiseen, harjoitteluun ja osallistumiseen. (Opetushallitus, 2014.)

Kansallisgalleria on valtakunnallinen kuvataiteen museo, joka ylläpitää kolmea museota ja hallinnoi kahta kansallista taidekokoelmaa. Sen tehtävä on edistää taiteellista sivistystä ja rakentaa, säilyttää, esittää ja välittää kulttuuri-perintöä sekä vahvistaa humanismia, kestävästä kehitystä ja suvaitsevaisuutta (<https://www.kansallisgalleria.fi>). Kansallisgallerian taidekokoelma on nimensä mukaisesti yhteinen. Osallisuutta kokoelmaan voi rakentua omistajuutena tai yhteisöön kuulumisena kansallista identiteettiä ja suomalaisuutta käsittelevän taiteen kautta. Kansallisgalleria toimii koulu-yhteistyössä monimuotoisena oppimisympäristönä myös etäyhteyksin. Esimerkiksi Mun Ateneum -ohjelman etä-museovierailut kaikille yhteisessä perusopetuksessa ovat mahdollistaneet uudenlaisen museosuhteen rakentumisen, pääsyn taidekokoelmaan ja vuorovaikutuksen kokoelman äärellä.

Taiteen ja kulttuurin osallistava luonne

Kulttuurisessa osallisuudessa on kulttuurinen, psykologinen, sosiaalinen ja poliittinen ulottuvuus. Taide ja kulttuuri mahdollistavat yksilöiden itseilmaisua, vaikuttamista ja osallistumista yhteiskuntaan. (Tomka, 2013; Virolainen, 2015.) Virolainen (2015) kuvaa kulttuuriin osallistumista ja osallistamista kulttuurihallinnon ja kulttuuripolitiikan näkökulmista neliportaisesti. Ensimmäisellä tasolla oikeus osallistua kulttuuriin toteutuu sivistyksellisenä ihmisoikeutena palvelujen ollessa saatavilla ja saavutettavia. Vastaanoton tasolla tarjotaan valmiita palveluja ja kulttuuritarjontaa, joihin kävijällä ei ole päätösvaltaa. Osallistumisen tasolla kansalaiset ovat mukana palvelujen suunnittelussa yleisötyön, yhteisötaiteen tai sosiokulttuurisen innostamisen muodossa. Osallisuuden tasolla toimijuus vahvistuu ja osallisuus hahmottuu voimaantumisenä ja osallistumisena kulttuuritoimintojen kehittämiseen ja niistä päättämiseen. (Virolainen, 2015.) Kulttuurista osallisuutta tarkastellaan usein institutionaalisen kulttuurin näkökulmasta, vaikka sen kehittämisessä

keskeistä on vallan jakaminen ja alhaalta ylöspäin tapahtuva ruohonjuuritason toiminta (Tomka, 2013.) Digitalisaatio on muuttanut osaltaan kulttuuriin osallistumista ja osallisuutta (Tomka, 2013; Virolainen, 2015).

Perusopetuksen kontekstissa kulttuurinen osallisuus hahmottuu yleisinhimillisenä, laaja-alaisia merkityksiä sisältävänä ja kansallisvaltioiden rajoja ylittävänä, dynaamisena ilmiönä. Kulttuurit ja niiden vuorovaikutus nähdään itseisarvoisina ja kulttuuri jatkuvasti uusiutuvana prosessina. Erilaisten kulttuurien ymmärtäminen ja monikulttuurisuuden arvostaminen ovat lähtökohtia sivistyneelle toiminnalle. (Männistö, Fornaciari & Tervasmäki, 2017; Opetushallitus, 2014.)

Osallisuutta taiteeseen voidaan tarkastella osallisuutena taiteen sisältöihin, palveluihin ja toimintakäytäntöihin siten, että yksilön on mahdollista ilmaista itseään taiteen keinoin, harrastaa ja kokea taidetta. Taide voi olla myös väline yksilön tai ryhmän ajatusten ja mielipiteiden esiin tuomiseen sekä mahdollisuus vaikuttaa tai muuttaa toimintaa. (Pääjoki, 2021.) Taide voi olla erityisen osallisuuden kokemuksen mahdollistava ja sitä tukeva tila (Knif, 2017). Taiteessa leikin ja empatian kautta voidaan edistää lapselle ominaisia, henkilökohtaisia tapoja tarkastella ympäröivää kulttuuria ja tuottaa itse kulttuuria (Manninen, 2021; Nussbaum, 2010; Pusa, 2009; Venäläinen, 2019). Osallisuus voi olla vuorovaikutusta teoksen kanssa, osallistumista teoksen toteuttamiseen, mutta myös muuntuvia sosiaalisia suhteita ihmisten, asioiden ja ilmiöiden välillä (Haapalainen, 2018). Tämä konkretisoituu toiminnallisissa, moniaistisissa, kehollisissa osallistavissa taideteoksissa sekä yhteisvoimin rakentuviissa teoksissa (Venäläinen, 2019). Omakohtainen taidekokemus on lähtökohta vuorovaikutteiselle taiteen tarkastelulle. Koulukontekstissa taidekokemuksen laatuun vaikuttavat oppilaiden kohtelu ja tilan avaaminen toimijuudelle. (Laine & Hartman, 2020.) Laadukas taidekasvatus vahvistaa yhteisöön kuulumista, synnyttää kulttuurista osallisuutta, tukee hyvinvointia ja kokonaisvaltaisia oppimisvalmiuksia (Anttila, 2021).

Taiteen osallistava luonne (Venäläinen, 2019) tulee esiin teoksen ja ympäröivän maailman, ihmisten ja esineiden välisissä suhteissa (Haapalainen, 2018). Ei ole yhdentekevää kenen sisältöjä, kuvia ja kulttuureita on esillä ja käsitellään opetuksessa (Knif, 2021). Taide voi muuttaa käsitystä itsestä, suhteista tai yhteisöön kuulumisesta. Osallisuus ei kuitenkaan synny automaattisesti

taidelähtöisin menetelmin, vaan edellyttää ymmärrystä yksilöstä ja hänen tarpeistaan, toimintaympäristöstä sekä rakenteista ympärillä. Osallisuus edellyttää rohkeutta kokea yhteisö moninaisen toiminnan ja merkityksellisyyskokemuksen mahdollistajana. (Kiilakoski & Tervahartiala, 2015.) Myöskään koululuokassa osallisuuden kokemus ei synny itsestään selvästi. Se edellyttää aitoa mahdollisuutta osallistua ja vaikuttaa itseä koskeviin asioihin, tulla kuulluksi käytännön toiminnassa moninaisuus, kyvyt ja ikävaihe huomioon ottaen (Opetushallitus, 2014; Virkki, 2015). Esimerkiksi kuvataiteen opetuksessa on tärkeä tiedostaa oma taidekäsitelmänsä ja roolinsa taidekasvatuksen taustalla, koska sillä voi olla merkitystä oppilaan osallisuuden toteutumisen mahdollistamisessa tai rajaamisessa (Knif, 2021; Manninen, 2021; Moilanen, 2022; Moilanen, Juutinen & Siippainen, 2024).

Osallistaminen koulun vuorovaikutustilanteissa

Koulun mahdollisuuksia toimia oppilaita osallistavasti voidaan tarkastella opettajan johtamana pedagogisena vuorovaikutuksena ja laajemmin koulu-yhteisön toimintakulttuurina. Keskeiset pedagogiset periaatteet kytkeytyvät opetussuunnitelman tavoitteisiin, oppisisältöihin, opetusmenetelmiin ja -järjestelyihin sekä arviointiin. Opetuksen tulee olla tavoitteellista toimintaa. Keskeinen pedagoginen ulottuvuus on pohtia ja valita sisältöjä ja menetelmiä, joilla suunnitellut tavoitteet parhaiten saavutetaan. (Atjonen ym., 2008; Jyrhämä, Hellström, Uusikylä & Kansanen, 2016.) Opettajalla on suomalaisessa koulutusjärjestelmässä vahva autonomia ja didaktinen vapaus järjestää opetussuunnitelman mukainen opetus ja rakentaa luokan ja koulun toimintakulttuuria (Jyrhämä ym., 2016). Opettajalle aktiivinen oman toiminnan tarkastelu, yhteisöön kiinnittyminen, jaettu tietäminen ja kollegiaalinen reflektio ovat keskeisiä asiantuntijuuden kehittämisessä (Husu & Toom, 2016; Kostianen & Gerlander, 2009). Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys korostaa oppimisen sosiaalisia, vuorovaikutuksellisia ja yhteistoiminnallisia prosesseja (mm. Kauppila, 2007; Säljö, 2004). Oppiminen ja opiskelu kietoutuvat opetustilanteiden vuorovaikutussuhteisiin. Opetustapahtumassa opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus järjestetään niin, että opetussuunnitelman useat samanaikaiset tavoitteet saavutetaan parhaiten. Tällöin opetusmuodot, työtavat ja menetelmät valitaan suhteessa opiskeltavaan sisältöön ja tavoitteisiin. (Jyrhämä ym., 2016.) Opettajan työ tapahtuu vuorovaikutussuhteissa oppilaiden, opettajien ja koulun muun henkilökunnan sekä huoltajien ja yh-

teistyötohojen kanssa. Vuorovaikutus on opettajan keskeistä asiantuntijaosaamista. (Gerlander & Kostiainen, 2005; Kostiainen & Gerlander, 2009.)

