

HELINÄ RAUTAVAARAN MUSEO
VARHAISKASVATUKSEN KATSOMUSKASVATUKSEN
OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ

Vilma Laurila
Pro gradu -tutkielma
Turun yliopisto
Humanistinen tiedekunta
Historian, kulttuurien ja taiteiden tutkimuksen laitos
Uskontotiede
Huhtikuu 2021

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

TURUN YLIOPISTO
Humanistinen tiedekunta
Historian, kulttuurin ja taiteiden tutkimuksen laitos

LAURILA, VILMA: Helinä Rautavaaran museo varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksen oppimisympäristönä

Pro gradu -tutkielma. 116 sivua, 9 liitesivua.
Uskontotiede
Huhtikuu 2021

Tämän pro gradu -tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten Helinä Rautavaaran museo toimii varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksen oppimisympäristönä. Tutkimusaineisto koostuu *Katsomuskierros taikatyyneillä* -museokierrosten striimausten havainnoinneista sekä varhaiskasvatuksen opettajien ja museon oppaan teemahaastatteluilta. Striimatut museokierrokset, kierrosten havainnointi ja teemahaastattelut toteutettiin kevään 2021 aikana. Museokierrosten striimaus järjestettiin yhteensä neljälle eri päiväkotiryhmälle Espoon kaupungin alueelta, ja haastateltavia varhaiskasvatuksen opettajia oli yhteensä viisi.

Tutkielmani on luonteeltaan laadullinen tutkimus, jossa yhdistyvät sekä uskontotieteen, kasvatustieteen että museopedagogiikan tieteenalat. Tutkimuksen keskeisen teoreettisen käsitteistön muodostavat käsitteet varhaiskasvatus, katsomuskasvatus, museopedagogiikka sekä oppimisympäristö. Tutkimuksessani oppimisympäristön käsite muodostuu yksityiskohtaisemmin oppimisympäristöjen sisältämistä eri tasoista, joita tässä tutkimuksessa ovat verbaalisuus, moniaistillisuus, toiminnallisuus sekä esineitä hyödyntävät menetelmät. Tutkimus linkittyy *osaksi Monikatsomukselliset oppimisen tilat varhaiskasvatuksessa* -hanketta, jossa pyritään kehittämään varhaiskasvatuksen työntekijöiden osaamista päiväkodin katsomuksellisen moninaisuuteen ja katsomuskasvatuksen toteuttamiseen liittyen. Lisäksi hankkeessa selvitetään tekijöitä ja pedagogisia sovelluksia, jotka edistävät laadukkaan katsomuskasvatuksen toteuttamista päiväkodissa ja päiväkodin ulkopuolisissa oppimisympäristöissä kuten museoissa.

Toteutin tutkimusaineiston sisällönanalyysin teoriaohjaavasti, jolloin tutkimukseni teoreettiset lähtökohdat toimivat suuntaviivoina aineiston analyysissä. Käytännössä aineistosta itsestään nousi analyysivaiheessa monia analysoitavia teemoja, mutta niiden ryhmittelyä ja tulkintaa ohjasivat tutkimukseni teoreettinen viitekehys, oppimisympäristön käsitteen neljä tasoa (verbaalisuus, moniaistillisuus, toiminnallisuus ja esineitä hyödyntävät menetelmät) sekä tutkimuskysymyksiini vastaaminen.

Helinä Rautavaaran museota pidettiin tutkimustulosten mukaan monipuolisena oppimisympäristönä katsomuskasvatukselle, jossa oppimisympäristön tasot —verbaalisuus, moniaistillisuus, toiminnallisuus ja esineitä hyödyntävät menetelmät, ovat museossa ja opastetuilla taikatyyneillä läsnä. Museon oppimisympäristö tukee osaltaan varhaiskasvatussuunnitelman ja katsomuskasvatusta ohjaavien asiakirjojen sisältöjä ja tavoitteita. Tulevaisuudessa museon tulee panostaa erityisesti striimattujen kierrosten toiminnallisen ja moniaistillisen tason kehittämiseen, ja pohtia museon ja päiväkotien välisen yhteistyön lisäämistä erilaisin menetelmin, kuten katsomuskasvatusta tukevan oppimateriaalin työstämisellä taikatyyneillä pohjalta.

Asiasanat: varhaiskasvatus, katsomuskasvatus, museopedagogiikka, oppimisympäristö, museo oppimisympäristönä

Sisällys

1.Johdanto	1
2.Tutkimuksen tausta	7
2.1 Kaikille yhteinen katsomuskasvatus.....	7
2.2 Ohjeistus katsomuskasvatuksen toteuttamisesta varhaiskasvatuksessa.....	9
2.3 Katsomuskasvatus päiväkodissa osana monikatsomuksellista yhteiskuntaa.....	12
3.Museossa oppiminen	15
3.1 Museopedagogiikka.....	15
3.2 Museo oppimisympäristönä.....	18
3.3 Museossa oppimisen yhtenevä linja varhaiskasvatuksen arvoperustan ja oppimisympäristökäsityksen kanssa.....	20
4.Tutkimuksen toteutus	23
4.1 Museokierrosten havainnointi.....	23
4.2 Aineiston kerääminen teemahaastatteluilla.....	26
4.4 Tutkimusaineiston teoriaohjaava analyysi.....	29
4.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	32
5.Tutkimuksen tulokset ja niiden tulkintaa	36
5.1 <i>Katsomuskierros taikatyyneillä</i> -museokierrosten havainnointi.....	36
5.2 Varhaiskasvatuksen opettajien teemahaastattelut.....	49
5.2.1 Museokierroksen striimaus ja kierrokseen valmistautuminen.....	49
5.2.2 Kierroksen teemojen käsitteleminen striimauksen jälkeen.....	54
5.2.3 Katsomuskasvatuksen toteuttaminen päiväkodissa.....	57
5.2.4 Helinä Rautavaaran museo katsomuskasvatuksen oppimisympäristönä.....	62
5.2.5 Museokierroksen kehittäminen.....	67
5.3 Museokierroksen oppaan teemahaastattelu.....	71
5.3.1 Museon ja päiväkodin välinen yhteistyö.....	71
5.3.2 Striimatun museokierroksen ja perinteisen kierroksen erot.....	72
5.3.3 <i>Katsomuskierros taikatyyneillä</i> -museokierros.....	75
5.3.4 Helinä Rautavaaran museo katsomuskasvatuksen oppimisympäristönä.....	78
5.3.5 Museokierroksen kehittäminen.....	87
6.Pohdinta	90
6.1 Yhteenveto.....	90
6.2 Johtopäätökset.....	96
6.3 Lopuksi.....	99

Lähteet ja kirjallisuus

LIITTEET

1. Johdanto

Tutkin pro gradu -tutkielmassani Espoossa sijaitsevaa Helinä Rautavaaran museota varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksen oppimisympäristönä. Tarkastelin suomalaisten päiväkotien uskonto- ja katsomuskasvatusta yleisellä tasolla jo aikaisemmin tehdessäni aiheesta kandidaatintutkielmani, ja halusin pro gradu - tutkielmassani jatkaa kyseisen aiheen parissa vielä syvällisemmin ja uudenlaisten näkökulmien kanssa. Graduprosessin alkupuolella minulle tarjoutui mahdollisuus tehdä tutkielmassani yhteistyötä Helsingin yliopiston *Monikatsomukselliset oppimisten tilat varhaiskasvatuksessa* -hankkeen kanssa, ja tartuin tähän mahdollisuuteen erittäin mielelläni. Hankkeessa pyritään kehittämään varhaiskasvatuksen katsomuskasvatusta sekä laajentamaan katsomuskasvatuksen oppimisympäristöjä, ja yhtenä yhteistyökumppanina hankkeessa toimiikin tutkimukseni kohteeksi muodostunut Helinä Rautavaaran museo. Olen kiinnostunut tutkimuksessani selvittämään, mitä kyseisellä museolla olisi tarjottavaa päiväkotien katsomuskasvatukselle, ja miten varhaiskasvatuksen opettajat sekä museon opas kokevat museon oppimisympäristönä katsomuskasvatukselle.

Aiheena varhaiskasvatuksen katsomuskasvatus on ajankohtainen, sillä Opetushallituksen laatima uusi asiakirja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Vasu) määrättiin valtakunnallisesti käyttöön otettavaksi 1.8.2017 alkaen. Tuolloin uuden varhaiskasvatussuunnitelman myötä päiväkodeissa luovuttiin uskontokasvatuksesta, ja siirryttiin kaikille yhteiseen katsomuskasvatukseen. (Poranen 2017.) Vuoden 2018 alussa Opetushallitus julkaisi vielä yleisen ohjeistuksen päiväkotien katsomuskasvatuksen toteuttamisesta ja uskonnollisista tilaisuuksista varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden uudistustyötä jatkettiin kuitenkin melko pian, sillä Opetushallitus määräsi jo 19.12.2018 uusista varhaiskasvatussuunnitelman perusteista, jotka otettiin valtakunnallisesti käyttöön elokuussa 2019 (Vasu 2018). Tällä hetkellä voimassa olevat varhaiskasvatussuunnitelman perusteet sekä ohjeistus katsomuskasvatuksen toteuttamisesta ovat saaneet asettua päiväkotimaailmaan jo muutaman vuoden ajan, joten katsomuskasvatuksen toteutustapojen lähempi tarkastelu tuntuu ajankohdaltaan sopivalta.

Pienempien lasten uskonnolliseen ja katsomukselliseen kasvatukseen liittyvät teemat ja toteutusmenetelmät voivat usein tuntua monista ihmisistä, ja jopa kasvatusalan

toimijoista, vieraammilta aihealueilta. Aamulehti uutisoi 28.11.2017 uskontokasvatuksesta katsomuskasvatukseen siirtymisen aiheuttaneen varhaiskasvatuksen työntekijöiden keskuudessa monenlaista hämmennystä ja kannanottoja esimerkiksi siitä, saako päiväkodeissa jouluisin puhua enää Jeesuksesta. (Ohtamaa 2017). Päiväkotien katsomuskasvatukseen liittyvää epätietoisuutta voi selittää osaksi ainakin se, että tähän mennessä uskonto- ja katsomuskasvatuksen tutkiminen on yleisesti painottunut enimmäkseen koulumaailman uskontokasvatuksen sekä uskonnonopetuksen sisältöjen ja toteuttamismenetelmien tutkimukseen, jolloin huomio varhaiskasvatustoimintaan on ollut selvästi vähäisempää. Tämän vuoksi uskon varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksen tutkimisen ylipäätään oleva kiinnostava ja merkittävä aihe sekä kasvatustieteellisestä että uskontotieteellisestä näkökulmasta. Omassa tutkimuksessani katsomuskasvatuksen yhtä mahdollista toteutustapaa edustaa museon hyödyntäminen oppimisympäristönä. Tutkimukseni paikantuu uskontotieteen, kasvatustieteiden sekä museopedagogiikan väliselle kentälle keskittyessään tutkimaan varhaiskasvatuksen katsomuskasvatusta sekä museon hyödyntämistä katsomuskasvatuksen oppimisympäristönä.

Suomen Opetus- ja kulttuuriministeriö myönsi keväällä 2018 avustuksia opettajankoulutuksen kehittämiseen tähtäville hankkeille, ja yksi näistä kehittämishankkeista on nimeltään *Monikatsomukselliset oppimisen tilat varhaiskasvatuksessa* (Creating Spaces for Diversity of Worldviews in Early Childhood Education), johon myös oma tutkimukseni linkittyy. Mainitessani tutkimuksessani kyseisen hankkeen nimeltä käytän tästedes lyhennettä MOTV. Hankkeessa pyritään kehittämään varhaiskasvatuksen työntekijöiden osaamista päiväkodin katsomuksellisen moninaisuuteen ja katsomuskasvatuksen toteuttamiseen liittyen. Lisäksi selvitetään niitä tekijöitä, jotka edistävät laadukkaan katsomuskasvatuksen toteutumista sekä varhaiskasvattajien ammatillista katsomuskasvatuksen osaamista. Hankkeessa sekä luodaan että testataan erilaisia pedagogisia sovelluksia katsomuskasvatuksen sisältöjen toteuttamisessa päiväkodeissa.

Erilaiset katsomukselliset yhteisöt nähdään hankkeessa yhteistyökumppaneina, resursseina sekä monipuolisten oppimisympäristöjen tarjoajina; oppimisen tapahtumista tarkastellaan katsomuksiin liittyvien oppimisympäristöjen, teema- ja ilmiökokonaisuuksien kautta, joissa hyödynnetään esimerkiksi erilaisia fyysisiä ja

virtuaalisia oppimisen tiloja. Oppimisen tiloilla, jotka liittyvät johonkin katsomukselliseen traditioon tai ulottuvuuteen, tarkoitetaan esimerkiksi kirkkoja, moskeijoita tai museoita. Tutkimani Helinä Rautavaaran museo ei ole katsomuksellinen tila, mutta museon kokoelmien, esineistön ja lapsille suunnattujen kierrosten myötä se voidaan oppimisympäristönä nähdä tarjoavan erilaisia katsomuksiin liittyviä ulottuvuuksia. Hankkeessa ajatellaan, että erilaiset tilaa hyödyntävät pedagogiset ratkaisut tukevat katsomuksista oppimista kokemuksellisesti. (Opetus- ja kulttuuriministeriön kotisivut, 2018.) Tutkimuksessani *oppimisympäristö* toimii yhtenä keskeisenä teoreettisena käsitteenä, ja työssäni käsitteeseen sisältyy keskeisesti ajatus lasten kokemuksellisesta ja moniaistisesta oppimisesta museoympäristössä. Tarkastelen museota oppimisympäristönä erilaisten oppimisympäristöihin liitettävien tasojen kautta; omassa työssäni kiinnitän huomioni erityisesti oppimisympäristön verbaalisuuteen, moniaistillisuuteen, toiminnallisuuteen ja esineitä hyödyntäviin menetelmiin.

Helsingin yliopiston osahankkeessa suunniteltiin yhteistyössä Helinä Rautavaaran museon kanssa lapsille kohdennettu museokierros, joka kantaa nimeä *Katsomuskierros taikatyyneillä*. Kyseisissä museokierroksissa kohtaavat sekä varhaiskasvatussuunnitelman katsomuskasvatuksen tavoitteet että laajenevat oppimisympäristöt. (MOTV - hankkeen kotisivut.) Museokierrosten pilotointi aloitettiin pääkaupunkiseudun esikouluryhmille syksyllä 2020, ja niistä vastaanotettiin paljon positiivista palautetta. Maanlaajuisten koronarajoitusten kiristäminen vaikutti kuitenkin merkittäväällä tavalla myös museokierrosten järjestämiseen, jolloin kierroksia alettiin ajan hengen mukaisesti järjestää striimattuina suoraa päiväkoteihin. Tätä toimintatapaa hyödynnettiin myös omassa tutkimuksessani, jossa taikatyynekierros striimattiin etäyhteyden välityksellä suoraa päiväkotien lapsiryhmille. Itselläni näiden kierrosten havainnointi tapahtui myös etäyhteyden välityksellä.

Pro gradu - tutkimukseni liittyy osaksi Helsingin yliopiston osahanketta ja sen museoyhteistyötä siten, että pääsin itse tutkimaan hankkeen puolesta suunniteltujen museokierrosten toteutusta, ja haastattelemaan museokierroksille osallistuneita varhaiskasvatuksen opettajia sekä museokierroksen opasta. Kierroksia pilotoitiin viime syksynä esikoululaisille, mutta oma tutkimukseni keskittyy tarkastelemaan museokierroksen ja sen toimivuuden testaamista noin 3–5-vuotiailla lapsilla. Idea testata museokierrosten toimivuutta esikoululaisia pienemmillä lapsilla tuli MOTV-hankkeen

projektipäälliköltä Silja Lamminmäki-Vartialta. Tutkimukseni pyrkimyksenä on tuoda hankkeelle ja ylipäättään katsomuskasvatuksen kehittämiseksi tärkeää tietoa siitä, miten erilaisia oppimisympäristöjä, kuten museoita, voidaan hyödyntää osana laadukasta katsomuskasvatusta. Tutkimukseni tuloksia tullaan myös hyödyntämään osana *Katsomuskierros taikatyynyillä* -museokierroksen kehittämistä.

Katsomuskierros taikatyynyillä -museokierros Helinä Rautavaaran museossa on myös osa Espoon kaupungin toteuttamaa kulttuuripolkua esikoululaisille. KULPS eli kulttuuri- ja liikuntapolku on Espoon kaupungin kulttuuri- ja liikuntakasvatussuunnitelma, joka tarjoaa muun muassa maksuttomia kulttuurikäyntejä esiopetuksen ja perusopetuksen piirissä oleville oppilaille osana opetussuunnitelman mukaista opetusta. KULPS muodostuu kolmesta polusta: kulttuuripolusta, kirjastopolusta sekä liikuntapolusta. Tavoitteena on, että jokainen oppilas pääsee vierailemaan jokaisella polulla vähintään kerran lukuvuoden aikana. (Espoon kaupungin kotisivut.) Katsomuskierroksella taikatyyny kuljettavat lapsia museolla erilaisten katsomusten pariin. Kierros on elämyksellinen, ja eri uskontoihin tutustutaan moniaistisesti museon kokoelman, tarinoiden, leikkien ja tehtävien avulla. Helinä Rautavaaran museon tunnustuksettomassa ja monikatsomuksellisessa oppimisympäristössä kaikenlaiset kulttuurit ja uskonnot näyttäytyvät kierroksella rinnakkain ja tasavertaisina. (Helinä Rautavaaran museon kotisivut.)

Tutkimukseni tarkoituksena ja tehtävänä on selvittää, miten Helinä Rautavaaran museo toimii varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksen oppimisympäristönä. Tähän tutkimusongelmaan pyrin löytämään vastauksia *Katsomuskierros taikatyynyillä* -museokierroksia havainnoimalla sekä varhaiskasvatuksen opettajia ja museokierroksesta vastaavaa opasta haastatteleamalla. Luvussa 4 esittelen tarkemmin, miten tutkimus toteutettiin, ja miten päädyin käyttämään tietynlaisia metodologisia ratkaisuja tutkimusta tehdessäni. Lisäksi kerron varsinaisesta tutkimusaineistosta eli toteutetuista havainnoinneista ja haastatteluista sekä siitä, miten suoritin tutkimusaineiston analysoinnin. Tässä kohtaa nostan kuitenkin esille tutkimuskysymykseni, joka koostuu yhdestä pääkysymyksestä, jota tarkastellaan kahden alakysymyksen kautta.

Tutkimuskysymykseni on:

1. Miten Helinä Rautavaaran museo toimii katsomuskasvatuksen oppimisympäristönä?

alakysymys: Minkälaisena katsomuskasvatuksen oppimisympäristönä Helinä Rautavaaran museo näyttäytyy varhaiskasvatukseen suunnatulla näyttelykierroksella?

alakysymys: Minkälaisia mahdollisuuksia Helinä Rautavaaran museo tarjoaa katsomuskasvatukseen varhaiskasvatuksen opettajien ja museon oppaan mielestä?

Tutkielmani on luonteeltaan laadullinen tutkimus, jossa yhdistyvät sekä uskontotieteen, kasvatustieteen että museopedagogiikan tieteenalat. Tutkimukseni aineistonmuodostamisen keinoina toimivat etnografinen havainnointi striimatuista museokierroksista sekä varhaiskasvatuksen opettajille ja museokierroksen oppaalle kohdennetut teemahaastattelut. Havainnointiaineiston avulla pyrin vastaamaan ensimmäiseen alakysymykseen siitä, minkälaisena katsomuskasvatuksen oppimisympäristönä Helinä Rautavaaran museo näyttäytyy lapsille suunnatulla kierroksella. Haastatteluaineiston avulla keskityn enemmän saamaan vastauksia toiseen alakysymykseen ja selvittämään sitä, minkälaisia mahdollisuuksia museo tarjoaa katsomuskasvatukselle haastateltavieni mielestä. Havainnointiaineisto ja haastatteluaineisto yhdessä muodostavat kokonaisuudessaan vastauksen tutkimukseni varsinaiseen pääkysymykseen eli siihen, miten Helinä Rautavaaran museo toimii katsomuskasvatuksen oppimisympäristönä. Tutkielmani keskeisen teoreettisen käsitteistön muodostavat käsitteet varhaiskasvatus, katsomuskasvatus, museopedagogiikka sekä oppimisympäristö. Nämä käsitteet muodostavat osaltaan tutkielmani teoreettisen viitekehyksen, jolloin viitekehys muodostuu tutkimuksen keskeisistä käsitteistä sekä niiden välisistä merkityssuhteista (Tuomi & Sarajärvi 2009, 18). Keskeisten käsitteiden väliset merkityssuhteet näyttäytyvät lopullisesti tutkimukseni tuloksissa, joiden yhteydessä analysoin sitä, miten nämä neljä käsitettä on mahdollisesti sovitettavissa yhteen; voiko museopedagogiikka ja lapsille suunnattu taikatyynekierron

Helinä Rautavaaran museossa tukea varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksen toteuttamista ja laajentaa katsomuskasvatuksen oppimisympäristöjä.

Tutkimuksessani oppimisympäristön käsite muodostuu yksityiskohtaisemmin oppimisympäristöjen sisältämistä eri osista ja tasoista, joita tässä tutkimuksessa ovat verbaalisuus, moniaistillisuus, toiminnallisuus sekä esineitä hyödyntävät menetelmät. Nämä oppimisympäristön tarkemmin jaotellut osa-alueet auttavat itseäni tutkijana käyttämään oppimisympäristön käsitettä analyttisemmin tutkimusaineistoni analyysin yhteydessä. Oppimisympäristö-käsitteen operationalisointi tekee myös tutkimukseni lukijalle ymmärrettäväksi sen, mitä oppimisympäristöllä tarkoitetaan juuri tässä tutkimuksessa. Tutkimukseni keskeisenä näkökulmana on kysymys siitä, miten museopedagogiikkaa voitaisiin mahdollisesti hyödyntää osana päiväkotien laadukasta katsomuskasvatusta, ja tapausesimerkkinä tarkastelen espoolaista Helinä Rautavaaran museota. Tutkimukseni toteutusta varten hain tutkimuslupaa Espoon kaupungilta, ja se löytyy hyväksyttynä tämän tutkielman liitteistä.

Tutkielmani ensisijaista aineistoa ovat striimattujen museokierrosten havainnoinneista keräämäni aineisto sekä varhaiskasvatuksen opettajien ja Helinä Rautavaaran museokierroksesta vastaavan oppaan teemahaastattelut, jotka toteutettiin museokierrosten ja niiden havainnointien suorittamisen jälkeen. Varhaiskasvatuksen opettajien haastattelut pyrittiin toteuttamaan mahdollisimman pian museokierroksen striimauksen jälkeen, jotta kierroksen aiheet, havainnot ja tapahtumat olisivat haastateltavilla vielä niin sanotusti tuoreessa muistissa. Alkuperäisen tutkimussuunnitelmani mukaan minun oli määrä havainnoida lapsiryhmien museokierrokset paikan päällä Helinä Rautavaaran museossa, mutta koronarajoituksista ja pandemian tämänhetkisen tilanteen epävarmuudesta johtuen sovimme Helinä Rautavaaran museon johtajan Ilona Niinikankaan kanssa joulukuussa 2020 toteuttavamme museokierrokset suosiolla livestriimauksina kokonaisuudessaan. Museokierrosten toteuttaminen livestriimauksina oli mielenkiintoinen kokeilu, ja se tuo varmasti jatkossakin lisää mahdollisuuksia sekä saavutettavuutta museokierrokselle, jos museot joutuvat rajoitusten puitteissa olemaan suljettuina. Havainnoinneista ja haastatteluista saatuja ensisijaisia tutkimusaineistoja tulevat tutkielmassani täydentämään uskonto- ja katsomuskasvatuksesta sekä museopedagogiikasta kertova kirjallisuus; katsomuskasvatuksen osalta kirjallisuuden määrä on tässä kohdin vielä vähäisempää,

mutta esimerkiksi varhaiskasvatussuunnitelmista sekä Opetushallituksen virallisista ohjeistuksista siitä on mahdollista saada riittävästi tietoa oman tutkimusaiheeni kannalta.

Seuraavassa luvussa esittelen ja avaan tutkimusaiheeni taustaa; kerron aluksi siitä, miten uudistettujen varhaiskasvatussuunnitelmien myötä päiväkodeissa luovuttiin perinteisestä uskontokasvatuksesta, ja siirryttiin kaikille yhteiseen katsomuskasvatukseen. Tämän jälkeen esittelen Opetushallituksen laatiman ohjeistuksen varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksen toteuttamisesta, ja tuon esille tutkimusaiheeseeni liittyviä näkemyksiä katsomuskasvatuksen roolista monikatsomuksellisessa yhteiskunnassa. Ennen kuin siirryn tarkastelemaan museossa oppimista, kiinnitän huomiota myös uusimman varhaiskasvatussuunnitelman arvoperustaan ja ajatuksiin varhaiskasvatuksen oppimisympäristöistä. Kolmannessa luvussa perehdyn museossa oppimiseen, museopedagogiikkaan sekä museoon oppimisympäristönä. Näiden teemojen taustoittamisen jälkeen siirryn varsinaisen tutkimustehtävän ja tutkimuksen toteutuksen esittelyyn, jolloin kerron museokierrosten havainnoinnista sekä teemahaastattelusta tutkimukseni aineistonhankinnan menetelminä. Viidennessä luvussa tarkastelen ja tulkiten museokierrosten havainnoinneista ja varhaiskasvatuksen opettajien sekä museon oppaan haastatteluista saatuja tutkimustuloksia. Viimeisessä luvussa pohdin kokonaisvaltaisesti tutkimusta ja siitä saatuja tuloksia, museokierroksen kehittämistä, mahdollisia jatkotutkimuksia sekä katsomuskasvatuksen asemaa nykypäivän katsomuksellisesti moninaisessa yhteiskunnassa.

2. Tutkimuksen tausta

2.1 Kaikille yhteinen katsomuskasvatus

Varhaiskasvatussuunnitelmissa on tapahtunut viimeisen kahden vuosikymmenen aikana monenlaisia muutoksia, ja omaan tutkimukseeni liittyen keskeisin muutos on päiväkotien uskontokasvatuksesta kaikille yhteiseen katsomuskasvatukseen siirtyminen. Vuoden 2003 varhaiskasvatussuunnitelmassa puhuttiin vielä uskontokasvatuksesta ja uskonnollis-katsomuksellisesta orientaatiosta päiväkodin yhtenä kasvatuksellisenä sisältönä, mutta vuonna 2016 julkaistu varhaiskasvatussuunnitelma toi mukanaan

merkittäviä muutoksia. Tällöin uskontokasvatuksesta luovuttiin, ja tilalle tuli kaikille lapsille yhteinen katsomuskasvatus. Vuoden 2016 varhaiskasvatussuunnitelman mukaan päiväkotien uuden katsomuskasvatuksen tuli sisältää kaikki lapsiryhmässä esiintyvät uskonnot, katsomukset sekä uskonnottomuuden. Uskontoihin ja katsomuksiin tulisi asiakirjan mukaan tutustua yhdessä lasten kanssa, ja katsomuskasvatus kuvailtiin luonteeltaan yleissivistävänä ja kaikille yhteisesti kuuluvana asiana. Vastuu katsomuskasvatuksen toteuttamisesta kuuluu varhaiskasvatussuunnitelman mukaan varhaiskasvatuksen työntekijöille. (Opetushallitus 2016, 43.)

Aiemmasta vuoden 2003 varhaiskasvatussuunnitelmasta eriävänä piirteenä voidaan todeta, että vuoden 2016 varhaiskasvatussuunnitelmassa korostetaan selkeästi enemmän esimerkiksi sosiaalisten vuorovaikutustaitojen sekä kulttuurisen osaamisen merkitystä ja opettamista lapsille päiväkotien arjessa. Toimiva vuorovaikutus erilaisista kulttuureista tulevien ja erilaisten katsomuksellisten taustojen omaavien ihmisten kanssa edellyttää vuoden 2016 varhaiskasvatussuunnitelman mukaan sekä lapsen oman että muiden kulttuurien ja katsomusten ymmärtämistä ja kunnioittamista. Tärkeänä varhaiskasvatuksen tavoitteena asiakirjassa mainitaan lasten kulttuurien osaamisen edistäminen ja tukeminen; lapsia tulisi rohkaista tutustumaan toisiin ihmisiin, kieliin ja kulttuureihin. Varhaiskasvatuksen työntekijöiden odotetaan myös toimivan mallina lapsille katsomuksellisen moninaisuuden myönteisessä kohtaamisessa; varhaiskasvatuksen työntekijöiltä odotetaan ammatillista ja kunnioittavaa suhtautumista monimuotoisia perheitä kohtaan. Avointa suhtautumista perheiden erilaisiin kieliin, kulttuureihin, uskontoihin ja katsomuksiin pidetään merkittävänä edellytyksinä toimivalle kasvatusyhteistyölle. (Opetushallitus 2016, 19–23.)

Suomalainen varhaiskasvatusjärjestelmä nähdään kaikin puolin osana kulttuurisesti monimuotoista yhteiskuntaa, joten kulttuurin moninaisuus tulisi nähdä voimavarana myös päiväkodeissa. Erilaisista ajattelu- ja toimintatavoista tulisi keskustella päiväkotien arjessa rakentavasti, ja kulttuurisesti kestävän kehityksen huomioimista päiväkotiarjessa pidetään tärkeänä. (Opetushallitus 2016, 30.) Uskonnollis-katsomuksellisesta orientaatiosta kaikille yhteiseen katsomuskasvatukseen siirtyminen nostatti mediassa ja varhaiskasvatuksen työntekijöiden keskuudessa keskustelua muun muassa siitä, mitä katsomuskasvatuksella oikeastaan tarkoitetaan. Uudenlaiset määräykset aiheuttivat myös päiväkotientyöntekijöiden keskuudessa hämmennystä ja epävarmuutta siitä, miten

katsomuskasvatusta tulisi päiväkodeissa toteuttaa käytännön tasolla; luonnollisesti uudistus herätti myös kysymyksiä siitä, mitä päiväkodeissa ikään kuin saa tai ei saa tehdä uskontoihin ja katsomuksiin liittyen. Silja Lamminmäki-Vartian mukaan varhaiskasvatuksen opettajien kokema epävarmuus katsomuskasvatukseen liittyvissä kysymyksissä ja niihin vastaamisissa on teema, joka toistuu useissa katsomuskasvatusta käsittelevissä tutkimuksissa (Lamminmäki-Vartia 2010, 124).

Tällä hetkellä käytössä oleva ja uusiin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018 astui voimaan alkuvuodesta 2019. Tämän jälkeen varhaiskasvatuksen järjestäjät päivittivät paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmansa vastaamaan kansallisia perusteita, ja ne otettiin käyttöön virallisesti elokuussa 2019. Opetushallituksen mukaan uusiin varhaiskasvatussuunnitelma vastaa osaltaan muuttuvan maailmamme haasteisiin; uusimmassa asiakirjassa on kiinnitetty esimerkiksi aiempaa enemmän huomiota yhteiskunnassa ja varhaiskasvatuksen toimintaympäristöissä tapahtuneisiin muutoksiin. Varhaiskasvatussuunnitelmassa nostetaan esille myös varhaiskasvatuslaki, jonka mukaan suomalaisen varhaiskasvatustoiminnan tavoitteena on edistää jokaisen lapsen kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä, tukea lapsen oppimisen edellytyksiä, toteuttaa lapsen leikkiin, taiteisiin ja kulttuuriperintöön perustuvaa pedagogista toimintaa sekä edistää yhdenvertaisuutta ja sukupuolten tasa-arvoa antaen valmiuksia ymmärtää ja kunnioittaa kulttuuriperinnettä sekä kunkin ihmisen kielellistä, kulttuurista, uskonnollista ja katsomuksellista taustaa. (Opetushallitus 2018a, 16.) Opetushallitus julkaisi katsomuskasvatukseen siirtymisen myötä tarkemman ohjeistuksen varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksen toteuttamisesta, ja tämän ohjeistuksen sisältöä esittelen seuraavaksi.

2.2 Ohjeistus katsomuskasvatuksen toteuttamisesta varhaiskasvatuksessa

Opetushallituksen ohjeistus varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksen toteuttamisesta ja uskonnollisista tilaisuuksista julkaistiin 12.1.2018 otsikolla *Ohje varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksen toteuttamisesta ja uskonnollisista tilaisuuksista varhaiskasvatuksessa*. Ohjeistuksessa kuvataan, miten uskonnon ja omantunnon vapautta

koskevat säädökset muun muassa Suomen perustuslaissa sekä varhaiskasvatuslaissa tulee huomioida katsomuskasvatusta toteutettaessa sekä uskonnollisia tilaisuuksia ja niille vaihtoehtoistatoimintaa suunniteltaessa ja järjestettäessä. Julkaistun ohjeistuksen ensisijaisena tavoitteena on varmistaa sivistyksellinen ja uskonnonvapautta koskevien perusoikeuksien toteutuminen päiväkodeissa. Tarkoituksena on myös edistää suvaitsevaisuutta sekä moniarvoisuutta, ja varmistaa päiväkotien katsomuskasvatuksen uskonnollinen sitoutumattomuus. Toteutusvastuu varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksesta, juhlista, uskonnollisista tilaisuuksista sekä niille vaihtoehtoisen toiminnan järjestämisestä kuuluu varhaiskasvatuksen työntekijöille. Opetushallituksen ohjeistus koskee päiväkoteja, perhepäivähoitoa ja muuta varhaiskasvatustoimintaa, joka on säädetty varhaiskasvatuslaissa. (Opetushallitus 2018b, 1–4.)

Ohjeistuksessa todetaan, että erilaisten uskontojen ja katsomusten rinnalla on tärkeää käsitellä myös uskonottomuutta. Päiväkodeissa kaiken toiminnan tulee olla uskonnollisesti, katsomuksellisesti sekä poliittisesti sitoutumatonta, ja kaikkia katsomuksia tulee tarkastella keskenään tasavertaisina. Lapsia ei myöskään saa ohjata mihinkään katsomukseen. Opetushallitus kuvailee katsomuskasvatusta päiväkotien arjessa tapahtuvaksi yleissivistäväksi toiminnaksi, jota toteutetaan kuin mitä tahansa muutakin päiväkotien pedagogista toimintaa. Päiväkotien katsomuskasvatuksen päämääränä on edistää keskinäistä kunnioitusta sekä lisätä ymmärrystä erilaisia uskontoja ja katsomuksia kohtaan. Katsomuskasvatuksen nähdään lisäksi edistävän lasten kulttuurisen ja katsomuksellisen identiteetin kehittymistä. (Opetushallitus 2018b, 1–4.)

Lasten kanssa tulee tutustua katsomuskasvatuksen yhteydessä erilaisiin uskontoihin ja katsomuksiin sekä niiden perinteisiin ja tapoihin. Luonteviksi hetkiksi uskontojen ja katsomusten tarkasteluun mainitaan ohjeistuksessa esimerkiksi vuodenkiertoon kuuluvat juhlat, tapahtumat sekä tietenkin päivittäiset tilanteet päiväkotien arjessa. Lasten kanssa tulee pohtia heitä mietityttäviä elämänkysymyksiä, ja lasten kysymyksille on ylipäätään annettava arkipäivän tilanteissa tilaa. Ohjeistuksen mukaan on tärkeää, että varhaiskasvatuksen työntekijät toimivat katsomuksellisesti moninaisissa ympäristöissä ammattimaisesti riippumatta siitä, millainen heidän oma katsomuksellinen taustansa on. Opetushallitus täsmentää, ettei päiväkotien katsomuskasvatukseen kuulu minkään uskonnon tai katsomuksen opetusta. Uskontokasvatuksesta katsomuskasvatukseen siirtyminen ei kuitenkaan katkaise perinteikästä yhteistyötä esimerkiksi seurakuntien

kanssa, mutta päiväkotien ja seurakuntien välisen yhteistyön tulee kuitenkin tapahtua varhaiskasvatusta ohjaavien asiakirjojen ohjeistusten mukaisesti. Jos seurakuntien kanssa tehdään yhteistyötä, lapsen etu tulee olla etusijalla kaikessa toiminnassa, ja kaiken toiminnan tulee olla pedagogisesti perusteltua. (Opetushallitus 2018b, 1–4.)