Nykyinen opetussuunnitelma ohjaa oppimista aktiiviseen ja yhteisölliseen suuntaan (Opetushallitus, 2014). Vastuun ja omasta toiminnasta päättämisen ajatellaan vahvistavan oppilaan motivaatiota ja opiskelun mielekkyyttä (Jyrhämä ym., 2016). Osallisuus edellyttää kokemusta yhteisöstä, jossa voi toimia monin tavoin. Koulun toimintakulttuuri ja sen fyysiset ja sosiaaliset rakenteet voivat sekä ohjata että ehkäistä toimintaa. Taidelähtöistä toimintaa suunniteltaessa on huomioitava, miten koulun rakenteet asettavat ehtoja ja rajaavat osallistumista. (Kiilakoski & Tervahartiala, 2015.) Taidekasvatus voi tarjota vapaan tilan yksilön kysymyksille, toiminnalle ja näkyväksi tulemiselle (Heikkilä, 2019). Kontrollista vapaa mahdollisuuksien tila toteutuu turvallisissa rakenteissa ja edellyttää joustavaa toimintaympäristöä ja -kulttuuria (ks. Känkänen, 2013).

Osallisuuden rakentumista aikuisen ja lapsen välillä on kuvattu erilaisin mallin. Hartin (1992, 2008) tikapuumallissa osallisuuden vahvistuessa päätöksenteko lähtee lapsista. Shierin (2001) mallissa osallisuus vahvistuu lapsen kuuntelusta jaettuun valtaan ja päätöksentekoon. Lundy (2007) puolestaan kytkee osallisuuden tarkastelun Lapsen oikeuksien yleissopimukseen (1989, artikla 12) ja osallisuus näkyy mielipiteen huomioimisena päätöksenteossa. Lansdown (2010) tarkastelee lasten ja aikuisten välistä osallisuutta mallilla, joista ensimmäisellä tasolla lapset konsultoivat aikuisia, toisella lapset ja aikuiset toimivat yhteistyössä ja kolmannella osallisuus on lapsilähtöistä.

Niemi, Kumpulainen ja Lipponen (2018) tarkastelevat osallisuutta kouluopetustilanteissa neljästä näkökulmasta. Ensimmäisessä näkökulmassa oppilaita aktivoidaan osallistumaan opettajan suunnittelemaan ja toteuttamaan oppimistilanteen toimintaan ja esittämään ajatuksiaan opiskeltavasta. Yhteisosallisuuden näkökulmassa opettaja huomioi oppilaiden näkökulmat ja kysymykset opetussuunnitelmasta johdetun aiheen käsittelyssä. Oppilasaloitteisen osallisuuden näkökulmassa opetuksen lähtökohtana ovat oppilaiden kiinnostuksen kohteet. Oppilaat ovat alusta asti mukana suunnittelemassa oppimistilannetta opettajan tuella. Oppilasjohtoisessa osallisuudessa oppilaat toimivat täysin itsenäisesti. (Niemi, Kumpulainen & Lipponen, 2018.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) osallisuus on kirjattu esimerkiksi arvoihin,

toimintakulttuuriin ja laaja-alaisen osaamisen tavoitteeksi. Jokaisella oppilaalla on oikeus osallisuuteen ja oikeus kasvaa yhteiskunnan täysivaltaiseksi jäseneksi. Oppilaan tulee saada kokemuksia kuulluksi tulemisesta ja siitä, että häntä arvostetaan yhteisön jäsenenä. Opetus vahvistaa oppilaiden myönteistä identiteettiä ihmisinä, oppijoina ja yhteisön jäseninä. Koulu oppivana yhteisönä luo edellytyksiä yhdessä ja toinen toisiltaan oppimiseen. (Opetushallitus, 2014.)

Menetelmät

Fenomenografinen tutkimusote

Tutkimusotteemme on fenomenografinen (Huusko & Paloniemi, 2006; Marton & Booth, 1997). Tutkimme opettajien käsityksiä oppilaiden osallisuudesta sekä heidän erilaisia tapojaan ymmärtää niitä (ks. Huusko & Paloniemi, 2006; Marton, 1981; Uljens, 1989). Pyrimme kuvaamaan, analysoimaan ja ymmärtämään opettajien käsitysten vaihtelua ja niiden suhdetta toisiinsa (ks. Kettunen & Tynjälä, 2018, 2022; Marton, 1981). Käsitykset muodostuvat tietoisuudessa todellisuuteen kytkeytyvien kokemusten kautta (Huusko & Paloniemi, 2006). Yhteinen todellisuus koetaan ja käsitetään yksilöllisesti (Marton, 1988). Käsitykset ymmärretään merkityksenantoprosesseina, ja kieli ajattelun ja käsitysten muodostamisen sekä ilmaisun välineenä (Huusko & Paloniemi, 2006).

Lähestymme osallisuutta toisen asteen näkökulmasta, opettajien käsityksinä (mm. Marton, 1981; Marton, 1986; Marton & Booth, 1997; Uljens, 1989). Toisen asteen näkökulmassa kiinnostuksen kohteena on asioiden ymmärtämisen, ajattelemisen ja havaitsemisen tapa, ei itse asia (Marton, 1988). Tiedostamme kontekstin merkityksen ja sen, että käsitykset ovat muuttuvia ja suhteellisia, sosiaalisesti ja konstruktivistisesti rakentuvia (Marton & Booth, 1997; Åkerlind, 2005). Emme luo väitteitä osallisuudesta todellisuudessa, vaan kuvaamme opettajien kokemuksiin pohjaavia käsityksiä ilmiöstä. (mm. Huusko & Paloniemi, 2006; Marton, 1981; Uljens, 1989, 1996.)

Tutkimusaineiston keruu ja luokittelun periaatteet

Tutkimusaineistomme on kerätty yhteistyössä Kansallisgallerian, Ateneumin taidemuseon kanssa museon verkkosivujen anonyymillä palautelomakkeella. Jotta opettajien erilaiset käsitykset oppilaiden osallisuudesta tulevat esiin aineistosta, kysymyksenasettelu oli avoin (ks. Marton & Booth, 1997). Kyselyssä tai muutoin hallussamme ei ole ollut tunnistettavuuden mahdollistavia tietoja vastaajista. Vastaajille kerrottiin vastausten tutkimuskäytöstä. Kyselyyn vastasi yhteensä 63 Mun Ateneum -ohjelmaan luokkineen osallistunutta luokanopettajaa, eli alkuperäinen aineisto koostui 63:n opettajan vastauksista kahteen kysymykseen (N=126 vastausta). Tutkittavien määrä fenomenografisessa tutkimuksessa on yleensä rajattu ja aineiston koko pieni (Kettunen, 2021), mutta riittävä esittämään mahdolliset vaihtelut.

Kysymykset olivat 1) *Millaista osallisuutta koulun ja Ateneumin taidemuseon yhteistyössä mielestäsi rakentui?* ja 2) *Pohdi kokoavasti, miten vuorovaikutus toteutui luokallasi etäpajoissa?* Teknisen tallennusvirheen myötä 13:n opettajan vastaukset jouduttiin poistamaan, jolloin lopulliseksi aineistoksi rajautui 50:n opettajan vastaukset. Analyysivaiheessa näistä yhteensä sadasta avoimesta vastauksesta rakentui yksi temaattinen aineistokokonaisuus, sillä opettajat pohtivat osallisuuden rakentumisessa myös vuorovaikutuksen teemaa.