Ohjeistuksen mukaan päiväkodeissa voidaan yhä viettää perinteisiä juhlia, kuten joulu-, kevät- ja itsenäisyyspäivän juhlia. Tämänkaltaiset juhlat määritellään varhaiskasvatussuunnitelman mukaiseksi pedagogiseksi toiminnaksi, joiden suunnitteleminen ja toteutus lähtee lapsiryhmästä. Päiväkodin juhlat voivat sisältää jonkinlaisia uskontoon liittyviä elementtejä, mutta ne katsotaan kuuluvan osaksi suomalaista kulttuuria; esimerkiksi juhlaan perinteisesti kuuluvan yksittäisen virren laulamista ei voida vielä rinnastaa uskonnonharjoittamiseen. Varhaiskasvatustyöntekijöiden vastuulla on kuitenkin tiedottaa päiväkodin juhlista ja tilaisuuksista lasten vanhemmille riittävän ajoissa, jos juhlat sisältävät jonkinlaisia uskontoon liitettäviä elementtejä. Kun tällaisista tilaisuuksista informoidaan lasten vanhempia ajoissa, voidaan heidän kanssaan myös tarvittaessa sopia heidän lastaan koskevista järjestelyistä tilanteissa, joissa lapsen ei toivota osallistuvan kaikkeen juhlaan kuuluvaan toimintaan. Kaikenlaiset erityisjärjestelyt, kuten esimerkiksi lapsen poistuminen juhlatilasta joksikin aikaa, tulee luonnollisesti toteuttaa hienovaraisesti. (Opetushallitus 2018b, 1–4.)

Varhaiskasvatuksen järjestäjien päätettäväksi jää se, järjestetäänkö päiväkodin toiminnan yhteydessä esimerkiksi jumalanpalveluksia, uskonnollisia päivänavauksia tai ruokarukouksia. Tämänkaltaiset tilaisuudet ja toimitukset kuitenkin lasketaan Opetushallituksen mukaan uskonnonharjoittamiseksi. Uskonnon ja omantunnon vapauteen Suomessa sisältyy myös yksilön oikeus tunnustaa ja harjoittaa uskontoa, oikeus ilmaista vakaumus sekä oikeus kuulua tai vaihtoehtoisesti olla kuulumatta uskonnolliseen yhdyskuntaan. Kukaan ei kuitenkaan ole velvollinen osallistumaan uskonnonharjoittamiseen omatuntonsa vastaisesti; lasta ei siis voida velvoittaa osallistumaan esimerkiksi jumalanpalvelukseen tai uskonnolliseen päivänavaukseen. Päiväkotien tehtävänä on järjestää vaihtoehtoista toimintaa sellaisille lapsille, jotka eivät osallistu esimerkiksi kirkkoretkille. Tämän vaihtoehtoisen toiminnan tulee Opetushallituksen mukaan kuitenkin olla luonteeltaan ja tavoitteiltaan mahdollisimman samankaltaista kuin siinä tilaisuudessa, jonka tilalla vaihtoehtoista toimintaa järjestetään.

Kaikessa toiminnassa olennaista on lapsen vanhempien vapaus valita heidän lapsensa osallistumisesta uskonnollista ainesta sisältäviin päiväkodin tilaisuuksiin. (Opetushallitus 2018b, 1–4.)

2.3 Katsomuskasvatus päiväkodissa osana monikatsomuksellista yhteiskuntaa

Varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksen toteuttamisen ja kehittämisen voidaan osaltaan nähdä vastaavan nykypäivän monikatsomuksellisen yhteiskunnan tarpeisiin, kun lapset oppivat ja pääsevät jo päiväkodissa tutustumaan erilaisiin uskontoihin, katsomuksiin ja kulttuureihin, joita he kohtaavat ympärillään. Tutkijat ovat parin viime vuosikymmenen aikana ryhtyneet enenevässä määrin tutkimaan uskontojen näkyvyyttä ja roolia nimenomaan julkisessa tilassa ja erityisesti yhteiskunnan antamassa kasvatuksessa (Ubani 2015, 81). Suomessa uskonto mielletään tavanomaisesti ihmisten henkilökohtaiseksi ja yksityiseksi asiaksi; uskontoihin liittyviä asioita pidetään yksityisinä ja arkaluontoisinakin asioina siitä huolimatta, että monet uskontoon liittyvät piirteet ovat kuitenkin nähtävissä esimerkiksi kansallisissa symboleissa, juhlissa sekä tavoissa. Vaikka suomalaisessa yhteiskunnassa onkin viime vuosien aikana havaittu maallistumisen merkkejä, yhteiskunta kuitenkin monimuotoistuu myös katsomuksellisesti kaiken aikaa. (Poulter, Lahtinen, Lyhykäinen & Yli-Koski-Mustonen, tulossa.) Esimerkiksi Tilastokeskuksen mukaan katsomuksellinen ja uskonnollinen moninaisuus on näinä aikoina Suomessa jopa monipuolisempaa, kuin milloinkaan aiemmin. Uskontojen ja katsomusten moninaistumisen lisäksi myös uskonnottomuus on lisääntynyt. (Suomen virallinen tilasto 2016.) Katsomuksellisen moninaisuuden lisääntyminen yhteiskunnassa asettaa vaatimuksia myös koulujen uskonnonopetuksen ja päiväkotien katsomuskasvatuksen sisällöille, ja tämä seikka syventää tutkimukseni uskontotieteellistä otetta.

Katsomuskasvatuksella on paikkansa yhteiskunnan varhaiskasvatustoiminnassa, jonka yhtenä tavoitteena on edistää lasten valmiuksia kohdata ja ymmärtää heidän lähiympäristönsä monimuotoisuutta. Tätä tavoitetta lähestytään päiväkotien arjessa eettisen ajattelun ja erilaisten uskontojen, kulttuurien ja katsomuksien näkökulmista. Erilaisten teemojen käsittelyssä voidaan hyödyntää erilaisia toiminnallisia menetelmiä,

kuten esimerkiksi satuja, musiikkia, kuvataidetta tai draamaa. Varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksessa lähtökohtana ovat lapsiryhmässä läsnä olevat uskonnot, katsomukset sekä uskonottomuus. Katsomuskasvatuksen päämääränä on vahvistaa kunnioitusta ja ymmärrystä erilaisia katsomuksia kohtaan, ja samanaikaisesti tukea lasten kulttuuristen ja katsomuksellisten identiteettien kehittymistä. Lasten kanssa tulee tutustua erilaisiin katsomuksiin ja niiden perinteisiin esimerkiksi vuodenkiertoon liittyvien juhlien yhteydessä, mutta tärkeitä ovat myös arkipäiväiset tilanteet liittyen esimerkiksi pukeutumiseen ja ruokailuun. Katsomuskasvatuksessa on tärkeää, että lasten kysymyksille ja ihmettelylelle annetaan tilaa, ja tehdään yhteistyötä lasten huoltajien kanssa jokaisen perheen katsomuksellinen tausta ja arvomaailma huomioiden. Katsomuskasvatusta nähdään merkityksellisenä tekijänä lasten kulttuurisen osaamisen kehittymiselle. (Opetushallitus 2018a, 44–45.)

Saila Poulter ja Arto Kallioniemi toteavat suomalaisen yhteiskunnan olevan nykypäivänä entistä monikulttuurisempi, ja samalla myös monikatsomuksellisempi. Monikulttuurisessa ja monikatsomuksellisessa yhteiskunnassa uskontoon liittyvät kysymykset ovatkin näin ollen hyvin moniulotteisia, ja ne ovat kietoutuneet osaksi etnisyyttä, kulttuuria, kieltä sekä vähemmistöjen oikeuksia koskevia kysymyksiä. Poulterin ja Kallioniemen mukaan muun muassa voimakas maahanmuutto, väestörakenteen muuttuminen sekä perinteisen uskonnollisuuden monimuotoistuminen ovat asioita, jotka ovat tehneet uskonnon ikään kuin uudelleen näkyväksi yhteiskunnalliseksi tekijäksi. Täten olisikin melko hämmäntävää, mikäli uskonnot ja katsomukset jätettäisiin huomioimatta demokraattisen yhteiskunnan koulujen kansalaiskasvatusta kehitettäessä. (Poulter & Kallioniemi 2014, 30–31.) Yhtä lailla olisi hämmäntävää, jos yhteiskunnan katsomuksellinen moninaisuus jätettäisiin huomioimatta myös varhaiskasvatuksessa.

Poulterin ja Kallioniemen mielestä nyky-yhteiskunnassa kansalaisilta vaaditaan monipuolisempaa ja syvällisempää tietämystä uskonnoista ja katsomuksista, joten he määrittelevät uskontoihin ja katsomuksiin liittyvän osaamisen yhdeksi kansalaistaidoksi. Heidän mielestään esimerkiksi demokraattisen yhteiskunnan ylläpitäminen edellyttää myös yhteiskunnan tarjoamaa uskonto- ja katsomuskasvatusta; yhteiskunnan maallistuminen ei heidän mielestään suinkaan poista tarvetta käydä dialogia uskontojen ja katsomusten välillä. (Poulter & Kallioniemi 2014, 30–31.) Yleisesti lähes kaikissa

Euroopan maissa ajatellaan, että uskontojen ja katsomusten tulisi olla osa julkisen kasvatusta- ja koulutusjärjestelmän opetuksellisia sisältöjä. Robert Jacksonin (2012) mukaan uskonnot ja katsomukset ovat osa elämää ja kulttuuria, ja jo sen vuoksi kaikkien tulisi oppia uskonnoista yhteiskunnan järjestämässä koulutuksessa. Tärkeinä arvoina uskonto- ja katsomuskasvatuksen taustalla Jackson mainitsee muun muassa kulttuuriperinnön, suvaitsevaisuuden, ennakkoluulojen ehkäisemisen sekä moninaisuuden myönteisen kohtaamisen. (Jackson 2012, 170–171.)

Tarkasteltaessa suomalaisen koulutus- ja kasvatustieteiden opetus- ja varhaiskasvatussuunnitelmaa voidaan huomata, kuinka monenlaisia lukutaitoja suomalaisessa yhteiskunnassa pidetään toiminnan edellytyksenä; jo useamman vuoden ajan on erityisesti koulujen opetussuunnitelmien yhteydessä peräänkuulutettu muun muassa lukutaitoa, medialukutaitoa ja monilukutaitoa. Uskontotieteilijä Johanna Konttorin mukaan näyttää kuitenkin siltä, että näiden tärkeinä pidettyjen lukutaitojen sarjaan voitaisiin nostaa myös nyky-yhteiskunnassa tarpeelliseksi taidoksi kuvailtu *uskontolukutaito*. Uskontolukutaito-käsitteestä on Konttorin mukaan keskusteltu viime vuosina aiempaa enemmän esimerkiksi kasvatustieteilijöiden ja uskontotieteilijöiden parissa. Koen tutkielmani aiheen kannalta myös olennaiseksi ottaa kyseisen käsitteen esille, sillä uskontolukutaidon määritelmä pitää mielestäni sisällään juuri niitä ajatuksia ja aiheita, jotka kuuluvat läheisesti myös varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksen tavoitteisiin; uskontolukutaitoon kuuluvat muun muassa taito ymmärtää eri uskontoihin liittyviä tapoja, tekstejä sekä keskusteluja. Konttori tähdentää, miten uskontolukutaidon saavuttamisen edellytyksenä voidaan pitää esimerkiksi sitä, että ihmisellä on perustietoja monista eri uskonnoista, ja hän kykenee hahmottamaan uskontojen merkityksen esimerkiksi yhteiskunnassa. (Konttori 2019.) Uskontolukutaitoa ei käsitteenä mainita varhaiskasvatussuunnitelmassa, mutta rohkenen kuitenkin rinnastaa käsitteen sisältämät taitotavoitteet koskemaan myös varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksen tavoitteita.

3. Museossa oppiminen

3.1 Museopedagogiikka

Suomen Museoliiton mukaan museoiden ja koulujen välinen yhteistyö juontaa juurensa pitkälle museoiden historiaan; kun esimerkiksi Louvren museo Pariisissa avattiin yleisölle vuonna 1793, tarkoituksena oli ranskalaisten kasvattaminen uuden tasavallan demokraattiseksi kansalaisiksi vallankumousajan jälkeen. Tuolloin museon kasvatuksellinen rooli oli nähtävissä esimerkiksi teoksia esittelevissä näyttelyteksteissä sekä kansantajuisissa opastuksissa. 1800-luvulla kasvatuksellinen ajattelu vaikutti museoiden toimintaan enenevässä määrin, ja tällöin myös esimerkiksi koulut alkoivat hyödyntää museoiden palveluita. Esimerkiksi Helsingissä sijaitsevan Ateneumin museon kävijäluetteloista on löytynyt Museoliiton tutkimusten mukaan merkintöjä koululaisryhmien vierailuista jo vuodelta 1893. 1800-luvulla museoiden kasvatuksellisena ja opetuksellisena tehtävänä nähtiin ennen muuta kansanvalistus, mutta 1900-luvun aikana museoissa alettiin keskittyä rajatumpiin kohderyhmiin; museo-opetus itsessään keskittyi vain koululaisryhmiin, ja muutoin painopiste oli museokokoelmien kasvattamisessa sekä tutkimustyössä. (Suomen museoliiton julkaisuja 54 2004, 17.)

1960-luvulla museoilta alettiin kuitenkin vaatia entistä enemmän ulospäinsuuntautumista ja mahdollisuuksia hyödyntää museoiden opetuksellista tarjontaa. Suomessa ensimmäiset museolehtorit nimitettiin virkaansa 1970-luvulla, ja tämä opetustehtäviin perehtynyt museohenkilökunta onkin siitä asti ollut keskeinen ryhmä museoiden ja koulujen välisen yhteistyön edistämiseksi. Suomen museoliiton mukaan Suomi ei ole ollut osana museo-opetuksen kärkimaiden joukkoa, vaikka maassamme onkin verrattain runsaasti erilaisia museoita. Museoliitto näkee yhtenä keskeisenä syynä tähän esimerkiksi sen, miten kokonsa puolesta suomalaiset museot jäävät massiivisempien eurooppalaisten museoiden jalkoihin. Lisäksi Suomessa havahduttiin museo-opetuksen mahdollisuuksiin ja sen kehittämiseen ylipäätään melko myöhään. (Suomen museoliiton julkaisuja 54 2004, 17.) Pedagogiikka on kuitenkin aina jollain tavalla ollut osa museoiden toimintaa; pedagogiikan rooli, menetelmät sekä tavoitteet ovat toki vaihdelleet historiassa ja ajan kuluessa sen mukaan, miten näkemykset esimerkiksi tiedosta, oppimisesta ja sivistyksestä ovat muuttuneet (Malmisalo-Lensu & Mäkinen 2007, 297).

Museoiden toteuttamasta kasvatustyöstä käytetään usein englannin kielessä termiä *museum education*, ja Suomessa käyttöön on vakiintunut termi *museopedagogiikka* (Tornberg & Venäläinen 2008, 105). Heinonen ja Lahti (2001) ovat määritelleet museopedagogiikan museoiden toteuttamaksi kasvatusta- ja opetustoiminnaksi, jossa on tietoinen opetuksellinen päämäärä. Museopedagogiikan on heidän mielestään pyrittävä opettamiseen ja oppimiseen muun muassa keksimisen, löytämisen sekä kyselemisen kautta. Näin ollen museopedagogien tehtäväksi jää löytää sellaiset menetelmät ja välineet, joiden avulla museoyleisö saadaan aktivoitumaan ja innostumaan omaehtoiseen kokemukseen ja oppimiseen. (Heinonen ja Lahti 2001, 181.) Turun museokeskuksen tutkijan Seija Väärän mielestä museopedagogiikan kiteyttävänä pääajatuksena voidaan pitää sitä, miten museoissa pyritään huomioimaan opetuksellisia ja kasvatuksellisia tavoitteita kaikessa museotoiminnassa. Museopedagogiikan tavoitteena on saada kaikki väestöryhmät kiinnostumaan ja innostumaan museoista oppimisen ja ymmärtämisen kautta. Parhaimmillaan museopedagogiikassa voidaan Väärän mukaan onnistua luomaan kaikin puolin innostava oppimisympäristö, jossa oppijoita kannustetaan tiedonhankintaan, tutkimiseen ja tekemiseen. (Väärä 2013, 63.) Museopedagogiikassa tarkastellaan museota sekä museokäyntiä kokonaisvaltaisesti. Museopedagogiikalla voidaan Tornbergin ja Venäläisen mukaan katsoa olevan kolme lähtökohtaa, joiden mukaan museossa tulee 1.) helpottaa, rohkaista ja tukea kävijöiden kokemuksia ja elämyksiä, ja lisäksi aktivoida kävijöitä omiin tulkintoihinsa ja luovuuteen, 2.) välittää ja lisätä tietoa sekä syventää ymmärrystä, ja 3.) avata museota ylipäättään instituutiona ja paikkana. (Tornberg & Venäläinen 2008, 105.)

Taideyliopiston lehtori Kaija Kaitavuoren mukaan museopedagogiikan tehtäviin ja siitä vastaavien museolehtoreiden työnkuvaan kuuluu yleensä eri ikäisten, erilaisista taustoista tulevien sekä eri tavoin havainnoivien ihmisten tiedon ja elämysten saannista huolehtiminen. Kaitavuori mainitsee perinteisiksi museopedagogiikan toimintamuodoiksi muun muassa opastukset, työpajat sekä erilaiset tapahtumapäivät museoissa. Museopedagogisessa työssä toimintoja siis pyritään kohdentamaan tietyille ryhmille. Kaitavuori kertoo tällaisen kohderyhmäajattelun syntyneen eräänlaisena vastareaktionä niin kutsutun suuren yleisön käsitteelle; Kaitavuori tähdentää, miten kohderyhmäajattelun taustalla on tietoisuus ihmisten erilaisista tarpeista ja oppimistyyleistä. Museoissa halutaan kunnioittaa jokaisen kävijän ainutlaatuisuutta moninaisten yleisöjen huomioimisella. Kaitavuori kertoo tyypillisen museopedagogisen

toiminnan jaottelun olevan pitkälti ikään perustuva, sillä museon eri toimintamuotoja suunnitellaan erikseen esimerkiksi lapsille, nuorille ja aikuisille. (Kaitavuori 2007, 286–289.)

Erityisesti lasten kanssa museopedagogiikassa tulisi keskittyä aktiiviseen ja omaan tekemiseen perustuvaan toimintaan, sillä lapset hankkivat tietoa erityisesti erilaisten aistikokemusten kautta eli esimerkiksi näkemällä, kuulemalla, koskettamalla, maistamalla ja haistamalla. Anne-Maija Malmisalo-Lensun ja Minna Mäkisen mukaan monipuoliset aistikokemukset kehittävät vähitellen myös lasten abstraktimpaa ajattelua; pienemmät lapset kokevat asiat enimmäkseen kokeilemalla ja tekemällä itse, ja varsinkin konkreettisen ja kehollisen tekemisen kautta. (Malmisalo-Lensu & Mäkinen 2007, 311.) Näin ollen esimerkiksi pelkkää luennointia ei yleensä pidetä lapsille soveltuvana opetusmenetelmänä (Heinonen & Lahti 2001, 191). Vantaan kaupungin lasten ja nuorten kulttuuripalveluiden päällikön Kaisa Kettusen mielestä esimerkiksi museossa vierailevien koululais- ja päiväkotiryhmien lasten omilla kokemuksilla museossa on oppimisen kannalta merkittävä rooli (Kettunen 2004, 92–94.) Lapset ovat aloitteellisia, innokkaita ja aktiivisia oppijoita, jotka esittävät mielellään kysymyksiä, ja oppivat itse tutkimalla, havainnoimalla sekä kuuntelemalla (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2001, 73).

Kaisa Kettusen mielestä lapsia voidaan pitää yhtenä museoiden tärkeimpänä yleisönä, kun pohditaan erilaisten kulttuurilaitosten tehtävää kulttuurisen pääoman siirtämisessä sukupolvelta toiselle. Esimerkiksi museoiden lapsille suunnatuilla näyttelyillä, toiminnalla sekä materiaaleilla on Kettusen mukaan tärkeä merkitys taide- ja kulttuuriperinnön välittämisessä. (Kettunen 2010, 70–75.) Museot tarjoavat oppimiselle monipuolisia mahdollisuuksia, ja jotta museossa oppimista voitaisiin hyödyntää parhaiten, on tärkeää tuntea museopedagogiikkaan liittyviä teoreettisia lähtökohtia. Viime vuosikymmenten saatossa museoissa tapahtuvaa oppimista on pyritty kehittämään siten, että suunnittelutyössä on kiinnitetty enemmän huomiota erilaisiin oppimisteoreettisiin näkökulmiin (Elo ym. 2004, 43.) Esimerkiksi kokemukselliseen oppimisenäkemykseen perustuvat työpajatoiminnat tulivat osaksi suomalaisten museoiden arkea 1990-luvulla, ja alun perin ne nähtiinkin ensisijaisesti lapsille suunnattuina opetuspalveluina (Kettunen 2010, 70–75).

3.2 Museo oppimisympäristönä

Oppimisympäristön käsite on ollut käytössä 1930-luvulta alkaen; tuolloin oppimisympäristön käsitteellä viitattiin kuitenkin käytännössä ainoastaan koululaitoksissa tapahtuvaan luokkahuoneopetukseen. Ajan kuluessa oppimisympäristön käsite on huomattavasti laajentunut, ja nykyään sillä tarkoitetaan esimerkiksi mitä tahansa paikkaa, tilaa tai yhteisöä, jonka tarkoitus on edistää oppimista. (Manninen ym. 2007, 15.) Oppimisympäristöjä voidaan tavallisesti jaotella *formaaleihin* ja *informaaleihin* oppimisympäristöihin. Formaalit oppimisympäristöt sijoittuvat yleisesti esimerkiksi koululaitoksiin, joissa opetus on virallisen opetus suunnitelman mukaista. Informaaleiksi oppimisympäristöiksi nähdään taas sellaiset ympäristöt, joiden pääasiallisena tehtävänä ei ole niinkään opettaa, mutta joiden toiminnassa on myös jonkinasteinen opetuksellinen ulottuvuus. Malmisalo-Lensu ja Mäkinen ovat sitä mieltä, että tämän luokittelun mukaisesti esimerkiksi museot kuuluvat informaalien oppimisympäristöjen joukkoon. (Malmisalo-Lensu & Mäkinen 2007, 301–303.)

Smeds ym. (2010) toteavat, miten formaalien ja informaalien oppimisympäristöjen yhdistäminen esimerkiksi museokontekstissa voi tarjota esimerkiksi päiväkotij- ja koululaisryhmille uudenlaisia ja innostavia oppimisen ympäristöjä. (Smeds ym. 2010, 13–14). Itse näen tutkimuskohteeni Helinä Rautavaaran museon oppimisympäristönä, jossa formaalit ja informaalit näkökulmat oppimisympäristöistä kohtaavat; ajattelen Helinä Rautavaaran museon sijoittuvan perinteisessä mielessä informaalien oppimisympäristöjen joukkoon, mutta näen sen kuitenkin formaalia opetusta tukevana ja monipuolistavana ympäristönä. Mielestäni myös informaaleissa oppimisympäristöissä voidaan hyvin toteuttaa formaalia ja oppimista edistävää opetusta. Eileen Hooper-Greenhillin mukaan erilaisissa kulttuuri-instituutioissa, kuten esimerkiksi museoissa, oppiminen on nähty myös tietyllä tapaa avoimemmaksi kuin formaaleissa oppimisympäristöissä. Tällöin museo voi joissain tapauksissa tarjota jopa formaaleja oppimisympäristöjä paremmat mahdollisuudet oppijoiden motivaation ja luovuuden tukemiseen. (Hooper-Greenhill 2007, 45.)

Lapset oppivat yhä enemmän esimerkiksi koulujen ulkopuolisissa ympäristöissä, ja kouluissa voitaisiinkin hyödyntää enemmän luokkahuoneen ulkopuolella olevia oppimisympäristöjä. Krokfors ym. (2010) toteavat, että vaikka koulun ulkopuoliset oppimisympäristöt voivatkin toisinaan olla kouluopetuksen näkökulmasta informaaleja, niissä oppiminen voi kuitenkin olla formaalia. He myös tuovat esille sen seikan, miten formaalit ja informaalit oppimisympäristöt on pitkään nähty toisilleen vastakkaisina oppimisympäristöinä, vaikka ne tulisi ennemminkin nähdä toisiaan täydentävinä vaihtoehtoina. (Krokfors, Kangas, Vitikka & Mylläri 2010, 63–65.) Näin ollen voidaan ajatella, että erilaisten oppimisympäristöjen välinen yhteistyö voisi osaltaan monipuolistaa varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjä myös katsomuskasvatuksen toteuttamisen yhteydessä.

Erilaiset oppimisympäristöt hyödyttävät lapsia eri tavoilla, joten yhtä ja ainoa oppimisen kannalta parhainta ympäristöä voi olla Aerilan, Rönkön ja Grönmanin (2018) mielestä vaikeaa nimetä. Yhteistä toimiviksi koetuille ja todetuille oppimisympäristöille on heidän mukaansa kuitenkin se, että ne luovat oppimisen kannalta motivoivia sekä lasten aktiivisuutta korostavia puitteita. Hyvät oppimisympäristöt innostavat lapsia käyttämään mielikuvitustaan, ja he voivat samalla oppia esimerkiksi omasta kulttuuristaan. Hyvät oppimisympäristöt myös tukevat lapsille luontaista konkreettista oppimista sekä emotionaalista kasvua. Aerila, Rönkkö ja Grönman mainitsevat, miten tavalliset ja arkisetkin lähiympäristöt voivat olla merkittäviä oppimisympäristöjä, sillä niillä on vaikutusta yksilöiden kehitykseen esimerkiksi identiteetin kannalta. Kotikaupungin kulttuuriin, historiaan sekä ympäristöön tutustumisen nähdään lisäksi olevan tärkeä osa lasten kulttuurikasvatusta, jossa taas museot ovat tyypillisiä oppimisympäristöjä. Tutkimusten mukaan lapset ovatkin nykypäivänä museoiden suurin yksittäinen kävijäryhmä, joten heille suunnattujen palvelujen, oppimisympäristöjen ja kokemusten suunnitteleminen ja niihin panostaminen vaikuttaa täysin perustellulta. (Aerila, Rönkkö & Grönman 2018, 271–272.)

Museovierailijoita, kuten esimerkiksi koulujen ja päiväkotien lapsiryhmiä, voidaan osallistaa museossa monimuotoisesti esimerkiksi verbaalisuutta, aisteja, toiminnallisuutta ja esineitä hyödyntävin menetelmien avulla (Kaitavuori ym. 2009, 22). Kaitavuoren mainitsemat osallistamisen muodot muotoutuvat omassa tutkimuksessani oppimisympäristön käsitteen osiksi; verbaalisuus, moniaistisuus, toiminnallisuus sekä

esineitä hyödyntävät menetelmät muodostavat yhdessä kokonaisvaltaisemman ja jaotellumman näkökulman oppimisympäristön käsitteestä. Jotta Helinä Rautavaaran museosta katsomuskasvatuksen oppimisympäristönä voitaisiin saada tarkempaa tietoa, tulee oppimisympäristön käsite tällä tavalla operationalisoida ja niin sanotusti pilkkoa osiin siten, että voin hyödyntää sitä tutkimuksessani käytettävänä analyttisenä käsitteenä paremmin. Tutkimuksessani verbaalisuus, moniaistisuus, toiminnallisuus sekä esineitä hyödyntävät menetelmät ovat siis eräänlaisia oppimisympäristön tasoja, joiden näkökulmista lähdän tulkitsemaan Helinä Rautavaaran museota katsomuskasvatuksen oppimisympäristönä keräämäni havainnointi- ja haastatteluaineiston pohjalta.

3.3 Museossa oppimisen yhtenevä linja varhaiskasvatuksen arvoperustan ja oppimisympäristökäsityksen kanssa

Koen tarpeelliseksi nostaa tässä kohdin esille huomioitani siitä, miten varhaiskasvatussuunnitelman arvoperusta ja käsitykset erilaisista oppimisympäristöistä ovat yhteneväisessä linjassa museopedagogiikkaan ja museossa oppimiseen liittyvien arvojen ja tavoitteiden kanssa. Nämä huomiot tukevat ajatusta siitä, miten museoita, kuten esimerkiksi Helinä Rautavaaran museota, voidaan pitää relevanttina ja pedagogisesti perusteltavissa olevana oppimisympäristönä varhaiskasvatuksessa, ja katsomuskasvatuksessa sen osana. Moni seikka varhaiskasvatustoiminnan virallisessa arvoperustassa ja oppimisympäristönäkemyksissä on nähdäkseni hyvinkin samankaltainen niiden aiheiden ja pyrkimysten suhteen, joiden ajatellaan yleisesti olevan myös museolaitosten ja museopedagogiikan alan yhteiskunnallinen tehtävä. Näin ollen museossa oppiminen ja museopedagogiikan lähtökohdat sekä tavoitteet näyttäytyvät myös varhaiskasvatustoimintaa ja oppimista tukevinä mahdollisuuksina.

Museoissa oppiminen on kokonaisvaltaista ja kokemuksellista, ja opetukselliset päämäärät nivoutuvat tavanomaisesti yhteen myös yhteiskunnallisesti tärkeinä pidettyjen arvojen, kuten kulttuuriperinnön, tasa-arvon ja toisten kunnioittamisen, välittämiseen museokävijöille. Helinä Rautavaaran museota ja *Katsomuskierros taikatyynyillä* -museokierrosta tarkasteltaessa onkin mielenkiintoista, ja toki myös tarpeellista, kiinnittää

huomiota siihen, millaisia yhteiskunnallisesti tärkeinä pidettyjä arvoja museossa ja museokierroksilla on mahdollisesti havaittavissa. Lisäksi museokierrosten havainnointiaineiston analyysin yhteydessä voidaan nostaa esille erilaisia näkemyksiä siitä, onko lapsille suunnattu taikatyynykierros esimerkiksi muodostettu tietynlaisten taustaoletusten varaan; taustaoletuksilla viitataan mahdollisiin huomioihin siitä, korostuuko museokierroksilla erilaisten teemojen käsittelyssä esimerkiksi suomalainen tai kristilliskulttuurinen konteksti. Usein keskustelu nimenomaan kristilliskulttuurisesta kontekstista oppimisen eräänlaisena lähtökohtana ja näkökulmana on korostunut niissä kannanotoissa, jotka koskevat erityisesti koulujen uskonnonopetuksen tunnustuksettomuutta ja niin ikään neutraaliksi luonnehdittua lähtökohtaa uskonnonopetuksessa. Täysin neutraalia ja niin sanotusti näkökulmatonta uskonnonopetusta on kuitenkin haasteellista toteuttaa, sillä suomalainen ja erityisesti kristilliskulttuurinen konteksti vaikuttavat luonnollisesti myös uskonnonopetukseen ainakin jollain tasolla, joko tiedostetusti tai tiedostamatta. Museokierrosten havainnoinneissa on kiinnostavaa tehdä myös mahdollisia huomioita siitä, nousevatko suomalainen ja kristilliskulttuurinen konteksti esille joidenkin teemojen kohdalla, ja jos, niin millä tavalla ja minkä vuoksi.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukainen oppimiskäsitys näkee lapsen itsensä aktiivisena toimijana, joka oppii, kasvaa ja kehittyy vuorovaikutuksessa muiden ihmisten sekä lähiympäristönsä kanssa. Sekä museossa oppimisen periaatteissa että varhaiskasvatussuunnitelmassa korostetaan oppimisen kokonaisvaltaisuutta; lasten oppimisessa yhdistyvät tiedot, taidot ja toiminnat, kuten esimerkiksi erilaiset aistihavainnot ja keholliset kokemukset kieltä ja ajattelua unohtamatta. Varhaiskasvatussuunnitelman oppimiskäsityksen mukaan lapset oppivat leikin ja liikunnan avulla, tutkien ja taiteisiin perustuvan toiminnan yhteydessä itseään ilmaisten; tämä seikka on yhteneväisessä linjassa myös museossa oppimisen ja museopedagogiikan tehtävien ja tavoitteiden kanssa. Varhaiskasvatussuunnitelmassa monipuoliset oppimisympäristöt nähdään ennen muuta varhaiskasvatustoimintaa rikastuttavina asioina, jotka osaltaan vaikuttavat lapsen laaja-alaisen osaamisen kehittymiseen. Näin ollen esimerkiksi museossa oppiminen voi sekä monipuolistaa varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjä että tukea laaja-alaisen osaamisen kehittymistä. (Opetushallitus 2018a, 21–24.) Yhtenä laaja-alaisen osaamisen alueena voidaan pitää esimerkiksi

erilaisten lukutaitojen, kuten esimerkiksi aiemmin esiin nostamani uskontolukutaidon, kehittymistä.

Varhaiskasvatussuunnitelmassa erilaisten ajattelun ja oppimisen taitojen nähdään kehittyvän aktiivisessa vuorovaikutuksessa muiden ihmisen ja ympäristön kanssa. Varhaiskasvatussuunnitelman näkemyksen mukaisesti pohja sekä luovalle että kriittiselle ajattelulle luodaan jo varhaiskasvatuksessa; ajattelun taidot ja oppiminen kehittyvät monipuolisten kokemusten myötä, jotka antavat lapsille mahdollisuuksia ihmettelylle, oivaltamiselle sekä oppimisen ilolle. Museot taas voidaan nähdä oppimisympäristöinä, jotka tarjoavat mahdollisuuksia näiden seikkojen toteutumiselle. Sekä varhaiskasvatussuunnitelmassa että museopedagogiikan tavoitteissa lapsilla tulee olla mahdollisuuksia käyttää omaa mielikuvitustaan ja luovuuttaan osana ympäröivän maailman tutkimista. Lapsia myös kannustetaan kysymään mieltä askarruttavia asioita sekä kyseenalaistamaan sellaisia asioita, jotka tuntuvat heistä epäoikeudenmukaisilta. Lisäksi se, että lapset kasvavat kulttuurisesti, kielellisesti ja katsomuksellisesti moninaisessa maailmassa, korostaa vuorovaikutustaitojen sekä kulttuurisen osaamisen merkitystä. Kulttuurista osaamista harjoitellaan osana päiväkodin arkea; muun muassa taito kuunnella ja ymmärtää eri näkemyksiä sekä kyky reflektoida omia arvoja ja asenteita ovat varhaiskasvatussuunnitelman mukaan kulttuurisen osaamisen osataitoja. (Opetushallitus 2018a, 24.) Museot, kuten esimerkiksi Helinä Rautavaaran museo, voivat tarjota lapsille mahdollisuuksia tutustua kulttuurisesti, kielellisesti ja katsomuksellisesti moninaiseen maailmaan, jossa lapset elävät.

Varhaiskasvatussuunnitelmassa todetaan, miten sekä oman että muiden kulttuuristen ja katsomuksellisten taustojen ymmärtäminen ja kunnioittaminen ovat perustavanlaatuisia edellytyksiä toimivaan vuorovaikutukseen erilaisista kulttuuri- ja katsomustaustoista tulevien ihmisten kanssa. Yhtenä varhaiskasvatuksen tehtävänä nähdäänkin lasten kulttuurisen osaamisen kehittäminen, ja varhaiskasvatuksen työntekijät toimivat itse esimerkkeinä ja malleina lapsille toisten ihmisten sekä heidän kulttuurisen ja katsomuksellisen taustansa myönteisessä kohtaamisessa. Lasten kanssa tulee harjoitella muun muassa toisen asemaan asettumista. Lapsia tulee tukea heidän oman kulttuuri-identiteettinsä muodostamisessa, sillä varhaiskasvatuksessa saadut kokemukset ja tiedot esimerkiksi kulttuuriperinnöstä edistävät lapsen kykyä omaksua, käyttää ja muuttaa kulttuuria. (Opetushallitus 2018a, 25.) Museot, kuten esimerkiksi Helinä Rautavaaran

museo, voivat oppimisympäristöinä myös tukea lasten kulttuurisen ja katsomuksellisen osaamisen kehittymistä.