Fenomenografisessa analyysissä luokittelumme perustui aineistoon. Tulkinta tapahtui vuorovaikutuksessa aineiston kanssa, ilman teoreettisesta viitekehystä johdettuja määritelmiä tai ennakko-oletuksia. Aineiston luokittelu ja kuvaus edellyttivät dialogia aiemman tutkimuksen ja teorioiden kanssa. (Huusko & Paloniemi, 2006.) Kuvauskategoriat muodostavat fenomenografisen tutkimuksen päätuloksen (Marton, 1981). Olennaisia ovat käsitysten laadulliset erot, jolloin lukumäärällisesti painottuvan sijaan marginaalinen käsitys voi olla teoreettisesti kiinnostava (Huusko & Paloniemi, 2006). Kategoriajärjestelmän tulee kattaa aineistossa esiin tulevan käsitysten vaihtelun (Marton & Booth, 1997).

Fenomenografisen analyysin vaiheet

Toteutimme analyysivaiheessa kahden tutkijan rinnakkaisluokittelun. Tällä pyrimme lisäämään luotettavuutta ja varmistamaan, että kaikki osallistujien

käsitykset tulevat havaituksi aineistossa ja edustetuksi kategorioissa (Kettunen & Tynjälä, 2018). Rinnakkaisluokittelu tuki myös hallittua subjektiviteettia (Ahonen, 1994) eli ennakko-oletuksemme tiedostamista ja huomioon ottamista (Ahonen, 1994; Huusko & Paloniemi, 2006). Luimme ja analysoimme aineiston ensin itsenäisesti luoden yleiskuvan aineistosta ja tutkittavien käsityksistä. Kun olimme tahoillamme edenneet analyysissa kategorioiden abstrahoinniseen, esittelimme toisillemme muodostamamme kategoriat, niiden piirteet ja suhteet toisiinsa. Vertasimme kategorioita keskustellen, perustelimme valintojamme ja määrittelimme kategorioita osin uudelleen. (ks. Kettunen & Tynjälä, 2018.) Aineiston työstö jatkui kylläntymispisteeseen saakka (Bowden & Green, 2010). Tutkimuksessamme tämä tarkoitti kolmea uudelleenlukumisen ja -muotoilun vaihetta. Analyysiprosessi eteni kolmen abstraktiotason kautta kuvauskategorijärjestelmän luomiseen (ks. Huusko & Paloniemi, 2006; Uljens, 1989).

Taso 1 Merkitysyksiköiden etsiminen

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa (taso 1) tulostimme sähköisen aineiston paperiseen muotoon ja etsimme vastauksista merkityksellisiä ja olennaisia ilmauksia (Huusko & Paloniemi, 2006) eli merkitysyksiköitä. Lajittelimme ilmaisut osallisuuden rakentumiseen liitettyjen merkityksien mukaan (Marton, 1988). Merkitysyksiköt hahmottuivat ajatuksellisina kokonaisuuksina yksittäisen vastaajan kokonaisina vastauksina tai niiden osina (Huusko & Paloniemi, 2006) tarkastellessamme niiden asiayhteyksiä (Ahonen, 1994). Merkitysyksiköiden muotoutumista ohjasi kysymys: *Millaisia käsityksiä osallisuudesta vastaajat ovat tuottaneet?* Esimerkiksi vastaajan nro 52 ilmaisuista kysymyksissä 1 (52a) ja 2 (52b) löysimme seuraavat merkitysyksiköt (ks. Taulukko 1):

Taso 2 Ensimmäisen tason kategoriat ilmauksia vertaillen

Toisessa vaiheessa (taso 2) lajittelimme ja ryhmittelimme merkitysyksiköitä kategorioiksi, jotka kuvasivat erilaisia tapoja kokea tai käsittää ilmiö (Huusko & Paloniemi, 2006). Esimerkiksi kaikki osallisuuden pohdinnat, joissa oli kyse taiteen tarkastelusta, jäsenyivät merkitysyksiköinä yhdeksi kategoriaksi (ks. Taulukko 2):

Taulukko 1. Esimerkki merkitysyksiköiden nimeämisestä (vastaaja nro 52).

Ilmaisu	Merkitysyksikkö
52a. Oppilaita kuultiin aidosti, kun käsittelimme eri taiteeseen liittyviä teemoja. Kenenkään näkemyksiä ei väheksytty ja torjuttu. Koin, että oppilaat saivat yleissivistystä koskien Ateneumin taidemuseota, kuuluisia taiteilijoita, oppilaat oppivat taiteen käsitteitä: mm. kokoelma.	52a. Oppilaita kuultiin aidosti, kun käsittelimme eri taiteeseen liittyviä teemoja. Kenenkään näkemyksiä ei väheksytty tai torjuttu. 52a. ...Koin, että oppilaat saivat yleissivistystä koskien Ateneumin taidemuseota, kuuluisia taiteilijoita, ... 52a. ...oppilaat oppivat taiteen käsitteitä: mm. kokoelma.
52b. Mielestäni vuorovaikutus onnistui hyvin, mutta osa oppilaista valitsi hiljaa olemisen. Mutta osallistuivat kyllä käsiäänestyksiin jne.	52b. Mielestäni vuorovaikutus onnistui hyvin, mutta osa oppilaista valitsi hiljaa olemisen. 52b. ...mutta osallistuivat kyllä käsiäänestyksiin.

Taso 3 Kategorisoinnin abstrahointi

Kolmannessa vaiheessa analyysi eteni kategorioiden kuvaamiseen abstraktimmalla tasolla ja kategorioiden välisten suhteiden tarkentamiseen. Oleellista oli löytää ilmaisujen yhtäläisyyksiin perustuvat kriteerit jokaiselle kategorialle ja selkeät erot niiden välille (Marton, 1994; Marton & Booth, 1997; Niikko, 2003; Åkerlind, 2005). Eroja tarkastelemalla pyrimme havaitsemaan tyypilliset käsitykset (Uljens, 1989). Taulukossa 3 on esimerkki taiteeseen liittyneiden kategorioiden muodostamasta osallisuuden kuvauskategoriasta.

Taso 4 Tulosavaruus

Veimme kategorisoinnin sähköiseen muotoon ja varmistimme kuvauskategorioiden täyttävän Martonin ja Boothin laatukriteerit (1997), joiden mukaan kategorioiden pitää kuvata selvästi erilaista kokemusta ilmiöstä, olla hierark-

Taulukko 2. Esimerkki merkitysyksiköiden muodostamasta kategoriasta.

Merkitysyksikkö	Ensimmäisen tason kategoria
6a. Näimme upeita, erilaisia taide- teoksia ja oppaan johdolla pystyimme keskustelemaan niistä. Teokset jäivät ainakin joidenkin mieleen ja muutama olikin bongannut taidetta TV-ohjelmasta.	Taiteen tarkastelu
50b. Parhaita hetkiä olivat mielestäni... oppilaiden oivaltavat huomiot taidekuvista.	
52a. Oppilaita kuultiin aidosti, kun käsitelimme eri taiteeseen liittyviä teemoja. Kenenkään näkemyksiä ei väheksytty tai torjuttu.	

kisessa ja loogisessa suhteessa toisiinsa sekä määrältään mahdollisimman pieni. Esitämme tulosavaruuden (outcome space) horisontaalisesti keskenään samanarvoisina ja tasavertaisina kategorioina, joiden erot ovat sisällöllisiä (ks. Huusko & Paloniemi, 2006). Raportoinnissa pyrimme välittämään autenttisen aineiston äänen ja lukijalle mahdollisuuden arvioida riittävien aineistolainauksien avulla luokittelun perusteita, aineistossa esiintyvää variaatiota sekä kokonaisuuden johdonmukaisuutta. Aineistolainauksissa numero viittaa vastaajan numeroon ja pieni kirjain a kysymykseen 1 ja b kysymykseen 2 annettuihin vastauksiin tai niiden osiin.

Tulokset

Osallisuuteen liittyvien käsitysten variaatio järjestyi tulosavaruudessa neljään kuvauskategoriaan (ks. Taulukko 4). Opettajien käsitykset oppilaidensa osallisuuden rakentumisesta koulun ja taidemuseon yhteistyössä olivat joko 1) selkiytymättömiä, 2) museoon liittyviä, 3) taiteeseen liittyviä tai 4) luokkahuonevuorovaikutukseen liittyviä.

Taulukko 3. Esimerkki kuvauskategorian muodostumisesta suhteessa taiteeseen.