Varhaiskasvatussuunnitelman mukaisesti päiväkodeissa tulee huolehtia siitä, että oppimisympäristöt ovat kehittäviä, lasten oppimista tukevia, esteettömiä sekä turvallisia. Oppimisympäristöjen tulee tukea lasten innostusta, uteliaisuutta ja oppimisen halua sekä ohjata aktiivisuuteen ja taiteelliseen ilmaisuun. Hyvät oppimisympäristöt tukevat lasten kielellistä kehitystä ja tuovat näkyväksi kulttuurista moninaisuutta. Yhteistyötoiminta päiväkodin ulkopuolisten toimijoiden kanssa nähdään rikastuttavan lasten oppimisympäristöjä, jolloin esimerkiksi vierailuja museoon tai kulttuuriperintökohteisiin pidetään merkityksellisinä. Monialainen yhteistyö esimerkiksi juuri kulttuurista vastaavien toimijoiden kanssa sekä monipuolistaa varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjä että tukee varhaiskasvatuksen tavoitteita. (Opetushallitus 2018a, 32–35.)

4. Tutkimuksen toteutus

4.1 Museokierrosten havainnointi

Tutkimukseni on luonteeltaan laadullinen etnografinen tutkimus, jossa käytän tutkimusmenetelminä sekä museokierrosten havainnointia että varhaiskasvatuksen opettajien ja museon oppaan haastatteluja tutkimusaineiston monipuolistamiseksi. Etnografiselle tutkimukselle on tyypillistä, että tutkimuksessa voidaan yhdistellä erilaisia tutkimusmenetelmiä ja eri tilanteissa kerättyjä aineistoja. Käytännössä etnografisen tutkimuksen aineisto voi siis koostua esimerkiksi tutkijan tekemistä havainnoista kenttämuistiinpanojen muodossa, joiden lisäksi tutkija voi vielä haastatella havainnoituun toimintaan osallistuneita henkilöitä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 192.) Etnografisessa tutkimuksessa on tavanomaista, että tutkija hyödyntää esimerkiksi havainnointia muiden aineistonkeruutapojen ohella tutkimusaineistonsa monipuolistamiseksi (Paloniemi & Collin, 204–205). Tutkimuksen analyysivaiheessa voin tutkijana hyödyntää omia muistiinpanojani, joita olen tehnyt varsinaisessa havainnointitilanteessa (Vähämäki & Paalumäki 2011, 110).

Tutkimusprosessin alusta asti oli selvää, että suoritan museokierrosten havainnoinnit osallistujana havainnoijan roolissa, ja olen mukana kierroksilla vain objektiivisten havaintojen tekijänä. Oma asemani havaintojen tekijänä varsinaisessa havainnointitilanteessa korostuu varmasti vähemmän tässä tapauksessa, kun museokierrokset toteutetaan livestriimauksina, kuin jos ne oltaisiin toteutettu alkuperäisen suunnitelman mukaisesti museolla paikan päällä lapsiryhmien kanssa. Tutkijan osallistumisen aste toimintaan itse havainnointitilanteessa voi vaihdella täydellisestä osallistumisesta aina osallistujaksi havainnoijan roolissa; tilanteissa, joissa tutkija osallistuu toimintaan havainnoijan roolissa, tulee tutkittavia informoida jo heti aluksi siitä, että havainnoija on ryhmässä mukana ainoastaan havaintojen tekijänä. Havainnointimenetelmää käytettäessä tutkijan tulee muistaa pitää havainnot ja omat tulkintansa näistä havainnoista erillään toisistaan. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 213–217.)

Museokierrosten havainnoinnit tapahtuivat tutkimuksessani etäyhteyden päässä, kun osallistuin omalta tietokoneeltani museokierrosten striimauksille yhdessä päiväkotiryhmien lasten sekä varhaiskasvatuksen opettajien kanssa. Museokierros striimattiin erikseen neljälle lapsiryhmälle eri päiväkodeista Espoon kaupungin alueella kevättalvella 2021, ja jokaiselta kierrokselta kirjoitin ylös muistiinpanoja havainnoistani. Museokierrokselle osallistuneiden lapsiryhmien koot vaihtelivat striimauseroittain, ja vaihtelevasti kierrokselle osallistui aina noin 6–14 lasta kerrallaan. Kahdella striimauskerralla kierros sattui olemaan Espoon kaupungin talviloman aikana, ja se vaikutti osaltaan siihen, että useampi lapsi oli poissa päiväkodista striimauspäivänä. Striimaukset toteutettiin Google meet -selainohjelmalla, ja oppaan lisäksi mukana striimauksilla oli museon toinen työntekijä, joka vastasi striimausten videokuvauksesta ja äänitekniikasta. Jokainen striimattu museokierros kesti keskimäärin tunnin verran. Striimauksen aikana pystyin näkemään näytöltä samanaikaisesti sekä oppaan että lapsiryhmän videokuvan. Oma kamerani oli pois päältä, joten kierroksille osallistuneet ryhmät näkivät ainoastaan oppaan ja oman videokuvansa. Jokaisella kierroksella kuvayhteys sekä äänet toimivat ongelmitta. Museokierroksilla keskityin havainnoimaan seuraavia asioita: miten museokierros eteni, mistä opas puhui lasten kanssa, minkälaisia uskontoja, katsomuksia ja teemoja museokierroksella käsiteltiin ja millä tavoin sekä miten lapsia mahdollisesti osallistettiin kierroksen aikana. Täsmällisemmin ilmaistuna

pyrin havainnoimaan kierroksilla sitä, miten oppimisympäristön eri tasot (verbaalisuus, moniaistillisuus, toiminnallisuus ja esineitä hyödyntävät menetelmät) näyttäytyivät tai olivat läsnä lapsille suunnatulla kierroksella.

Verbaalisuuden tasolta havainnoin suullista ja sanallista viestintää sekä vuoropuhelua kierrokselle osallistujien ja oppaan välillä; verbaalisuuden tasolle liittyvät muun muassa havainnot siitä, minkälaista kieltä ja sanavalintoja lasten kanssa käytetään, ja miten esimerkiksi katsomuksiin liittyvien käsitteiden merkitystä avataan lapsille. Moniaistillisuuden tasoon liittyen havainnoin sitä, miten katsomuksiin tutustuminen ja niistä oppiminen tapahtui museokierroksella, eli miten eri aisteja hyödynnettiin oppimisen tukena. Toiminnallisuuden tasolla havainnoin erityisesti sitä, miten lapsia osallistettiin kierroksilla oppimaan katsomuksista toiminnan kautta. Esineitä hyödyntävien menetelmien tasolla havainnoin sitä, miten museon esineistöä hyödynnettiin kierroksella katsomuksiin tutustumisen tukena. Museokierrosten havainnoiminen tuotti tutkimuksessani tärkeää tietoa siitä, millainen oppimisympäristö Helinä Rautavaaran museo on; mitä museossa on, mitä siellä voidaan oppia ja millä tavalla. Näin minun oli myös helpompi kohdentaa haastattelukysymykseni varhaiskasvatuksen opettajille ja museon oppaalle, joiden kautta taas pyrin muodostamaan kokonaisvaltaisempaa käsitystä Helinä Rautavaaran museosta katsomuskasvatuksen oppimisympäristönä eli vastaamaan pääasialliseen tutkimuskysymykseeni.

Havainnoinneista keräämiäni muistiinpanojen pohjalta laadin osan haastatteluissa keskusteltavista teemoista, jotka koskivat nimenomaan *Katsomuskierros taikatyyneillä* -museokierrosta. Havainnointien ansiosta pystyn myös itse tutkijana kertomaan tutkielmani lukijalle, minkälainen Helinä Rautavaaran museo ja taikatyynekierros oli, ja luonnehtimaan kierroksen keskeisiä teemoja sekä tapahtumia paremmin. Muistiinpanojen tekeminen havainnointitilanteesta on tutkimuksen kannalta tärkeää, mutta kaikkia mahdollisia havainnoituja asioita ei kuitenkaan ole tarpeellista kirjoittaa muistiin; havainnointihetkellä tulee kiinnittää huomio ensisijaisesti niihin seikkoihin, jotka ovat mahdollisesti merkittäviä varsinaisen tutkimustehtävän kannalta. Tutkijana teen siis havainnointitilanteessa eräänlaista intuitiivista valikointia ja analyysia, jossa itse tutkijan asemassa valikoin kaikesta havaitsemastani tutkimuksen kannalta keskeiset seikat. (Grönfors 2007, 163.)

Suoritin museokierrosten havainnointikerrat tietoisesti ennen varsinaisten teemahaastattelujen tekemistä; ajatuksenani oli, että museokierrosten havainnoinneista saattaisi nousta esiin lisää sellaisia tärkeitä kysymyksiä, joita haluaisin esittää haastateltaville vielä museokierrosten jälkeen. Lisäksi koin, että haastatteluissa on myös tutkimukseni kannalta tärkeää ja tarpeellista, että haastattelija sekä haastateltavat jakavat niin ikään yhteisen kokemusmaailman toteutetuista museokierroksista. Usein juuri havainnoinnin ja haastattelun yhdistäminen tuottaa tutkimukselle monipuolista aineistoa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 93). Monet tutkijat ovatkin sitä mieltä, että monipuolisten menetelmien avulla tutkimuksessa voidaan saada esiin laajempaa näkökulmaa, ja näin ollen sen voidaan nähdä myös lisäävän tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi & Hurme 2010, 38).

4.2 Aineiston kerääminen teemahaastatteluilla

Tutkimustulokset perustuvat museokierrosten havainnointien lisäksi haastatteluaineistolle tehtyyn teoriaohjaavaan sisällönanalyysiin. Varsinaisen haastatteluaineistoni muodostavat yhteensä viiden varhaiskasvatuksen opettajan sekä museon oppaan haastattelut. Ennen museokierrosten striimausten järjestämistä ja haastattelujen toteutusta kerroin sähköpostitse varhaiskasvatuksen opettajille sekä museon oppaalle perusteellisesti tekeillä olevasta pro gradu -tutkielmastani, sen aiheesta ja siitä, mitä haluan tutkielmassani selvittää, jotta tutkimukseeni osallistuvilla henkilöillä olisi mahdollisimman kattava käsitys siitä, mihin he osallistuvat. Haastattelut varhaiskasvatuksen opettajille sekä museokierroksesta vastaavalle oppaalle toteutettiin teemahaastattelun menetelmin. Oman tutkimusaiheeni kannalta teemahaastattelu sopi haastattelujen työvälineeksi parhaiten, sillä haastattelutilanteessa tarkoituksena oli teemahaastattelun idean mukaisesti edetä etukäteen tiedettyjen teemojen ja niihin liittyvien kysymysten varassa. Metodologisesti teemahaastatteluissa korostetaan ihmisten tulkintoja asioista sekä heidän asioille antamia merkityksiä. Teemahaastatteluiden toteutukset voivat yleensä vaihdella lähes avoimesta haastattelutyypistä aina strukturoidusti etenevään haastatteluun. Teemahaastatteluissa pyritään löytämään vastauksia tutkimuksen tarkoituksen ja ongelmanasettelun mukaisesti, jolloin etukäteen

valitut teemat perustuvatkin tavallisesti tutkimuksen viitekehykseen. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 87–88.)

Ajattelen, että museokierroksille lapsiryhmien kanssa osallistuneet varhaiskasvatuksen opettajat sekä museon opas ovat alansa ammattilaisina ja henkilökohtaisten kokemustensa puolesta tutkimukseni kannalta oikeat haastateltavat tutkimusaiheeni tiimoilta. Tutkimukseni kaltaisessa laadullisessa tutkimuksessa ei niinkään pyritä tilastollisiin yleistyksiin, vaan siinä pyritään kuvaamaan jotakin ilmiötä tai tapahtumaa. Tällöin laadullisessa tutkimuksessa onkin erityisen tärkeää, että ne henkilöt, joilta tietoa kerätään, tietävät tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon tai heillä on henkilökohtaista kokemusta asiasta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98.) Pidän tutkimukseni kannalta merkittävänä myös sitä, että jaan tutkijana haastateltavieni kanssa niin ikään saman kokemusmaailman museokierrokselle osallistumisesta, jonka pohjalta teemahaastattelu on luonteva aloittaa. Teemahaastattelun runko muodostui osin myös *Katsomuskierros taikatyynyillä* - museokierroksen pohjalta, joten havainnointien osalta pystyn tutkijana kohdentamaan kysymykset ja keskusteltavat teemat haastateltaville tutkimustehtävääni tukevalla ja hyödyntävällä tavalla.

Teemahaastattelujen sisältöä suunnitellessani päädyin puolistrukturoituun teemahaastatteluun, sillä halusin antaa haastatteluissa mahdollisimman paljon tilaa haastateltavien omille ajatuksille sekä ylläpitää avointa ja keskustelevaa ilmapiiriä minun ja haastateltavieni välillä. Teemahaastattelun idean mukaisesti oletetaan, että ihmisten kokemuksia, tunteita ja ajatuksia voidaan tutkia haastattelumenetelmin. Oleellisessa asemassa haastattelutilanteessa ovat ennalta laaditut teemakokonaisuudet, joista haastattelija ja haastateltava käyvät keskustelua, ja joille haastateltavat antavat tulkintoja ja merkityksiä vastauksissaan. (Hirsjärvi & Hurme 2010, 47–48.) Puolistrukturoiduille teemahaastatteluille on lisäksi tavanomaista, ettei kysymyksiä esitetä välttämättä täysin samanlaisina ja samassa järjestyksessä kaikille haastateltaville, vaan teemakokonaisuudet voidaan nostaa esille luontevissa kohdissa keskustelun kulun mukaisesti (Eskola & Vastamäki 2007, 27). Valmiiksi suunnitellut teemakokonaisuudet käsittelivät muun muassa varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia museokierroksen striimauksesta, kierroksen teemojen käsittelystä päiväkodissa kierroksen jälkeen sekä heidän ajatuksiaan katsomuskasvatuksen toteuttamisesta ja Helinä Rautavaaran museosta katsomuskasvatuksen oppimisympäristönä. Museon oppaan haastattelun teemat liittyivät

oppaan kokemuksiin museon ja päiväkodin välisestä yhteistyöstä, striimatun museokierroksen ja museossa paikan päällä pidettävän kierroksen eroista sekä hänen ajatuksiinsa taikatyynykierroksesta ja Helinä Rautavaaran museosta katsomuskasvatuksen oppimisympäristönä. Valmiit teemakokonaisuudet ja haastattelukysymykset, joiden mukaan haastattelutilanteissa edettiin, löytyvät tarkemmin tutkielmani liitteistä.

Haastateltavat varhaiskasvatuksen opettajat toivoivat, että he saisivat etukäteen tutustua teemoihin, joista haastattelun yhteydessä keskusteltaisiin. Lähetin jokaiselle haastateltavalle tutkielmani liitteenä olevan teemahaastattelun rungon etukäteen. Haastatteluista kolme toteutettiin Zoom-verkkokokousoyökalulla, ja kaksi haastattelua toteutettiin haastateltavien toiveesta puhelimitse. Haastateltavat toivoivat haastattelun tapahtuvan etäyhteyden välityksellä vallitsevan koronatilanteen vuoksi. Ennen haastattelujen pitämistä sovimme haastateltavien kanssa haastattelun ajankohdasta sähköpostitse, ja hyvissä ajoin ennen haastattelua lähetin haastateltaville sähköpostitse kutsulinkin videotapaamiseen sekä heidän toivomansa teemahaastattelun rungon. Jokaisen haastattelun alussa pyysin haastateltavilta heidän suostumuksensa siihen, että saan tallentaa sanelimen avulla käymämme haastattelun ja käyttää sitä aineistona tutkielmassani. Varhaiskasvatuksen opettajien haastattelukertoja oli yhteensä neljä, mutta yhdellä haastattelukerralla haastatteluun osallistui yllätyksekseni kaksi varhaiskasvatuksen opettajaa, ja tämän vuoksi heitä on aineistossani viisi.

Haastatteluiden alussa muistutin haastateltavia tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuudesta, ja siitä, että en tule kertomaan tutkielmassani heidän nimiään tai sen päivähoitoyksikön nimeä, jossa he työskentelevät. Haastattelemani varhaiskasvatuksen opettajat myös itse toivoivat, ettei heidän nimeään ja työpaikkaansa tuoda ilmi tutkimuksessani. Taustatietona haastateltavista varhaiskasvatuksen opettajista mainitsen tutkielmassani vain sen, kuinka kauan he ovat toimineet varhaiskasvatuksen opettajina; nämä taustatiedot löytyvät tutkielmani liitteistä. Työvuosien määrän huomioiminen voi osaltaan antaa esimerkiksi mahdollisia jatkotutkimusaiheita, mikäli vähemmän aikaa työskennelleiden ja jo pitkään virassa olleiden varhaiskasvatuksen opettajien näkemysten välillä on havaittavissa merkittäviä eroavaisuuksia esimerkiksi katsomuskasvatukseen ja sen toteuttamiseen liittyen. Haastateltavien ikää tai sukupuolta en pidä tutkimukseni aiheen kannalta tärkeinä seikkoina nostaa esille.

Varhaiskasvatuksen opettajien haastatteluissa kysyin heiltä, millaisena he kokivat museovierailun lasten kanssa katsomuskasvatuksellisesta näkökulmasta, ja miten heidän mielestään Helinä Rautavaaran museo toimii oppimisympäristönä päiväkotien katsomuskasvatuksessa. Tiedustelin haastatteluissa lisäksi sitä, kokivatko varhaiskasvatuksen opettajat saaneensa museokierroksesta jonkinlaista katsomuskasvatuksellista inspiraatiota; innoittiko museokierros heitä puhumaan uskuntoihin ja katsomuksiin liittyvistä asioista avoimesti lasten kanssa myös päiväkotien arjessa. Halusin myös tietää varhaiskasvatuksen opettajien ajatuksia siitä, miten museokierroksen teemoja voitaisiin heidän mielestään mahdollisesti työstää päiväkodilla lasten kanssa esimerkiksi ennen ja jälkeen museokierroksen; innoittiko museokierros jonkinlaiseen jatkotyöskentelyyn, oivallettiinko siellä jotakin uutta ja voisiko museokierrosta mahdollisesti kehittää jotenkin.

Myös museokierroksen oppaan haastattelussa olin kiinnostunut selvittämään sitä, miten hän ajattelee Helinä Rautavaaran museon toimivan katsomuskasvatuksen oppimisympäristönä. Halusin haastattelussa saada häneltä myös museopedagogista näkökulmaa siitä, minkälaisia asioita he ovat ylipäänsä ottaneet huomioon museossa toteutettavia kierroksia lapsille suunnitellessaan. Olin kiinnostunut kuulemaan oppaalta lisäksi hänen kokemuksiaan striimatun museokierroksen ja museossa paikan päällä pidettävän kierroksen mahdollisista eroista. Haastatteluissa sain esille myös oppaan näkökulmia siitä, miten taikatyynekierrosta lapsille voitaisiin jatkossa mahdollisesti kehittää. Oppimisympäristö -näkökulmasta keskusteltiin haastateltavien kanssa museon ja taikatyynekierroksen verbaalisuuden, moniaistillisuuden, toiminnallisuuden ja esineitä hyödyntävien menetelmien kautta.

4.4 Tutkimusaineiston teoriaohjaava analyysi

Havainnointiaineiston analyysia ohjasivat oppimisympäristön neljä tasoa; analysoin museokierrosten havainnointiaineistosta erityisesti niitä asioita, jotka liittyvät oppimisympäristön verbaalisuuteen, moniaistillisuuteen, toiminnallisuuteen ja esineitä

hyödyntäviin menetelmiin. Tutkimusaineistojen analyysi tapahtui tässä tutkimuksessa sisällönanalyysimenetelmällä. Ajattelen sisällönanalyysin olevan sopiva menetelmä esimerkiksi tutkimukseni haastatteluaineiston analysointiin, sillä sisällönanalyysi sopii hyvin myös täysin strukturoimattoman aineiston analyysiin. Sisällönanalyysin suuntaamana erilaisia dokumentteja, kuten esimerkiksi haastattelumateriaalia, voidaan analysoida systemaattisesti sekä mahdollisimman objektiivisesti. Sisällönanalyysilla pyritään siis saamaan tutkittavasta ilmiöstä kuvaus yleisessä muodossa, ja tähän pyrin myös omassa tutkimuksessani. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 117.) Aineiston analyysin tarkoituksena on luoda aineistosta mahdollisimman mielekäs kokonaisuus, jonka avulla minun on tutkijana mahdollista tehdä tulkintaa ja johtopäätöksiä tutkimastani aiheesta. Sisällönanalyysi on toimiva työkalu laajan haastatteluaineiston analyysissä, sillä sen tavoitteena on järjestää aineistoa tiiviimpään ja selkeämpään muotoon kadottamatta aineiston sisällä olevaa informaatiota. (Puusa 2011, 116–117.)

Suoritin haastatteluaineiston sisällönanalyysin teoriaohjaavasti, jolloin tutkimukseni teoreettiset lähtökohdat toimivat suuntaviivoina aineiston analyysissä. Käytännössä aineistosta itsestään nousi analyysivaiheessa monia analysoitavia teemoja, mutta niiden tulkintaa ja ryhmittelyä ohjasi tutkimukseni teoreettinen viitekehys ja tutkimuskysymykseeni vastaaminen. Oppimisympäristön neljä tasoa eivät siis ohjanneet analyysia teemahaastatteluaineiston suhteen, toisin kuin havainnointiaineistossa ja sen analyysissä; haastatteluaineiston analyysissä pyrin keskittymään erityisesti museokierroksen toimivuuteen ja sen tarjoamiin mahdollisuuksiin katsomuskasvatukselle varhaiskasvatuksen opettajien ja museon oppaan mielestä. Pyrin kuitenkin analyysissä tekemään huomioita siitä, millä tavalla oppimisympäristön tasot ovat mahdollisesti nähtävissä myös haastateltavien vastauksissa, jolloin havainnointiaineiston ja haastatteluaineiston on mahdollista käydä vuoropuhelua keskenään, ja varsinaista analyysia on mahdollista syventää. Teoriaohjaava sisällönanalyysiprosessi alkoi haastatteluista saatuihin aineistoihin perehtymisellä, joka piti sisällään myös haastattelujen äänitallenteiden litteroinnin eli puhtaaksikirjoittamisen tekstimuotoon. Litteroin viiden varhaiskasvatuksen opettajan sekä museon oppaan haastattelut, ja nämä litteroinnit toimivat tutkimuksen ensisijaisena aineistona. Litteroitua materiaalia kertyi haastatteluista yhteensä 46 sivun verran. Aineiston analyysin ensimmäisessä vaiheessa pyrin pelkistämään litteroitua aineistoa siten, että jäljelle jäisi tutkimuskysymysteni kannalta olennainen aineisto. Sisällönanalyysissä aineiston

pelkistämistä voi toteuttaa esimerkiksi niin, että tutkija etsii litteroidusta aineistosta ensisijaisesti niitä asioita ja esimerkiksi haastateltavan ilmaisuja, jotka vastaavat jollain tapaa tutkimustehtävään. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123.) Alleviivasin kaikki tutkimustehtävään vastaavat alkuperäisilmaukset litteroidusta aineistosta, ja taulukoin näitä kuvaavat pelkistetyimmät ilmaukset.

Aineiston pelkistämisen jälkeen seuraa tavanomaisesti klusteroinniksi kutsuttu aineiston ryhmittely. Käytännössä tämä merkitsi oman aineistonkäsittelyni yhteydessä sitä, että etsin pelkistetyistä haastatteluaineistoista sellaisia ilmaisuja, jotka ovat joko samankaltaisia tai eroavaisia keskenään tutkielmani teemaan ja tutkimuskysymyksiin liittyen, ja yhdistelin niitä värikoodein ryhmiksi keskenään. Aineiston pelkistäminen ja ryhmittely oli apuna aineiston tiivistämisessä ja hallinnassa sekä suuntasi analyysiprosessia pysymään yhteneväisessä linjassa tutkimustehtävän kanssa. Aineiston ryhmittelyn jälkeen pyritään tavanomaisesti vielä aineiston käsitteellistämiseen eli abstrahointiin, jolloin ryhmittelyvaiheessa löytyneistä keskenään samankaltaisista ilmauksista ja niiden ryhmittelyistä muodostetaan ikään kuin teoreettiset käsitteet, jotta aineiston analysointi on selkeämpää ja tutkimuksen kannalta olennainen tieto saadaan paremmin käyttöön. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124–125.)

Suoritin haastatteluaineiston sisällönanalyysin erikseen varhaiskasvatuksen opettajien ja museon oppaan haastattelujen litteroiduille aineistoille, sillä teemahaastattelun yhteydessä haastattelurunko oli näiden kahden ammattiryhmän välillä keskenään hieman erilainen. Koin haastattelurungon erilaisuuden olevan tarpeellinen sen vuoksi, että halusin kuulla ajatuksia Helinä Rautavaaran museosta katsomuskasvatuksen oppimisympäristönä nimenomaan sekä varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmasta että oppaan näkökulmasta. Lisäksi kohdensin varhaiskasvatuksen opettajille sellaisia kysymyksiä, jotka kohdistuivat nimenomaan päiväkotimaailmaan, ja museon oppaalle kohdennetut haastattelukysymykset koskivat pitkälti museomaailmaa. Haastatteluaineiston analyysistä johdettuja tutkimustuloksia tarkastellessani ja tulkitessani pyrinkin yhdistämään nämä kaksi maailmaa toisiinsa siten, että saisin kokonaisvaltaisemman vastauksen tutkimuskysymykseeni. Näen myös mahdollisuuden näiden kahden sisällönanalyysiaineiston vuoropuheluun keskenään; joihinkin asioihin, mitä varhaiskasvatuksen opettajat haastatteluissaan pohtivat, löytyi toisinaan vastaus museon

oppaan haastattelusta, ja monista asioista varhaiskasvatuksen opettajat ja museon opas olivat haastattelujen perusteella yhtä mieltä.

Varhaiskasvatuksen opettajien henkilöllisyyden suojaamiseksi tutkittavat esiintyvät tutkimuksessani nimimerkeillä VO1, VO2, VO3, VO4 ja VO5. Helinä Rautavaaran museon opas esiintyy tutkimuksessani nimimerkillä Opas. Analyysin tuloksena sekä varhaiskasvatuksen opettajien että museon oppaan teemahaastatteluista muodostui kummallekin osapuolelle viisi pääluokkaa, jotka vastasivat osaltaan tutkimustehtävääni. Varhaiskasvatuksen opettajien haastatteluaineiston analyysistä muodostuneet pääluokat ovat museokierroksen striimaus ja kierrokseen valmistautuminen, kierroksen teemojen käsitteleminen striimauksen jälkeen, katsomuskasvatuksen toteuttaminen päiväkodissa, Helinä Rautavaaran museo katsomuskasvatuksen oppimisympäristönä sekä museokierroksen kehittäminen. Museon oppaan haastatteluaineiston analyysistä muodostuneet pääluokat ovat museon ja päiväkodin välinen yhteistyö, striimatun museokierroksen ja perinteisen kierroksen erot, *Katsomuskierros taikatyyneillä* -museokierros, Helinä Rautavaaran museo katsomuskasvatuksen oppimisympäristönä sekä museokierroksen kehittäminen.

4.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tämä tutkimus toteutettiin laadullisin menetelmin; aineistonmuodostuksen keinoina hyödynnettiin etnografista havainnointia sekä teemahaastatteluja, ja tutkimusaineiston analyysi toteutettiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla. Halusin tutkijana hyödyntää kahta erilaista aineistonmuodostamisen tapaa saadakseni tutkimusaineistostani mahdollisimman monipuolisen. Lisäksi viimeistään tutkimuksen ja aineistojen analyysiprosessin edetessä huomasin, että museokierrosten striimauksista keräämäni havaintojen ja haastatteluaineistosta esiin nousevien seikkojen on mahdollista ikään kuin keskustella keskenään tutkimuksessani, ja samalla tuoda vastauksia tutkimuskysymykseeni erilaisista näkökulmista. En pyrkinyt tutkimuksessani muodostamaan täysin yksiselitteistä ja kiistattoman totuudellista käsitystä Helinä

Rautavaaran museosta katsomuskasvatuksen oppimisympäristönä, vaan tarkoitukseni oli muodostaa tätä tutkimusaihetta mahdollisimman hyvin kuvailevia näkökulmia.

Pääasialliseen tutkimuskysymykseeni ja sen kahteen alakysymykseen vastaaminen perustui näin ollen tekemieni havaintojen, haastatteluaineistojen analyysin sekä näistä tekemieni tulkintojen luotettavuuteen ja puolueettomuuteen. Koen keräämäni haastatteluaineiston tukevan osaltaan omien havainnointieni luotettavuutta, sillä haastateltavien näkemykset olivat pitkälti samassa linjassa omien havaintojeni kanssa. Tämä lisää mielestäni tutkimukseni luotettavuutta todentamalla sen, etten ole tehnyt esimerkiksi museokierrosten havainnointien yhteydessä perusteettomia havaintoja tai tulkintoja museokierrosten kuluista. Teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla pyrin kokoamaan esimerkiksi haastatteluaineiston pohjalta kuvauksen Helinä Rautavaaran museosta katsomuskasvatuksen oppimisympäristönä yleisessä muodossa; käsittelin ja järjestin tutkimusaineistoani tiiviimpään ja selkeämpään muotoon kadottamatta tai sivuuttamatta aineiston sisältämää informaatiota. Tutkimuksessani esille nostetut näkemykset ja ajatukset ovat sellaisia, jotka aineistossa selkeästi liittyivät ja vastasivat tutkimustehtävääni. Tutkijana minulla ei ollut esittämieni tutkimuskysymysten suhteen minkäänlaisia ennakko-oletuksia ennen aineiston keräämistä, vaan lähdin tutkijana kokoamaan vastauksia niihin avoimin mielin; en siis pyrkinyt löytämään tutkimusaineistosta oppimisympäristö-näkökulmaa tukevia tai vastustavia näkemyksiä. Tällä tavalla toimiminen ei edistäisi varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksen laadukkaan toteuttamisen kehittämistä tai Helinä Rautavaaran lapsille kohdennetun yleisötyön edistämistä, joita kuitenkin tahdon tällä tutkimuksellani vilpittömästi tukea.

Haastatteluaineiston keräämisen suhteen luotettavuus lähti tutkimusprosessissa liikkeelle jo siitä, että suunnittelin teemahaastattelurungon huolellisesti ennen haastattelujen toteuttamista. Jokaisen varhaiskasvatuksen opettajan haastattelussa käytin samaa haastattelurunkoa, ja museon oppaalle olin laatinut oman haastattelurungon erikseen. Näiden kahden eri ammattiryhmän edustajien haastattelurungoissa osa kysymyksistä oli samanlaisia ja osa erilaisia; perustelen yksittäisten haastattelukysymysten erilaisuutta sillä, että jotkin varhaiskasvatuksen opettajien kysymykset koskivat päiväkotimaailmaa, ja jotkin museon oppaan kysymykset koskivat taas museomaailmaa. Tutkimukseni kannalta niin sanotun ydinkysymyksen, eli ajatuksen Helinä Rautavaaran museosta katsomuskasvatuksen oppimisympäristönä, kohdensin sekä varhaiskasvatuksen

opettajille että museon oppaalle. Toisena molemmille ammattiryhmille suunnattuna kysymyksenä oli haastateltavien ajatukset taikatyynekkierroksen kehittämistä. Muut teemahaastatteluissa esiin nostetut teemat ja kysymykset ovat edellä mainittujen pääkysymysten lisäksi tärkeitä tutkimustehtävääni tukevia ja taustoittavia kysymyksiä. Mielestäni kaikki teemahaastattelurunkoni kysymykset olivat tutkimukseni kannalta olennaisia esittää haastateltaville, koska esimerkiksi katsomuskasvatuksesta keskusteleminen Helinä Rautavaaran museoympäristön suhteen ei olisi niin monipuolista ja tutkimukseni kannalta hedelmällistä, jos olisin sivuuttanut täysin katsomuskasvatuksen toteuttamisen ja siihen liittyvät haasteet varsinaisessa päiväkotiympäristössä, josta katsomuskasvatuksen oppimisympäristöjen mahdollinen laajentaminen lähtee kuitenkin pitkälti liikkeelle. Haasteet, joita katsomuskasvatuksen toteuttamisen suhteen koetaan päiväkotiympäristössä, vaikuttavat nimittäin merkittävästi siihen, kuinka innokkaasti tai aktiivisesti päiväkodista lähdetään esimerkiksi museoon tutustumaan eri uskontoihin ja katsomuksiin. Lähetin teemahaastattelurungon jokaiselle varhaiskasvatuksen opettajalle etukäteen ennen haastatteluja heidän toiveidensa mukaisesti, joten kaikki saivat tasavertaisesti pohtia haastattelun teemoja etukäteen.

Olen pyrkinyt kuljettamaan tutkimukseni eettisyyttä mukani läpi koko tutkimusprosessin, ja halunnut nostaa sitä puolta esiin myös tekstissäni sille aiheellisissa ja relevanteissa yhteyksissä. Tutkimukseni on koko työskentelyn ajan ollut avoin kaikille tutkimuksen osapuolille, ja tutkimukseeni liittyvillä ihmisillä ja tahoilla. Jo itse tutkimusaiheesta ja tutkimuksen toteuttamisen tavoista sovittiin yhdessä MOTV-hankkeen toimijoiden ja erityisesti projektipäällikkö Silja Lamminmäki-Vartian kanssa. Tutkimuksen alkupuolella olin yhteydessä myös Helinä Rautavaaran museon henkilökuntaan ja konsultoin heitä tutkimuksestani sekä sen toteuttamismahdollisuuksista yhteistyössä museon kanssa. Tutkimukseni tiimoilta järjestetyt museokierrosten striimaukset sovittiin yhteistyössä monen eri tahon kanssa; museon henkilökunnan lisäksi sain paljon tukea myös Espoon kaupungin varhaiskasvatuksen asiantuntijalta Jaana Särmlälältä, jonka kanssa etsimme ja valitsimme museokierrokselle osallistuvat päiväkodit ja niiden lapsiryhmät. Hain Espoon kaupungilta myös virallista tutkimuslupaa tutkimukseni toteuttamiseen, ja se löytyy hyväksyttynä tutkielmani liitteistä. Sanoisin, että tutkimukseni liittyvien osapuolien moninaisuus, konsultointi ja avoin yhteistyö aina MOTV-hankkeesta yksittäisiin alansa

ammattilaisiin tukee myös tutkimukseni toteutuksen eettisiä periaatteita ja tutkimukseni luotettavuutta kokonaisuudessaan.

Tutkimukseni tulokset eivät luonnollisesti ole yleistettävissä koskemaan koko Suomen varhaiskasvatustoimintaa, katsomuskasvatusta tai museota sen oppimisympäristönä. Tämä johtuu siitä, että tutkimusaineistoni painottuu ainakin alueellisesti pääkaupunkiseudulle ja erityisesti Espooseen, jossa sekä Helinä Rautavaaran museo sijaitsee että tutkimukseeni osallistuneet haastateltavat työskentelevät. Tutkimustulokset koskevat siis käytännössä tähän tutkimukseen osallistuneita varhaiskasvatuksen opettajia, Helinä Rautavaaran museon opasta sekä tämän tutkimuksen puitteissa toteutettuja *Katsomuskierrros taikatyyneillä* -kierroksia, joten tuloksia ei voi yleistää koskemaan koko Suomen varhaiskasvatuskenttää ja katsomuskasvatusta sen osana, tai muita museoita ja museoalan toimijoita. Näen kuitenkin aiheelliseksi todeta tässä kohdin sen, että tutkimustulokseni ovat kuitenkin varsin hyvin ja merkityksellisesti linjassa niiden tutkimusten kanssa, joita aikaisemmin on toteutettu esimerkiksi päiväkotien katsomuskasvatukseen tai museopedagogiikkaan liittyen. Tämän voisi osaltaan tulkita omia tutkimustuloksiani vahvistavana yksityiskohtana.