Ensimmäisen tason kategoria	Kuvauskategoria
Oma taidesuhde	Osallisuuden rakentuminen suhteessa taiteeseen
Taiteen tarkastelu	
Taiteen tekeminen	

Selkiytymätön käsitys osallisuudesta

Fenomenografisen analyysin tausta-ajattelussa käsitykset ymmärretään merkityksenantoprosesseina (Huusko & Paloniemi, 2006). Käsitys eli ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä ajatellaan luonteeltaan riittävän eriytyneeksi, mielipidettä syvemmäksi ja laajemmaksi. Ensimmäinen kuvauskategoria kuvaa tilannetta, joissa opettajien vastauksista ei muodostunut selkeää käsitystä osallisuuden rakentumisesta tai siihen kytkeytyneestä vuorovaikutuksesta. Tähän kuvauskategoriaan kuului kolmannes vastauksista (32%). Kuvauskategoria muodostui kahdesta seuraavaksi esiteltävästä kategoriasta.

Osallisuutta ei havaittu tai ymmärretty

Ensimmäisessä kategoriassa (12%) opettaja ei havainnut tai ymmärtänyt osallisuutta rakentuvaksi millään tavoin, tai ilmaissut mitään siihen liittyvästä vuorovaikutuksesta. Havaintojen puuttuminen tai niiden selkiytymättömyys ymmärryksenä ilmaistiin seuraavin variaatioin:

56a. Ei mitään.

32b. En tiedä.

50a. En oikein ymmärrä, mitä tarkoitatte osallisuudella.

Taulukko 4. Luokanopettajien käsitykset osallisuuden rakentumisesta koulun ja taidemuseon yhteistyössä.

Alakoulun ja taidemuseon yhteistyö			
Luokanopettajan käsitys oppilaidensa osallisuudesta			
Selkiytymätön käsitys osallisuudesta	Osallisuus suhteessa museoon	Osallisuus suhteessa taiteeseen	Osallisuus luokan pedagogisessa vuorovaikutuksessa
Ei havaintoa tai ymmärrystä osallisuudesta Erittelemätön mielipide tai kuvaus toiminnasta	Museovierailu Museon tehtävä	Oma taidesuhde Taiteen tarkastelu Taiteen tekeminen	Ajankäyttö Myönteinen ilmapiiri Oppilaan yksilöllisyyden huomioon ottaminen Kysymyksiin aktivointi Vastavuoroinen kuuntelu ja keskustelu Selkeys ja havainnollisuus Palautteen antaminen ja saaminen Toiminnallisuus ja työtapojen monipuolisuus Kiinnostuneisuus (sen puute) Etäyhteyden ja teknologioiden toimivuus

Toiminnan yleisempi kommentointi

Toisen kategorian muodostivat kokonaiset vastaukset (20%), jotka eivät varsinaisesti ilmaisseet perusteltua käsitystä osallisuuden rakentumisesta tai eritelleet siihen liittyvän vuorovaikutusta, vaan olivat yleisiä, erittelemättömiä kuvauksia, mielipiteitä tai arvioita toiminnan sujumista. Variaatio koostui seuraavan kaltaisista ilmaisuista:

55a. Ihan kivaa.

51a. Yhteistyö oli hyvää.

56b. Ei hyvin.

Lopuissa analysoiduissa vastauksissa (68%) opettajat ilmaisivat käsityksensä osallisuuden rakentumisesta ja vuorovaikutuksesta Mun Ateneumin -projektissa edellä kuvattua perusteellisemmin ja yksittäisen opettajan vastaus saattoi sisältää useitakin erilaisia merkitysisältöjä. Analyysin edetessä merkitysyksiköiden numerukset eivät siis enää viittaa kokonasiin yhden opettajan vastauksiin, kuten edellä. Tämä aineiston osuus järjestyi kolmeen kuvauskategoriaan. Osallisuuden rakentumista pohdittiin suhteessa museoon, taiteeseen ja luokan pedagogiseen vuorovaikutukseen.

Osallisuus suhteessa museoon

Museovierailu

Toinen kuvauskategoria koostui opettajien ilmaisemista museoon liittyvistä merkityksistä pohtiessaan oppilaiden osallisuutta. Nämä käsitykset järjestyi-
vät kahteen kategoriaan, joista ensimmäisessä keskeistä oli museon saavutettavuus eli mahdollisuus tai kokemus museovierailusta (n=9). Opettajien käsitysten mukaan merkityksellistä oppilaiden osallisuuden rakentumisessa oli Ateneumin taidemuseoympäristöön tutustuminen. Etämuseovierailun koettiin lähes vastanneen 'oikeaa' vierailua museorakennuksessa ja näin lisänneen oppilaiden osallisuutta museon toimintaan valtakunnallisen saavutettavuuden näkökulmasta. Pajakokemuksien kerrottiin innostaneen monia oppilaita jatkossa vierailemaan tutummaksi tulleessa museossa myös fyysisesti. Nämä merkitysvariaatiot ilmaistiin esimerkiksi näin:

- 6a. *Kokemusosallisuutta: -Pääsimme ”vierailulle” Ateneumiin. Jo se oli merkittävä asia. Uskoisin rakennuksen jääneen oppilaiden mieleen ja ajatuksen, että siellä voisi itsekin käydä joskus.*
- 25a. *Koulumme sijaitsee Pohjois-Suomessa ja etäisyys Helsinkiin ja Ateneumin taidemuseoon on niin pitkä. Näin ollen oppilaistani suurin osa ei ole päässyt vierailemaan Ateneumissa. Oli mahtavaa, että oppilaat pääsivät etänä tutustumaan Ateneumiin...*

Museon tehtävä

Toinen museoon liittynyt kategoria muodostui merkityksistä, jotka opettajien osallisuuskäsityksissä liittyivät museon tehtävään ja sen paremman ymmärryksen myötä omistajuuden kokemukseen (n=8). Etäpajoissa pohdittiin oppilaiden kanssa sitä, miksi ja keitä varten museot ovat olemassa, mitä asioita niissä on ja miten siellä toimitaan eri syistä. Osallisuuden näkökulmasta nämä keskustelut avasivat mahdollisuuksia olla osallinen museon toiminnassa ja ymmärtää syvemmin oman kulttuurin historiaa ja jäsenyyttä sekä kokea omistajuutta sitä käsittelevien museoiden toimintaan. Opettajien kuvauksissa Ateneumin taidemuseo ja Kansallisgallerian tehtävä tulivat oppilaille tutummaksi, ja yhteistyö avasi museon kulttuurisia, yleissivistäviä tehtäviä. Oppilaat kokivat opettajien mukaan osallisuutta ja omistajuutta museon toimintaan ”meidän museona”. Näitä merkityksiä ilmaistiin esimerkiksi seuraavasti:

- 52a. *...Koin, että oppilaat saivat yleissivistystä koskien Ateneumin taidemuseota, kuuluisia taiteilijoita,*
- 58a. *Museo tuli jonkin verran tutuksi... Oppilaille tuli käsitys siitä, mikä taidemuseo on.*
- 19a. *Kuten oppaamme NN meille 1. kohtaamisessa mainitsi, Ateneumin kokoelmat ja taideteokset ovat tavallaan meidän kaikkien suomalaisten omistamia ja yhteisiä, mikä kirkasti oppilaille KANSALLIS-MUSEON käsitteen, ja mistä tuli halu tutustua ja tuntea ”meidän museon” teoksia.*

Osallisuus suhteessa taiteeseen

Oma taidesuhde

Kolmas osallisuuden rakentumisen kuvauskategoria koostui taiteeseen liitetystä merkityksistä. Kuvauskategoria muodostui kolmesta kategoriasta, joista ensimmäinen kuvasi oppilaan omaa taidesuhdetta (n=9). Kokemus herätti opettajien käsitysten mukaan oppilaissa pohdintoja taiteen arvostuksesta ja mahdollisuuksista omassa elämässä laajemminkin. Taide kuvautui oppilaille kiinnostavana, tutummaksi tulleen ilmiönä tai omakohtaisena toimijuutena, johon suhdetta pohdittiin. Oppilaiden toimijuutta aktivoitiin projektin aikana esimerkiksi oman supervoiman avulla, jota kukin sovelsi taiteen tarkasteluun ja tekemiseen. Opettajien mukaan luokilla saatiin tästä erisuuntaisia kokemuksia. Omaan taidesuhteeseen liittyviä merkityksiä kuvattiin aineistossa esimerkiksi seuraavasti:

19a. Minusta tämä luo hyvin tärkeää osallisuuden tuntua taiteeseen ja kulttuuriin. En usko, että kukaan oppilaista väheksyisi taidetta Mun Ateneumin jälkeen, päinvastoin arvostus kasvoi.

51a. Taidetta niillekin, jotka eivät sitä liiemmin harrasta.

36a. Oppilaille tarjottiin monipuolisesti mahdollisuuksia kuvataiteen parissa. Moni pohti vakavissaan omaa suhtautumistaan ja tapaan saada kuvista jotain itselleen. Oppilaat jäivät varmasti miettimään oman supervoimansa merkitystä elämässään. Oli hieno huomata, että muutama oppilaat, jotka eivät alun perin olleet pystyneet pohtimaan/nimeämään supervoimaansa, halusivat tehdä sen myöhemmin ja laittaa seinälle esille.

Taiteen tarkastelu

Toisen taiteeseen liittyneen kategorian muodostivat opettajien pohdinnat taiteen tarkastelun merkityksestä osallisuudelle (n=10). Kokemus sai opettajien mukaan oppilaat vuorovaikuttamaan tasavertaisina siitä, millaisia ajatuksia ja tunteita taide kussakin herätti. Taiteen tarkastelussa rakentui osallisuutta sekä taiteen moninaisiin tulkintoihin, että tulkitsijan taitoihin, esimerkiksi seuraavasti ilmaisten:

21a. Taiteen tarkastelu on osalle vierasta ja nyt pikkuisen pääsimme sitä harjoittelemaan.

52a. Oppilaita kuultiin aidosti, kun käsittelimme eri taiteeseen liittyviä teemoja. Kenenkään näkemyksiä ei väheksytty tai torjuttu.

47b. Kiinnostus taiteen katselemiseen lisääntyi. Tunteista puhuttiin paljon.

Taiteen tekeminen

Kolmas taiteeseen liittynyt näkökulma osallisuuteen käsitteli taiteen tekemistä (n=12). Taide avautui osallistavina tehtävinä, joita oppilaat itse pääsivät tekemään. Taiteeseen liittynyt konkreetti toiminnallisuus oli monen opettajan arvostamaa osallisuutta projektissa, kuten seuraavissa esimerkeissä ilmenee.

6a. Itse tekemällä ja kokeilemalla osallistumista: -Tekniikkaosio ja sen soveltaminen toimi hyvin.

46a. Oppilaat tekivät projektiin liittyviä piirroksia keskittyneesti ja yksityiskohdat huomioiden.

61b. Hienoa, että tässä pääsi myös itse osallistumaan tietokilpailun kautta sekä piirtämällä.

Osallisuus luokan pedagogisessa vuorovaikutuksessa

Museoon ja taiteeseen liittyneiden pohdintojen ohella opettajat näkivät osallisuuden rakentumiselle keskeiseksi sen, miten luokan vuorovaikutus pedagogisesti toteutettiin etämuseopajoissa. Opettajat jäivät pohtimaan lukuisia eri osatekijöitä, joilla oli ollut merkitystä vastavuoroisuuden, dialogisen vuorovaikutuksen synnylle heidän luokassaan. Tämä oli aineiston laajin kuvauskategoria, joka muodostui seuraavista yhdestätoista kategorioista.

Ajankäyttö

Luokan pedagogisessa vuorovaikutuksessa keskeiseksi tekijäksi nostettiin ajankäyttö (n=10). Esimerkiksi työskentelyjen kestot tai taukojen rytmitykset joko edesauttoivat tai usein myös hankaloittivat opettajien arvioiden mukaan

oppilaiden mukana pysymistä ja keskittymistä, siten myös osallisuuden kokemuksen syntymistä. Pohdinnat korostavat pedagogisen asiantuntijuuden ja oppilaantuntemuksen merkitystä osallisuuden rakentumisessa luokan vuorovaikutuksessa.

16b. ...Ensimmäisellä kohtaamisella oppilaiden olisi pitänyt tehdä taidepolku ryhmissä koneella mutta se jäi pois ajan puutteen vuoksi. Ehkä olisi voinut lyhentää taidekuvien analysointia ja ottaa mukaan tämä taidepolun, niin koko luokan keskittyminen olisi pysynyt paremmin asiassa.

29b. Suurin osa oppilaista eivät jaksaneet seurata kummallakaan kohtaamisella opastusta. Opas keskittyi liikaa kertomaan parista kuvasta hyvin pitkäksi aikaa, emmekä seuranneet ensimmäisellä kohtaamisella kohtaamisen tuntiohjelmaa. Viimeisellä kohtaamisella opas selosti taas parista kuvasta aivan liian kauan.

Myönteinen ilmapiiri

Opettajat nostivat esiin myönteisen ilmapiirin merkityksen osallistavassa vuorovaikutuksessa (n=12). Oppaan asiantunteva toiminta nähtiin tässä keskeisenä.

43a. Ilmapiiri oli kannustava ja hyväksyvä!

35a ... opas sai aikaan lämpimän ja aidon vuorovaikutuksen luokkayhteisön kanssa.

37a. ... Keskustelu oli sallivaa ja erittäin kunnioittavaa.

Oppilaan yksilöllisyyden huomioon ottaminen

Opettajat nostivat esiin osallisuuden näkökulmasta myös sen, että vuorovaikutuksessa huomioitiin oppilaiden erilaiset toiveet ja yksilöllisyys (n=6).

35a. ...Oppilaiden toiveet huomioitiin työpajassa ja oppimistuokion suunnittelua tehtiin yhdessä.

7b. Opas huomioi hyvin jokaisen yksilöllisesti.

25b. Oli mukavaa, että jokainen oppilas pääsi osallistumaan omalla tavallaan

Kysymyksiin aktivointi

Yhtenä osallisuutta vuorovaikutuksessa rakentaneena tekijänä opettajat pitivät sitä, että opas aktivoi oppilaita sopivin kysymyksiin (n=6). Näin opas mahdollisti oppilaille aktiivisen, osallisen roolin tiedonrakentamisessa ja vuorovaikutuksessa.

25b. Opas kysyi hyviä kysymyksiä etäoppituntien aikana, joihin oppilaiden oli helppo vastata.

37b. Oppilaat innostuivat kertomaan omia näkemyksiään ja kokemuksiaan. Tarpeeksi helpon/ matalan kynnyksen kysymykset ja pohdintatehtävät rohkaisivat oppilaita osallistumaan.

Vastavuoroinen kuuntelu ja keskustelu

Keskeistä osallisuuden rakentumiselle oli verbaalisen vuorovaikutuksen vastavuoraisuus (n=17). Opettajat kuvailivat oppaan ja oppilaiden vuoroin kuunnelleen ja seuranneen toisiaan keskittyneesti, vuoroin olleen äänessä keskustelussa, joko kommentoiden tai kysyen.

20a. Jokaisella oppilaalla oli mahdollisuus olla äänessä tai seurata aktiivisesti.

47a. Oli todella antoisaa ja hyödyllistä. Hienoa oli nähdä omien oppilaiden osallistumista keskusteluihin.

59a. Hyvin, paljon keskustelua ja edettiin oppilaiden mukaan. Oppilaat jaksoivat... hyvin keskittyä ja kuunnella.

Selkeys ja havainnollisuus

Neljä opettajaa mainitsi myös selkeyden ja havainnollisuuden merkityksen osallisuuden rakentumisessa joko luokan vuorovaikutuksessa (n=3) tai sen suunnittelussa projektin ennakkomateriaaleihin perustuen (n=1).

31a. *Opas esitti asiat selkeästi ja innostavasti...*

16b. *Hänellä (oppaalla) oli oivallisia esimerkkejä...*

Palautteen antaminen ja saaminen

Opettajat kertoivat oppaan antaman palautteen aktivoineen ja kannustaneen luokan oppilaita (n=4). Eräs opettaja jäi myös pohtimaan oppilaidensa ristiriitaista toimintaa palautteen antajina suhteessa pajakokemukseen.

16b. *...hän (opas) antoi jokaiselle osallistuvalla oppilaalle myönteistä palautetta kommentteista ja piirustushaasteen tekemisestä.*

31a. *Itseäni jäi vaivaamaan loppuosio: muutama oppilas antoi varsin ikävää palautetta (tylsä, liian pitkä). Tämä tapahtui osin 'machoilumielessä'. He olivat myös väsyneitä viikosta. Ja, ne kaikkein innostuneimmat ja erittäin paljon pajasta hyvää kokemusta ja uuden oppimista saaneet eivät palautehetkellä halunneet jakaa hyvä tunnelmaansa kaikille.*

Toiminnallisuus ja monipuolisuus työtavoissa

Lukuisat opettajat (n=21) korostivat toiminnallisuuden, monipuolisten työtapojen ja tehtävien merkitystä erilaisten oppilaiden osallistamisessa. Näkökulma tuotiin esiin sekä positiivisina huomioina (n=15) että myös kehittävänä palautteena (n=6) luokan etäpajakokemuksista.