Seuraavassa luvussa esittelen tutkimukseni tuloksia; esittelen ensin striimatuista museokierroksista kokoamani havainnot ja analysoin näitä havaintoja suhteessa tutkimuksessani keskeiseen oppimisympäristön käsitteeseen ja sen eri tasoihin. Käytännössä pyrin tekemään havaintojeni pohjalta tulkintoja siitä, miten oppimisympäristön tasoja tutkimuksessani määrittävät verbaalisuus, moniaistillisuus, toiminnallisuus sekä esineitä hyödyntävät menetelmät olivat mahdollisesti läsnä havainnoimillani museokierroksilla. Tämän jälkeen esittelen temahaastatteluista sisällönanalyysin avulla johdetut tutkimustulokset, jotka perustuvat aineiston perusteellisen luokittelun pohjalta muodostettuihin pääluokkiin sisältöineen. Pyrin myös käymään tutkimustulosteni analyysissa vuoropuhelua näiden kahden tutkimusaineiston välillä ja kiinnittämään analyysissa huomiota siihen, miten oppimisympäristön tasot mahdollisesti näyttäytyvät havainnointiaineiston lisäksi myös tutkimukseni haastatteluaineistossa.

5. Tutkimuksen tulokset ja niiden tulkintaa

5.1 *Katsomuskierros taikatyynyillä* -museokierrosten havainnointi

Jokainen striimattu taikatyynykierros noudatti käsikirjoitusta, jonka pohjalta luonnostelemani kierroksen yksityiskohtaisempi kuvaus löytyy tutkielmani liitteistä. Sisällöllistä vaihtelua striimattujen kierrosten välillä ei käsiteltävien teemojen osalta näin ollen ollut, mutta luonnollisesti kierroksilla edettiin aina jokaisen lapsiryhmän ehdoilla; joillakin kierroksilla lapset olivat ujompia ja jännittyneempiä, ja joillakin kierroksilla lapset olivat aktiivisempia ja jakoivat ajatuksiaan ääneen enemmän. Iso vaikutus lasten osallistumisen asteen vaihtelevuudessa oli varmasti sillä, että joillekin lapsiryhmille jo striimauksen idea itsessään oli uusi ja outo, eikä keskustelu näytön ja mikrofonin välillä tuntunut heistä välttämättä luontevalta. Osalle lapsiryhmistä etäyhteyksien välillä työskentely taas oli tutumpaa, ja sanoisin sen näkyneen myös heidän tavassaan kommentoida ja esittää kysymyksiä aktiivisemmin myös videon välityksellä.

Lähtökohtaisesti jokainen museokierrokselle etäyhteyden välityksellä osallistunut päiväkotiryhmä oli luonteeltaan monikulttuurinen, ja suomen kielen vaihtelevat taitotasot tulivat esille myöhemmin myös varhaiskasvatuksen opettajien haastatteluissa. Näin ollen uskallan väittää, että lasten osallistuminen ja aktiivisuus kierroksella oli näkyvämpää sellaisten ryhmien kohdalla, joiden lasten suomen kielen taito oli jo edistyneempää. Joissain ryhmissä osalla lapsista suomen kieli oli varhaiskasvatuksen opettajien mukaan vasta niin alkutekijöissään, että sillä on luultavimmin ollut vaikutusta heidän kokemuksiinsa museokierroksista; jos striimauksella puhuttujen asioiden ymmärtäminen on jo kielitaidollisten haasteiden vuoksi hankalampaa, ei ole ihmeäkään, jos vuorovaikutuksen taso on ollut kierroksen aikana näissä lapsiryhmissä vähäisempää. Toki osallistumisen tasoa voidaan tulkita monella tapaa, ja aktiivinen osallistuminen voi lapsilla näkyä myös aktiivisena kuuntelemisena ja museokierroksen seuraamisena siitä huolimatta, että he eivät jakaisi ajatuksiaan ääneen videokuvan ja mikrofonin välityksellä. Jokainen striimaukselle osallistunut lapsiryhmä nimittäin jakoi hienosti seurata noin tunnin mittaisen kierroksen kokonaisuudessaan.

Joitakin lapsiryhmiä selkeästi jännitti striimaukselle osallistuminen enemmän, ja he kokivat ehkä jollain tavalla vaikeaksi nimenomaan etäyhteyden välillä kommunikoimisen. Opas esitti jokaiselle ryhmälle samoja kysymyksiä esimerkiksi uskontoihin, rukoilemiseen ja erilaisiin käsitteisiin liittyen, mutta lapsiryhmät vastasivat hänelle näihin kysymyksiin vaihtelevasti; joidenkin lapsiryhmien lapset reagoivat avoimemmin oppaan esittämiin kysymyksiin ja kertoivat omista kokemuksistaan ja ajatuksistaan, mutta joitain lapsiryhmiä ehkä ujostutti niin paljon, että heidän varhaiskasvatuksen opettajansa kommunikoi oppaan kanssa heidän puolestaan tulkiten lasten eleet, ilmeet tai kuiskatut vastaukset oppaalle ääneen. Oppaan esittämät kysymykset lapsille koskivat usein erilaisia uskontoja ja esimerkiksi niihin liittyviä tapoja, mutta millään kierroksella lapsilta ei tiedusteltu heidän katsomuksellista taustaansa.

Lasten omien katsomuksellisten taustojen esiin nostaminen ja niistä keskusteleminen luonteivissa tilanteissa olisi mahdollisesti voinut lisätä striimatun kierroksen vuorovaikutuksellisuutta sekä lapsilähtöisyyttä; päiväkotien katsomuskasvatuksen tavoitteissa painotetaan nimittäin myös sitä, miten lasten kanssa voidaan avoimesti keskustella erilaisista katsomuksista, joita lapsiryhmässä on esillä. Tämä on sinänsä kiinnostava seikka, sillä esimerkiksi peruskouluun ja lukioon liittyvässä keskustelussa uskonnoista ja katsomuksista puhutaan usein siitä näkökulmasta, että ketään oppilasta ei pitäisi ikään kuin tuoda esiin jonkun tietyn katsomuksen edustajana. Varhaiskasvatuspuolella tätä taas pidetään kuitenkin sellaisena aiheena, josta voidaan avoimesti lapsiryhmässä lasten kanssa keskustella. Tällainen katsomusdialogin ja avoimen kohtaamisen tavoite on tärkeä osa myös Helinä Rautavaaran museon arvomaailmaa ja näin ollen myös taikatyynykierroksen päämääriä. Monet kierroksella esiin tulleet sanat, esineet tai maat olivat useimmille lapsille tuttuja ainakin sillä tavoin, että he kertoivat kuulleen niistä joskus esimerkiksi kotonaan. Lapsilta ei kuitenkaan kysytty näissä yhteyksissä heidän katsomuksellisista taustoistaan; tietäväkö he esimerkiksi rukouskutsun sen vuoksi, että he ovat taustaltaan muslimeita. Suurin osa lapsista ei osannut itse selittää, mitä esimerkiksi sana *uskonto* tarkoittaa, vaikka sanat *islam* tai *kristinusko* olivatkin lapsille selvästi tuttuja. Nimenomaan islamiin tai kristinuskoon liittyvät asiat näyttivät olevan kaikille lapsiryhmille tutuimpia, ja niistä lapsilla oli myös eniten henkilökohtaisia asioita tai kokemuksia jaettavanaan.

Aiemmin tutkielmassani mainitsin mahdollisista taustaolettamuksista kierroksen suunnittelussa ja toteutuksissa; taustaolettamuksilla viittasin esimerkiksi mahdollisiin huomioihin siitä, onko havainnoiduilla taikatyynykierroksilla nähtävissä jonkinlainen suomalainen ja kristilliskulttuurinen konteksti, ja jos, niin miten se ilmenee. Kierrosten havainnointien yhteydessä teinkin tähän liittyen mielestäni huomionarvoisen havainnon; Helinä Rautavaaran museossa ei erikseen ollut kristinusko -vitriiniä, joka sisältäisi kristinuskoon liittyviä esineitä, eikä taikatyynykierroksen käsikirjoitukseen myöskään kuulunut erikseen kristinusko -teemaa ja sen käsittelyä. Kuitenkin kristinusko nousi kierroksilla oppaan puheessa aika ajoin esille; kun kierroksella puhuttiin esimerkiksi uskontojen pyhistä kirjoista ja islamin uskon Koraanista, mainittiin myös, että kristittyjen pyhä kirja on Raamattu. Kun lasten kanssa kuunneltiin moskeijasta kuuluvaa rukouksutsua, sitä verrattiin siihen, miten esimerkiksi kristittyjen kirkoissa täällä Suomessa soivat kirkon kellot. Kyseiset huomiot ovat toki paikkansa pitäviä ja ymmärrettäviä, mutta niiden esiin nostaminen kertoo mielestäni jollain tavalla siitä, miten suomalaisuuteen yhdistettävän kristilliskulttuurisen kontekstin ehkä oletettiin olevan jollain tavalla tuttu lapsille. Perustan tämän ajatukseni havaintoihini siitä, miten kristinuskoa ei erikseen käsitelty teemakokonaisuutena taikatyynykierroksilla, mutta se nousi melko usein esille erilaisia muita uskontoja käsiteltäessä eräänlaisena vertailukohteena. Vertailukohde-termillä en tarkoita sitä, että muita uskontoja ja katsomuksia olisi mitenkään vertailtu tai arvotettu keskenään suhteessa kristinuskoon, vaan sitä, että useita katsomusten tapoja ja piirteitä pyrittiin avaamaan lapsille suomalaisen kristilliskulttuurisen kontekstin kautta, jonka oletettiin olevan lapsille tuttu.

Jokaisella kierroksella opas panosti erilaisten sanojen ja käsitteiden selkokieliseen selittämiseen lapsille, ja tämä oli oleellinen havainto kiinnittäessäni huomiota oppimisympäristön verbaaliseen tasoon; minkälaisia käsitteitä kierroksella käytettiin, ja miten niitä sanallistettiin lapsille ymmärrettäväksi. Uskonto-sanaa selitettiin lapsille siten, että uskontoihin liittyy usein uskominen johonkin tiettyyn yhteen jumalaan tai vaihtoehtoisesti moneen jumalaan, ja uskonnoilla on myös erilaisia käsityksiä esimerkiksi siitä, millaista on hyvä elämä, mikä on elämän tarkoitus ja mitä tapahtuu kuoleman jälkeen. Lapsille kerrottiin, että vaikka ihmisillä on erilaisia uskontoja, monissa uskonnoissa on kuitenkin paljon samankaltaisia piirteitä. Opas kertoi jokaisella kierroksella lapsille, mikä Helinä Rautavaaran museo on, ja mitä siellä voi nähdä. Kierroksen kuvaamisesta vastaava työntekijä kuvasi esittelyn yhteydessä laajasti

museotilaa, jotta lapset näkivät mitä kaikkea museossa voikaan nähdä. Museon ja museoympäristön esittelemisen onkin lapsille tärkeä asia, sillä lasten voi ylipäättään olla vaikeaa käsittää sitä, miten esineet joutuvat museoon, miksi ne ovat siellä ja mikä paikka museo oikeastaan on (Levanto 2004, 56).

Oppimisympäristön verbaalinen taso sekä esineitä hyödyntävien menetelmien taso tulivat näkyviin myös siinä, miten opas avasi lapsille museokierroksen kulkua siten, että kierroksella tutustutaan yhdessä erilaisiin uskontoihin ja kulttuureihin, ja niihin liittyviin esineisiin. Lapsille myös selostettiin koko kierroksen ajan, että missä ollaan nyt, mihin asiaan täällä tutustutaan, ja mitä seuraavaksi tapahtuu. Lapsille kerrottiin, että kaikki museossa olevat esineet ovat sellaisia, joita Helinä Rautavaara -niminen tutkimusmatkailija on kerännyt matkoiltaan ympäri maailmaa. Opas huomioi puheessaan lapsille myös etäyhteyden rajoitukset, ja kertoikin heille aina, ettei pysty itse opastuksen aikana näkemään lapsia, mutta hän kyllä kuulee heidät ja heidän kysymyksensä kuulokkeiden kautta. Hän kannusti aina lapsia kertomaan omista kokemuksistaan ja ajatuksistaan, ja kysymään aina rohkeasti, jos on joku asia mikä mietityttää. Lasten aktiivisen osallistamisen museokierrosten aikana voidaankin nähdä tekevän opastuksista kaikin puolin merkityksellisempiä, ja ajatusten jakaminen esimerkiksi erilaisten esineiden yhteydessä on lapsille usein innostava kokemus (Forsman & Piironen 2008, 38). Ajatusten jakaminen ja lasten kokemuksista keskusteleminen, tai ainakin tähän kannustaminen, ovat selkeästi havaittavissa Helinä Rautavaaran museon oppimisympäristön verbaalisella tasolla.

Alustuksen jälkeen lapsille esiteltiin kameraan museon oma punainen taikatyyny, jonka kyydissä kierroksella lähdetään seikkailemaan ympäri maailmaa. Lasten ilmeistä oli nähtävissä, että taikatyyny oli selvästi hauska ja innostava lisä tarinallisella kierroksella; myös haastatteluaineistossa jokainen varhaiskasvatuksen opettaja kertoi lasten olleen todella kiinnostuneita taikatyynystä ja sen toisinaan jopa vallattoman liikehdinnän seuraamisesta museotilassa. Taikatyyny-elementti vahvisti selvästi oppimisympäristön toiminnallista tasoa, vaikka toki se korostuu enemmän museossa paikan päällä pidettävillä kierroksilla, jolloin lapset saavat museolta käyttöön kierroksen ajaksi omat taikatyynyt. Ensimmäinen matkakohde oli käsikirjoituksen mukaisesti Lähi-itä, ja opas esittelikin lapsille kameraan konkreettisesti kartasta, että missä päin maailmaa Lähi-itä sijaitsee. Hän kertoi myös lapsille, että muun muassa Irak, Iran, Afganistan, Saudi-Arabia

ja Syyria ovat sellaisia maita, jotka kuuluvat Lähi-itään. Seuraavaksi lapsille kerrottiin, että Lähi-idän alueella on syntynyt monia uskontoja, kuten esimerkiksi islam, kristinusko ja juutalaisuus. Jokaisessa lapsiryhmässä oli lapsia, joille islam ja kristinusko olivat tuttuja, mutta juutalaisuus oli kaikille lapsiryhmille tuntematon. Lapsille kerrottiin, että näillä kolmella uskonnolla on paljon yhteistä historiaa ja niissä ajatellaan monista asioista samalla tavalla; tällä museokierroksella tutustutaan Lähi-itä-vitriinin yhteydessä kuitenkin islamin uskoon.

Jokaisella kierroksella opas selitti lapsille tässä kohtaa, mitä sana *muslimi* tarkoittaa; muslimeiksi kutsutaan ihmisiä, jotka kuuluvat islamin uskontoon. Lapsille kerrottiin, että islamin uskonnossa uskotaan yhteen jumalaan, jota kutsutaan nimellä *Allah*. Opas selosti jokaisella kerralla lapsille islamin uskonnon sisältöä siten, että islam on uskonto, jossa pyritään rauhaan ja onnellisuuteen, arvostetaan rehellisyyttä ja ystävällisyyttä sekä kunnioitetaan kaikkia ihmisiä. Rehellisyyden käsitettä avattiin lapsille esimerkin kautta siten, että esimerkiksi vanhemmille ei saa valehdella. Lapsille kerrottiin, että joillakin uskonnoilla on sellainen pyhä kirja, jota tähän uskontoon kuuluvat ihmiset pitävät tärkeänä. Pyhät kirjat ovat sellaisia, joissa on vaikka erilaisia kirjoituksia siitä, miten ihmisten tulisi maailmassa elää. Oppimisympäristön verbaalinen taso oli omasta mielestäni kierroksilla myös tällä tavalla hyvin lapsilähtöinen, sillä asioita pyrittiin käsittelemään tietyllä tavalla yleistäen ja yksinkertaistaen, jotta lasten olisi helpompi ymmärtää. Opas esitteli kameraan kuvan *Koraanista*, ja kertoi, että Koraani on islamin uskossa muslimeille pyhä kirja.

Useammalla kierroksella osa lapsista kommentoi tässä kohdassa, miten heillä tai heidän vanhemmillaan on juuri samanlainen kirja kotona. Keskustelua ei kuitenkaan viety tästä enää pidemmälle. Jokaisella kierroksella oli nähtävissä lasten ilo ja ylpeys niissä hetkissä, kun esillä oleva aihe kosketti jollain tavalla heidän omaa elämäänsä, tai aihe oli heille tuttu tai tärkeä. Tämä käsitykseni sai vahvistuksen jokaisen varhaiskasvatuksen opettajan haastattelun kohdalla, kun he jakoivat tämän näkemyksen kanssani. Hyvät oppimisympäristöt ovatkin joidenkin näkemysten mukaan sellaisia, jotka tällä lailla tukevat lapsille luontaista konkreettista oppimista sekä emotionaalista kasvua; näkisin, että katsomuksista oppimiselle on ensiarvoisen tärkeää, että lapsi kokee myös oman katsomuksensa arvokkaana asiana muiden silmissä. Muun muassa Aerila, Rönkkö ja Grönman (2018) mainitsevat, miten tavalliset ja arkisetkin lähiympäristöt, kuten myös

museot, voivat olla merkittäviä oppimisympäristöjä erityisesti silloin, jos niillä on vaikutusta yksilöiden kehitykseen esimerkiksi identiteetin kannalta.