20a. *Jokainen oppilas oli kokija ja toimija.*

5b. *Tehtävät joita tehtiin olivat hyviä, ne aktivoivat oppilaita.*

43a. *Parhaiten osallisuus toteutui, kun teimme omatoimisilla tunneilla harjoituksia. Hyvä, että oli paljon itse tekemistä oppilaille.*

16a. *... Osallisuuden kokemus jäi kuitenkin osalla luokan oppilaista hie-man vajaaksi, koska heidän on vaikea keskittyä vain puheeseen ja visuaaliseen materiaaliin perustuvaan opetukseen. Olisin kaivannut vähän lisää toiminnallista sisältöä.*

Kiinnostuneisuus (sen puute)

Kaksi opettajaa havaitsi luokkansa osallistamisessa sen haasteen, ettei kaikkia paikalla olleita oppilaita kiinnostanut taiteeseen liittyvät asiat.

23b. Taiteen tutkiminen aiheena ei ollut kuitenkaan kaikille oppilaille kovin mieluisa. Näiden oppilaiden osallistaminen oli odotetusti haastavaa. Taidekuvien monipuolisuudella voisi ehkä vaikuttaa siihen, että voisi saada useammat osallistumaan ja kiinnostumaan kuvista.

Etäyhteyden ja teknologioiden toimivuus

Opettajat pohtivat myös etäyhteyden merkitystä luokkansa työskentelyssä ja sen kautta osallisuuden rakentumisessa (n=25). Osalle etäyhteistyö oli myönteinen kokemus, osalle selkeästi haasteellisempi. Opettajat erittelivät sitä, millaiset työskentelyt toimivat heidän luokkallaan myös etäyhteydellä ja mitkä asiat puolestaan kärsivät pedagogisessa vuorovaikutuksessa. Kriittisissä pohdinnoissaan opettajat toivat esiin oppilaiden jännittyneisyyttä, kohdattuja teknisiä ongelmia tai myös poisjääneitä lähikohtaamisen vahvuuksia.

44b. Etäyhteydellä vuorovaikutus on haastavaa eikä yhtä luontevaa kuin lähiopetuksessa. Osa oppilaista oli todella aktiivisia, mutta vuorovaikutus painottui tiettyjen oppilaiden ja oppaan väliseksi ja kaikkia oli haastavaa saada mukaan keskusteluun.

50b. Perinteinen ”kysy-vastaa” -menetelmä on melko passivoivaa. Ehkä se korostui vielä etäyhteydessä, kun oppilaat eivät nähneet kunnolla oppaan kasvoja ja päinvastoin.

21b. Hyvää vuorovaikutusta, vaikka opas ei ihan kuullut kaikkia asioita, mitä oppilaat sanoivat. Opettaja selvensi loput.

Tulosten kokoava tarkastelu ja pohdinta

Luokanopettajien käsityksissä Mun Ateneum -ohjelma onnistui monimuotoisessa taidemuseon ja koulun yhteistyössä rakentamaan oppilaita osallistavia

kohtaamisia monipuolisesti museotyön, taiteen ja luokahuonevuorovaikutuksen keinoin. Huolimatta pääosin myönteisistä käsityksistä, opettajat myös pohtivat yhteistyön kehittämistä erityisesti pedagogisen vuorovaikutuksen näkökulmasta.

Etäpajoissa vuorovaikutettiin opettajien mukaan aktiivisesti keskustellen ja luoden yhteyksiä oppilaiden omiin kokemuksiin ja havaintoihin, sekä jaettiin näin rakentuneita merkityksiä ja elämyksiä museon tarjoaman sisällön äärellä (ks. Hein & McCray, 2020; Simon, 2010). Ateneumin taidemuseo toimi siten ”post-museona” (Hooper-Greenhill, 2007), kävijöitä verkostoivana museona, jossa vierailijat loivat ja jakoivat sisältöjä yhdessä ja osallistuivat itse kokoelmia ja niiden muuttuvia merkityksiä tutkivaan toimintaan (ks. Venäläinen, 2014). Taidemuseo ja sen edustama kulttuuriperintö sivistystehtävineen tuli kaikille yhteisen opetuksen kontekstissa oppilaille sosiaalisesti, fyysisesti ja maantieteellisesti saavutettavammaksi, mikä oli museon näkökulmasta merkittävää osallisuuden rakentamista (ks. Schaaf, 2022). Opettajien käsityksien perusteella museoon rakentui myös osallisuudelle keskeistä omistajuuden kokemusta (ks. Schaaf, 2022), kun museo ja sen tehtävä tulivat oppilaille tutummaksi. Digitalisaation ja digitalisoinnin kautta kehittyvä taidemuseo osoitti laajentuneensa oppimisympäristönä ja tavoittaneensa oppilaita uudella tavalla (ks. Hooper-Greenhill, 2007).

Taide näyttäytyi opettajien käsityksissä osallisuutta rakentavana osatekijänä yhteistyössä, mikä on kuvataiteen oppiaineen tavoitteille ja ainedidaktiselle kehittämiselle merkittävää. Oman taidesuhteen pohtiminen, taiteen tarkastelu yhdessä ja taiteen tekeminen toiminnallisesti olivat taiteen avaamia reittejä osallisuuteen. Jokaisessa näistä tulee esiin taiteen osallistava luonne (Venäläinen, 2019), eli kokoelman ja oppilaiden omien teosten, ja ympäröivän maailman välisten suhteiden aktivoituminen ja uudelleen muovautuminen ajatuksissa ja asenteissa, toiminnassa ja teoksissa (ks. Haapalainen, 2018; Tammi & Hohti, 2017). Tutkimuksemme motivoi näin jatkotutkimusta post-humanistisesta näkökulmasta, joka siirtää huomion yksilöstä suhteiden tai ”välien” tarkasteluun, jolloin osallistuminen on laajasti ymmärtäen osaksi tulemisen prosessi (vrt. participation) (ks. Tammi & Hohti, 2017).

Opettajille keskeistä osallisuuden rakentumisessa olivat luokan pedagogisen vuorovaikutuksen näkökulmat, kuten esimerkiksi oppilaiden ajatusten akti-

vointi sopivin kysymyksiin, tuntien toiminnallisuus tai työskentelyn rytmitys ja ajankäyttö. Parhaimmillaan toiminnassa havaittiin osallisuuden tasomalleissa kuvattua oppilaslähtöisyyttä, arvostavaa dialogisuutta ja päätösvallan jakamista oppilaiden kanssa tuntitilanteissa (esim. Hart, 1992, 2008; Lundy, 2007; Lansdown, 2010; Shierin, 2001). Myös oppaan ja luokan kohtaamisen ilmapiiriä ja oppilaat huomioivaa keskustelua arvostettiin. Osallisuuden toteutumisessa ei sen sijaan havaittu Niemen, Kumpulaisen ja Lipposen (2018) nimeämää oppilasaloitteista tai oppilasjohtoista osallisuuden näkökulmaa. Oppilaat eivät olleet alusta saakka mukana toiminnan suunnittelussa omien kiinnostuksensa kohteiden ohjaamina tai he eivät toimineet täysin itsenäisesti. Nämä huomiot antavat lähtökohtia koulun ja taidemuseoiden yhteistyön kehittämiseksi. Oppilaita voi osallistaa taidemuseoyhteistyön suunnitteluun ja antaa heille sen toteutuksessa enemmän vaikutusvaltaa esimerkiksi teosvalinnoin. Tulokset kannustavat yhteistyössä myös toiminnallisiin menetelmiin. Jatkotutkimuksissa selvittämekin oppilaiden näkökulmaa yhteistyössä perusteellisemmin heidän palautteensa pohjalta. Opettajat nostivat esiin myös monia haasteita osallisuuden rakentumiselle luokassaan, mainiten esimerkiksi oppilaidensa erilaisia kiinnostuksen kohteita ja valmiuksia valittuihin työtapoihin. Tämä korostaa oppilaantuntemuksen merkitystä yhteistyön kehittämisessä. Samalla kun digitalisaation mahdollistama etäyhteys kiistatta lisäsi museoiden saavutettavuutta ja omistajuuden tunnetta, se myös haastoi opettajien arvostamia lähikohtaamisen vahvuuksia osallisuuden rakentumisessa, kuten katsekontaktia ja kuulemisen vaivattomuutta vuorovaikutuksessa.

Osallisuus on haasteellinen tutkimuskohde. Käsite itsessään on tutkimuskirjallisuudessa monitahoinen ja vaikeasti täsmentyvä, jolloin myös ilmiön havainnointi eri näkökulmista on epävarmaa, ja siihen liittyvät käsitykset perustuvat erilaisiin ymmärryksiin ja konteksteihin. Tämä heijastui joidenkin opettajien vastauksissa epävarmuutena tai selkiytymättömyytenä siitäkin huolimatta, että osallisuus on keskeinen käsite peruskoulun toimintakulttuurissa (ks. Opetushallitus, 2014). Mahdollistaaksemme ilmiön havainnoinnin ja analyysin johdonmukaisuuden arvioinnin tässä yhteydessä olemme antaneet runsaasti tilaa analyysin ja luokitteluperusteiden avaamiselle sekä autenttisen aineiston sitaateille. Olemme lisäksi varmistaneet luokittelumme perusteita rinnakkaisluokittelun avulla (Bowden & Green, 2010; Kettunen & Tynjälä, 2018). Perehdyimme osallistuvasti havainnoiden tutkittavaan museoyhteistyön konseptiin myös pilotointivaiheessa, jolloin merkitysten tulkintaan

voi katsoa rakentuneen luotettavuutta tukevaa hallittua subjektiviteettia (ks. Ahonen, 1996).

Tutkimus on osa laajempaa kokonaisuutta. Jatkotutkimuksissa kuva taidemuseon ja koulun yhteistyön vaikuttavuudesta tarkentuu oppilailta kerätyn palauteaineiston analyysillä. Jo tämän osatutkimuksen perusteella voidaan kuitenkin todeta koronapandemian haasteiden kääntyneen vahvuudeksi yhteistyössä. Taidemuseon monimuotoistuminen ja saavutettavuus palvelevat osallisuuden tavoitetta, joskin teknologian toimivuudessa pedagogisessa vuorovaikutuksessa on edelleen kehittämistä. Tämän hankkeen myötä kouluyhteistyötä voidaan kehittää tutkimusperustaisemmin. Vaikka oppilaiden osallisuuden kokemusta on vaikeaa todentaa, voidaan tilanteessa vastuullisten aikuisten käsityksiä tutkimalla tietää sen monista mahdollisista ulottuvuuksista enemmän, kuten erään luokanopettajan kuvauksesta hyvin ilmenee:

Oppilaat ovat kahden viimeisen vuoden ajan eläneet koronarajoitusten ehdoilla ja suurimmalla osalla ei ollut kokemuksia esimerkiksi taidemuseoissa käynnistä. Projekti toi Ateneumin rakennuksena ja taideteoksen jokaisen oppilaan koettavaksi. Kokemus oli yleissivistävä ja herätti monissa oppilaissa kiinnostuksen taiteeseen, luovuuteen ja omaan ilmaisuun. Taidetta harrastavat oppilaat kokivat varmasti myös onnistumisia, kun pääsivät esittelemään tietojaan ja omaa kiinnostuksen kohdettaan.

Lähteet

- Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. *Laadullisen tutkimuksen työtapa* (s. 113-160). Helsinki: Kirjayhtymä.
- Anttila, E. (2021). Tasa-arvo peruskoulun taidekasvatuksessa: Avaimia kestäviin ratkaisuihin. *Finnish Journal of Music Education*, 24(2), 104–126.
- Atjonen, P., Halinen, I., Hämäläinen, S., Korkeakoski, E., Knubb-Manninen, G., Kupari, P., Mehtäläinen, J., Risku, A-M., Salonen, M., & Wikman, T. (2008). *Tavoitteista vuorovaikutukseen. Perusopetuksen pedagogiikan arviointi*. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.

- Bowden, J. A., & Green, P. J. (2010). Relationality and the myth of objectivity in research involving human participants. Teoksessa J. Higgs, N. Cherry, R. Macklin, & R. Ajjawi (toim.), *Researching practice: A discourse on qualitative methodologies* (s. 105–121). Rotterdam: Sense.
- Gerlander, M., & Kostiainen, E. (2005). Jännitteisyys opettajan ja oppijan vuorovaikutussuhteessa. Teoksessa T.-R. Välikoski, E. Kostiainen, E. Kyllönen & L. Mikkola (toim.), *Prologi. Puheviestinnän vuosikirja 2005*, 68–87. Jyväskylä: Prologos ry.
- Haapalainen, R. (2018). *Utopioiden arkipäivää - Osallistumisen ja muutoksen paikkoja nykytaiteessa 1980–2011* (Väitöskirja, Helsingin yliopisto). Humanistinen tiedekunta. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-4007-4>
- Hart, R. A. (1992). *Children's participation. From tokenism to citizenship*. Innocenti essays 4, 1–44. UNICEF International Child Development Centre.
- Hart, R. A. (2008). Stepping Back from “The Ladder”: Reflections on a Model of Participatory Work with Children. Teoksessa A. Reid, B. B. Jensen, J. Nikel, & V. Simovska (toim.), *Participation and Learning. Perspectives on Education and the Environment, Health and Sustainability* (s. 19–31). New York: Springer.
- Heikkilä, E. (2019). *Ehkä-taide ehkä-kasvatus: kasvatus ja vallan mahdollisuus nykytaiteen toimintatapojen valossa* (Väitöskirja, Aalto yliopisto). Aalto University publication, 67.
- Hein, H. S. (2000). *The Museum in transition. A philosophical perspective*. Washington: Smithsonian Books.
- Hein, H. S. (2004). *Public Art: Thinking Museums Differently*. Lanham, MD: Altamira Press.
- Hein, G. & McCray, K. (2020). *Museum Education*. Oxford Bibliographies. New York: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/obo/9780199766567-0247>
- Hooper-Greenhill, E. (2003) *Museums and the Shaping of Knowledge*. London, New York: Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and Education: Purpose, Pedagogy, Performance*. Lontoo: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203937525>
- Husu, J., & Toom, A. (2016). *Opettajat ja opettajankoulutus – suuntia tulevaan. Selvitys ajankohtaisesta opettaja- ja opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämisohjelman laatimisen tueksi*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016/33. Opetus- ja kulttuuriministeriö.

- Huusko, M., & Paloniemi, S. (2006) Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37(2), 162–173.
- Jalkanen, M., & Yli-Tepsa, I. (2022). *Mun Ateneum. Osallistavan etäopetuksen käsikirja museoille ja muille kulttuurilaitoksille*. Ateneumin julkaisut nro 156. Premedia Helsinki.
- Jyrhämä, R., Hellström, M., Uusikylä K., & Kansanen, P. (2016). *Opettajan didaktiikka*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kauppila, R. A. (2007). *Ihmisen tapa oppia: Johdatus sosiokonstruktiviseen oppimiskäsitykseen*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kettunen, J., & Tynjälä, P. (2018). Applying phenomenography in guidance and counselling research. *British Journal of Guidance and Counselling*, 46(1), 1–11. <https://doi.org/10.1080/03069885.2017.1285006>
- Kettunen, J., & Tynjälä, P. (2022). Bridging the gap between research and practice: using phenomenographic findings to develop training for career practitioners. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 22(1), 247–262. <https://doi.org/10.1007/s10775-021-09483-2>
- Kettunen, J. (2021). Fenomenografia. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.
- Kiilakoski, T., & Tervahartiala, M. (2015). Taiteen osallisuus, osallisuuden taide – Tulkintoja taidelähtöisten menetelmien käytöstä koulussa. *Sosiaalipedagogiikka*, 16, 31–67. <https://doi.org/10.30675/sa.122645>
- Kinnunen, A. (2021). *Löytöretkellä lapsen osallisuuteen. Substantiivinen teoria kouluikäisen erityistä tukea tarvitsevan lapsen osallisuuden mahdollistavasta yhteistoiminnasta* (Väitöskirja, Itä-Suomen yliopisto). Publications of the University of Eastern Finland Dissertations in Education, Humanities, and Theology, 170. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-3753-7>
- Knif, L. (2021). *Moninainen kuvis: Osallisia tiloja, tasa-arvon tekoja, taiteella tiedettyä toimijuutta* (Väitöskirja, Helsingin yliopisto). Kasvatustieteellisiä tutkimuksia. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-7267-9>
- Knif, L. (2017). Osallisuuden tilat kuvataidekasvatuksessa. Teoksessa A. Toom, M. Rautiainen, & J. Tähtinen (toim.), *Toiveet ja todellisuus: kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa* (pp. 449–479). Kasvatusalan tutkimuksia, 75. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Kostiainen, E., & Gerlander, M. (2009). Vuorovaikutus opettajaksi opiskelevien asiantuntijuudessa. *Prologi: puheviestinnän vuosikirja 2009*, 6–25.

- Känkänen, P. (2013). *Taidelähtöiset menetelmät lastensuojelussa – kohti tilaa ja kokemuksia*. Helsingin yliopisto. Valtiotieteellinen tiedekunta. Sosiaalitieteiden laitos. Tutkimus, 109. THL. Tampere: Juvenes Print-Suomen Yliopistopaino Oy.
- Laine, S., & Hartman, M. (2020). *Nuorten taidevierailukokemukset ja kulttuurinen osallisuus Taidetestaajat-hankkeessa*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura Verkkojulkaisu, 150. <https://doi.org/10.57049/nts.266>
- Lansdown, G. (2010). The realisation of children's participation rights: critical reflections. Teoksessa B. Percy-Smith & N. Thomas (toim.), *A Handbook of Children and Young People's Participation: Perspectives from theory and practice* (s. 11–23). London: Routledge.
- Levä, K., & Virtanen, A. (2023). Mitä jos museo keksittäisiin tänään? <https://www.sitra.fi/artikkelit/mita-jos-museo-keksittaisiin-nyt/> [Luettu 21.3.2024.]
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- Manninen, A.-M. (2021). *Yhteyksiä luomassa. Nykyaikainen oppiminen Euroopan kansalaisuuden tarkastelussa*. (Väitöskirja, Lapin yliopisto). Acta electronica Universitatis Lapponiensis, 319. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-279-5>
- Marton, F. (1981). Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10(2), 177–200. <https://doi.org/10.1007/BF00132516>
- Marton, F. (1986). Phenomenography – A research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of Thought*, 21(3), 28–49.
- Marton, F. (1994). Phenomenography. Teoksessa T. Husen & T.N. Postlethwaite (toim.), *The international encyclopedia of education* (2. painos, pp. 4424–4429). Oxford, UK: Pergamon.
- Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and Awareness*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Maunu, A., & Kiilakoski, T. (2018). Ohjausta osallisuuteen? Sosiaalinen ja poliittinen osallisuus ammattiin opiskelevien nuorten arjessa. *Aikuiskasvatus*, 38(2), 112–129. <https://doi.org/10.33336/aik.88333>
- Moilanen, J. H. (2022). Osallisuus varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden kuvataideopetusmuistoissa. *Kasvatus*, 53(2), 160–170. <https://doi.org/10.33348/kvt.115922>

- Moilanen, J. H., Juutinen, J., & Siippainen, A. (2024). Lasten osallisuuden mahdollisuudet kuvataiteen traditioissa: Varhaiskasvatuksen opettajien kuvauksia päiväkotien kuvataidekasvatuksesta. *Kasvatus & Aika*, 18(1), 5–22. <https://doi.org/10.33350/ka.127154>
- Museolaki 314/2019, 1 §
- Niemi, R., Kumpulainen, K., & Lipponen, L. (2018). Osallistumista vai osallistamista? Osallisuuden tarkastelua monialaisen oppimiskokonaisuuden toteuttamisessa. *Nuorisotutkimus*, 36(1), 22–35.
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia, 85. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Nivala, E., & Ryyänen, S. (2013). Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia. *Sosiaalipedagogiikka*, 14, 9–41. <https://doi.org/10.30675/sa.122317>
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Pedaali 24.4.2023. Ateneumin taidemuseon Mun Ateneum -hanke (2021–2022) on vuoden yleisötöteko 2022. <https://pedaali.fi/2023/04/24/ateneumin-taidemuseon-mun-ateneum-hanke-2021-2022-on-vuoden-yleisotyoteko-2022/>. [Luettu 21.3.2024.]
- Pusa, T. (2009). Taide kestää elämän – taiteen terapeuttisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa I. Ruokonen, S. Rusanen & A-L. Välimäki (toim.), *Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Pääjoki, T. (2021). *Kristallikruunuja ja samettiverhoja: Koulut ja taidetoimijat yhteistyössä Taidetestaajat-hankkeessa*. Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu. Taideyliopiston CERADA. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-353-025-6>
- Sandell, R. (2003). Social inclusion, the museum and the dynamics of sectoral change. *Museum and society*, 1(1), 45–62.
- Sakari, M. (2022). Esipuhe. Teoksessa M. Jalkanen & I. Yli-Tepsa (toim.), *Mun Ateneum. Osallistavan etäopetuksen käsikirja museoille ja muille kulttuurilaitoksille (s. 5)*. Ateneumin julkaisut nro 156. Premedia Helsinki.

- Schaaf, H. (2022). *The Meaning of Participation. Detecting the space for inclusive strategies in the Finnish and German museum context.* (Väitöskirja, Lapin yliopisto). Acta electronica Universitatis Lapponiensis, 344. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-328-0>
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15(2), 107–117. <https://doi.org/10.1002/chi.617>
- Simon, N. (2010). *The participatory museum.* <https://participatorymuseum.org/read/> [Luettu 20.10.2023.]
- Sinclair, R. (2004). Participation in practice: making it meaningful, effective and sustainable. *Children & Society*, 18(2), 106–118. <https://doi.org/10.1002/chi.817>
- Säljö, R. (2004). *Oppimiskäytännöt: sosiokulttuurinen näkökulma.* Helsinki: WSOY.
- Tammi, T., & Hohti, R. (2017). Lasten osallistuminen ja posthumanistinen ontologia: urittuvaa ja emergenttiä kartoittamassa. *Kasvatus & Aika*, 11(1).
- Männistö, P., Fornaciari, A., & Tervasmäki, T. (2017). Perusopetuksen opetus suunnitelman perusteissa (1985–2014) rakentuvan osallisuuskäsityksen sosiaalipedagoginen tarkastelu. Teoksessa A. Toom, M. Rautiainen, & J. Tähtinen (toim.), *Toiveet ja todellisuus: kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa* (s. 89–117). Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia, 75.
- Thomas, N. (2007). Towards a theory of children's participation. *International Journal of Children's Rights* 15(2), 199–218. <https://doi.org/10.1163/092755607X206489>
- Tomka, G. (2013). Reconceptualizing cultural participation in Europe: Grey literature review. *Cultural Trends*, 22(3–4), 259–264. <https://doi.org/10.1080/09548963.2013.819657>
- Uljens, M. (1996). On the philosophical foundations of phenomenography. Teoksessa G. Dall'Alba & B. Hasselgren (toim.), *Reflections on phenomenography: toward a methodology?* (s. 103–128). Gothenburg Studies in Educational Sciences No. 109. Gothenburg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Uljens, M. (1989). *Fenomenografi – forskning om uppfattningar.* Lund: Studentlitteratur.

- Venäläinen, P. (2019). *Nykytaide oppimisen ympäristönä – Näkemyksiä nykyaikaisesta oppimisesta ja niiden kohtaamisesta*. (Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto). JYU Dissertations, 130. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7848-8>
- Virkki, P. (2015). *Varhaiskasvatus toimijuuden ja osallisuuden edistäjänä*. (Väitöskirja, Itä-Suomen yliopisto). Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in Education, Humanities, and Theology, 66. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-1735-5>
- Violainen, J. (2015). *Kulttuuriosallistumisen muuttuvat merkitykset. Katsaus taiteeseen ja kulttuuriin osallistumiseen, osallisuuteen ja osallistumattomuuteen*. Cuporen verkkojulkaisuja 26. https://www.cupore.fi/images/tiedostot/kulttuuriosallistumisenmuuttuvatmerkitykset_000.pdf [Luettu 20.10.2023.]
- Yap, J. Q. H., Kamble, Z., Kuah, A.T.H., & Tolkach, D. (2024). The impact of digitalisation and digitisation in museums on memory-making. *Current Issues in Tourism*. <https://doi.org/10.1080/13683500.2024.2317912>
- Yleissopimus lapsen oikeuksista, 20.11.1989. https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf
- Åkerlind, G. (2005). Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research & Development*, 24(4), 321–334. <https://doi.org/10.1080/07294360500284672>