Koraanin lisäksi opas esitteli lapsille kameraan kuvien muodossa myös kristinuskon pyhän kirjan Raamatun, ja juutalaisille tärkeän Tooran. Sen jälkeen kuvattiin vitriinin eteen levitettyä kahta mattoa, joiden opas kertoi olevan *rukousmattoja*. Tässä kohtaa osa lapsista myös innokkaasti kertoi, että esimerkiksi heidän isällään on samanlainen rukousmatto kotona. Keskustelu ei kuitenkaan jatkunut tästä toteamuksesta pidemmälle. Opas kertoi lapsille, että jotkut muslimit käyttävät tällaista rukousmattoa rukoillessaan. Ainoastaan yksi lapsi osasi kerran vastata kysymykseen siitä, mitä rukoileminen on; hän osasi hienosti sanoa, että se on ”*jotain sellaista, että sanoo asioita Jumalalle*”. Lapsille kerrottiin, että on olemassa paljon erilaisia tapoja rukoilla; jotkut tykkäävät pitää käsiä ristissä, jotkut ovat polvillaan, joistakin ihmisistä ei välttämättä edes näe heidän rukoilevan, ja jotkut tykkäävät käyttää rukousmattoa. Opas selitti, miten islamin uskonnossa on usein tapana rukoilla viisi kertaa päivässä, ja ihminen voi rukoilla esimerkiksi sellaisessa paikassa kuin *moskeija*. Lapsille kerrottiin, että moskeija on islamin uskonnossa sellainen pyhä rakennus, samalla tavalla kuin esimerkiksi kristinuskossa on *kirkkoja* ja juutalaisuudessa *synagogia*. Oppimisympäristön verbaalinen taso oli nähtävissä pitkälti koko museokierroksen ajan, kun opas pysähtyi uskontoihin liittyen käsitteiden kohdalla aina selittämään niiden merkitystä lapsille. Liittäisin verbaaliseen tasoon myös sen, että opas selvästi pyrki puheessaan valikoimaan sanansa siten, ettei hän tahattomasti tulisi esimerkiksi yleistäneeksi liikaa asioista uskonnoista puhuessaan; kun esimerkiksi mainittiin erilaisia uskontoon kuuluvia tapoja, oppaalla oli toistuvasti tapana muistuttaa, että kaikki tiettyyn uskontoon kuuluvat ihmiset eivät kuitenkaan toimi näin tai aina samalla tavalla, vaan kaikki ovat yksilöitä, jotka toimivat omalla tavallaan.

Opas selitti tässä kohtaa aina lapsille, että moskeijoissa on sellainen korkea torni, jonka nimi on *minareetti*; ja sieltä kuuluu joissakin Lähi-idän maissa viisi kertaa päivässä rukouskutsu, joka muistuttaa ihmisiä siitä, että on aika rukoilla. Opas usein vertasi tässä kohtaa lapsille rukouskutsun kuulemista siihen, miten vaikka täällä Suomessa voi monesti kuulla kirkonkellojen soivan. Tässä yhteydessä kiinnitinkin huomioni tähän niin sanottuun taustaolettamukseen, *oletettuun tuttuuteen*, joka liittyy kristinuskoon ja kirkkoihin suomalaisessa kontekstissa. Lapsille kerrottiin, että seuraavaksi kuunnellaan,

miltä kuulostaa muslimien rukouskutsu. Tässä kohtaa kierroksella nousi ensimmäistä kertaa esiin oppimisympäristön moniaistillisuuden tasoista kuunteleminen, kun keskityttiin oppimaan kuuntelemalla. Rukouskutsua kuunneltiin vähän aikaa, ja useammalla kerralla lapset kertoivat, että olivat kuulleet sellaisen aikaisemminkin. Keskustelu ei kuitenkaan jatkunut tästä eteenpäin, eikä opas kysynyt lapsilta, missä he esimerkiksi ovat päässeet kuulemaan rukouskutsua.

Opas kertoi lapsille, että joillain islamin uskontoon kuuluvilla muslimeilla on myös tapana peseytyä ennen rukoilemista, koska he ajattelevat, että on tärkeää olla siisti ja puhdas rukoilemisen hetkellä. Rukousmattoihin tutustuminen kuuluisi museossa paikan päällä vahvasti moniaistillisuuden ja esineitä hyödyntävien menetelmien tasoon; rukousmattoa saisi koskea ja tunnustella, ja sen avulla voidaan oppia rukoilemisesta islamin uskonnossa. Striimatulla kierroksella moniaistillisuus ja erityisesti tuntoaistin avulla oppiminen oli kuitenkin tässä yhteydessä mahdoton toteuttaa itse kierroksen aikana. Toki näköaistin kautta oppiminen oli läsnä koko kierroksen ajan, mutta pyrin kiinnittämään enemmän huomiota oppimisympäristön tavoittelemaan moniaistillisuuteen oppimisen tukena, enkä ainoastaan siihen, mitä lapset voivat visuaalisesti nähdä. Rukousmattoihin ja rukoiluun tutustumisen jälkeen kamera siirtyi kuvaamaan Lähi-itä-vitriinin sisältöä; opas esitteli lapsille vitriinin kauniita koruja, joista osa oli peräisin Marokosta. Marokon mainitseminen innostikin yhdellä striimauksella lasta, joka hihkaisi innoissaan perheensä olevan sieltä kotoisin. Lapset olivat museokierroksilla selvästi ilahtuneita erityisesti niissä hetkissä, kun oppaan johdolla käsiteltiin jotakin heidän omaan elämäänsä liittyvää aihetta.

Esineitä hyödyntävien menetelmien tasolla jatkettiin siten, että lapsille näytettiin kameraan erilaisia koruja, joista käytetään yleensä nimeä *amuletti*. Jos kierros olisi voitu toteuttaa lasten kanssa museossa paikan päällä, lapset olisivat päässeet koskemaan ja tutkimaan näitä amuletteja tarkemmin. Oppimisympäristöinä museot antavatkin kävijöilleen mahdollisuuksia oppia esimerkiksi todellisten esineiden kautta; erityisesti lapsia esineet auttavat keskittymään, tunnustelemaan, havainnoimaan ja lisäksi ne edistävät mielikuvitusta (Malmisalo-Lensu & Mäkinen 2007, 308–312). Lapset eivät tieneet millään kierroksella mitä amuletti-sanalla tarkoitetaan; opas selitti sanan merkityksen lapsille siten, että amulettiksi kutsutaan sellaista korua, jonka ajatellaan suojelevan ja tuottavan hyvää onnea kantajalleen.

Monet ihmiset uskovat, että punainen väri amulettissa tuo onnea ja sininen väri suojelee. Vitriinistä esiteltiin lapsille myös kauniita hopeakoruja, joiden opas kertoi olevan peräisin Afganistanista ja Jemenistä. Lapsille kerrottiin, että jotkut naiset käyttävät sellaisia kauniita hopeakoruja esimerkiksi silloin, kun he menevät naimisiin. Opas osoitti lapsille vitriinissä olevia kotelollisia amulettikoruja ja kertoi heille, miten amulettikoruissa on usein pieni kotelo, johon voi laittaa esimerkiksi pienelle paperinpalalle kirjoitetun osan muslimien pyhästä kirjasta Koraanista onnea tuomaan. Opas antoi lapsille esimerkin myös siitä, miten vaikka hyvät ystävät voivat myös kirjoittaa toisilleen viestit, ja tallettaa ne amulettikoteloon iloa ja onnea tuomaan vaikka matkalle lähtiessä. Amulettikorut selvästi kiinnostivat lapsia jokaisella kierroksella, ja varhaiskasvatuksen opettajien haastatteluissa nousikin esiin useampi kertomus siitä, miten lapset innostuivat vielä striimauksen jälkeenkin askartelemaan päiväkodissa omia amulettikorujaan. Esineitä hyödyntävä menetelmä museoympäristössä siis toimi tässä yhteydessä lapsia toiminnallisuuteen innostavana tekijänä, kun he saivat kierroksella tarkastelluista esineistä inspiraatiota esimerkiksi askarteluun.

Lähi-idästä matkattiin jokaisella striimauksella käsikirjoituksen mukaisesti Intiaan *Durga puja*-alttarin eteen. Intia ja hindulaisuus eivät selvästi olleet lapsiryhmille kovin tuttuja aiheita, sillä ainoastaan pari lasta kommentoi kuullessaan Intiasta joskus. Opas näytti kameraan kartalta, missä Intia sijaitsee. Lapsille kerrottiin, että Intia on maa, jossa on syntynyt uskonto nimeltä *hindulaisuus*. Tässä kohtaa lapsille muistutettiin, että islamissa, kristinuskossa ja juutalaisuudessa uskottiin yhteen jumalaan, mutta hindulaisuudessa taas uskotaan, että on olemassa suuri määrä erilaisia jumalia. Verbaalisuuden taso tuli esille kierroksella myös siten, että jo aiemmin opittuihin ja kerrottuihin asioihin ikään kuin palattiin aika ajoin puheen tasolla. Lapsille esiteltiin kameraan Intia-vitriinissä esillä oleva Durga pujan *alttari*, eli tässä kohtaa lapset kuulivat jälleen uusia tuntemattomia sanoja. Opas selitti lapsille jokaisella kerralla, mitä alttari-sanalla tarkoitetaan, mitä alttareilla yleensä tehdään ja millaisia erilaisia alttareita on olemassa.

Lapsille kerrottiin, että vitriinissä esillä oleva kymmenkätinen Durga-jumalatar on yksi hindulaisuuden uskonnon monista jumalista. Opas selitti, että monissa uskonnoissa on monia erilaisia juhlia; Durga puja on intialainen hindulaisuuteen kuuluva juhla, jossa juhlitaan sadonkorjuuta sekä hyvän voittoa pahasta. Opas mainitsi myös, että usein Durga

puja -juhlassa on tapana antaa lapsille lahjoja; tästä siirryttiin luontevasti kysymään lapsilta itseltään, ovatko he saaneet joskus lahjoja jonkun juhlan yhteydessä. Tämä oli ensimmäinen kohta kierroksella, jossa lapsilta kysyttiin jotakin konkreettisempaa ja omakohtaista kokemusta siitä, millä tavalla jokin asia on näkynyt heidän elämässään. Aikaisemmat lapsille esitetyt kysymykset liittyivät pitkälti oppaan tiedusteluihin siitä, tietäväkö lapset, mitä esimerkiksi jokin sana tarkoittaa tai ovatko lapset kuulleet jonkin tietyn sanan joskus.

Taidehistorioitsija, tutkija ja museopedagogi Riikka Haapalainen (2004) kertoo, miten museopedagogiikassa eivät niinkään korostu tarkkarajaiset oppisisällöt, vaan merkityksenannon ja oppimisen kannalta tärkeinä seikkoina pidetäänkin usein museovierailijoiden, ja tässä yhteydessä lapsien, omia tietoja, taitoja ja kokemuksia (Haapalainen 2004, 123). Jokaisella museokierroksella lapset antoivat oppaan lahjoja koskevaan kysymykseen vastauksiksi joulun, syntymäpäivät ja nimipäivän. Ihmisten erilaisista tavoista muistutellaan aiheellisesti pitkin kierrosta, vaikka toki asioista joudutaan puhumaan myös osin yleistävällä tavalla; juhla-aiheen noustessa esille opas esimerkiksi muistutti jokaisella kerralla, että kaikki ihmiset eivät vietä esimerkiksi joulua tai syntymäpäiviä. Lapsille näytettiin kameraan museossa pyörivää videokuvaa suomalaisten hindujen Durga puja -juhlasta, jossa ihmiset söivät yhdessä ja koristelivat juhlatilaa. Videon kautta lapsille saatiinkin näytettyä ja konkretisoitua paremmin sitä, miltä juhliminen näyttää hindulaisessa Durga puja -juhlassa. Tämän jälkeen taikatyyny lennätti matkalaiset Etelä-Amerikkaan.

Opas näytti kameraan lapsille kartasta, kuinka pitkä matka oli matkustaa taikatyynyllä Intiasta aina Etelä-Amerikkaan, Brasilian sademetsiin saakka. Ennen varsinaiseen luonnonuskontojen teemaan siirtymistä opas kävi lasten kanssa läpi, millainen paikka sademetsä on. Museossa paikan päällä tässä kohtaa huomioitaisiin moniaistillisuuden taso (äänen tuottaminen ja kuunteleminen) oppimisen tukena ja lasten kanssa tehtäisiin käsikirjoituksen mukaan sademetsään sopiva äänimaisema, mutta tätä ei tehty striimatuilla kierroksilla. Opas kertoi lapsille, että myös Amazonin kaltaisessa isossa sademetsässä asuu ihmisiä ja erilaisia kansoja, joita kutsutaan usein *alkuperäiskansoiksi*. Kierroksilla opas mainitsi alkuperäiskansojen yhteydessä myös sen, että esimerkiksi Suomessa saamelaiset ovat yksi alkuperäiskansa; tässä kohdassa nostettiin taasen tietyllä

tapaa vertailukohteeksi ja alkuperäiskansa -käsitteen avaamisen tueksi suomalainen konteksti.

Lapsille kerrottiin, että alkuperäiskansojen ihmiset uskovat usein *luonnonuskontoihin*, joka tarkoittaa sitä, että luonto ja eläimet ovat ihmisille todella tärkeitä, ja ihmisen ajatellaan olevan osa luontoa. Luonnonuskonnoissa voidaan uskoa myös erilaisiin henkiin, ja opas kertoikin lapsille, että esimerkiksi puulla, joella tai jollakin esineellä voi luonnonuskonnoissa olla oma henki. Kameraan näytettiin tämän jälkeen esineitä Etelä-Amerikka-vitriinistä; lasten kanssa arvuuteltiin, mistä eläimestä *shuar*-alkuperäiskansan päällikön rintakilpi on tehty. Tässä toiminnassa yhdistyivät sekä esineitä hyödyntävien menetelmien taso että verbaalisuuden taso, kun lapset saivat esittää arvauksiaan eläimestä. Museon opastus voikin parhaimmassa tapauksessa antaa museovieraille, tässä yhteydessä lapsille, ajattelun aineksia oppimistilanteen aktivoimiseksi; opastusten aikana lapset voivat pohdiskella asioita mielessään, mutta heillä on myös mahdollisuus kysyä ja kommentoida näkemäänsä (Malmisalo-Lensu & Mäkinen 2007, 305–307). Lapsille kerrottiin lopulta, että toinen rintakilpi on tehty papukaijasta ja toinen tukaanista. Opas selitti lapsille, että *tukaani* on lintu, jolla on iso nokka. Tulkitsin tämän oppimisympäristön verbaalisella tasolla siten, että opas pyrki puheessaan huomioimaan myös suomea toisena kielenään puhuvia lapsia, joille myös arkiset suomen kielen käsitteet voivat olla vieraampia. Lapsille muistuteltiin tässä kohdassa mieleen eri uskontoihin kuuluvia pyhiä kirjoja, joita käsiteltiin aiemmin kierroksella. Aiemmin opitun asian mieleen palauttaminen toimi tässä yhteydessä tietyllä tavalla linkkinä ja verbaalisena siltana seuraavaan asiaan, kun opas kertoi, miten luonnonuskonnoilla ei välttämättä ole omaa vastaavaa pyhää kirjaa, vaan ihmiset kertovat paljon tarinoita toisilleen esimerkiksi siitä, miten ihmiset ovat tulleet maailmaan tai miten meri on syntynyt.

Luonnonuskontojen parissa jatkettiin striimauksilla myös taikatyyntykierroksen viimeisessä matkakohteessa Afrikassa. Afrikka-vitriini oli valtavan kokoinen ja se sisälsi paljon erilaisia esineitä ja asuja; striimauksilla kuvaajan piti aina peruuttaa pitkä matka, jotta koko Afrikka-vitriini mahtui näkyviin kerralla, ja vitriini kaikessa komeudessaan ja runsaudessaan saikin lasten keskuudessa toistuvia ihailun ja hämmästyksen hetkiä aikaan. Kaikilla kierroksilla lapset olivat kuulleet Afrikka-nimisestä maanosasta, mutta keskustelua ei viety sen pidemmälle eikä lapsilta tiedusteltu esimerkiksi sitä, mitä he

tietävät tai ovat kuulleet Afrikasta. Kamera kuvasi yksityiskohtaisesti vitriinin sisältöä, ja opas kertoi samalla, miten vitriinissä on paljon erilaisia pukuja, naamioita, koruja, soittimia ja päähineitä enimmäkseen Länsi-Afrikasta. Lapsille kerrottiin, että vitriinissä olevat puvut ja naamiot eivät ole ainoastaan koriste-esineitä, vaan afrikkalaisille alkuperäiskansoille kuuluvia käyttöesineitä. Yksi afrikkalaisista alkuperäiskansoista on nimeltään *bamana*-kansa, ja opas kertoikin lapsille, kuinka kyseisen kansan jäsenet käyttävät erilaisia pukuja, naamioita ja päähineitä omissa juhlissaan. Tässä kohdin lapsia muistutettiin niistä juhlista, joista puhuttiin jo aikaisemmin Intia-vitriinin luona.

Opas selitti lapsille, että luonnonuskonnoissa on usein sellaisia juhlia, joita vietetään esimerkiksi jonkun tärkeän eläimen tai onnistuneen sadonkorjuun kunniaksi. Kameran keskitettiin kuva hienosta eläimen mallisesta juhlapäähineestä, ja lapset saivatkin tässä kohtaa aina arvuutella, mitä eläintä päähine muistuttaa; välillä käytiin kiivastakin sananvaihtoa lasten kesken erilaisista näkemyksistä, kun toisen mielestä päähine muistutti tiikeriä tai leijonaa, osa ehdotti koiraa ja poroa, ja tulkittiinpa se myös hamsteriksi ja kärpäseksikin. Tällainen lapsia osallistava ja vuorovaikutteinen toiminta oli kierroksilla selvästi lasten mieleen. Arvuuttelun jälkeen opas kertoi lapsille, että kyseessä on *Chiwara*-niminen eläin, joka on yhdistelmä muurahaiskäpyä, maasikaa ja antilooppia. Näistä eläimistä näytettiin kameraan kuvia lapsille, ja keskusteltiin siitä, miltä nämä eläimet näyttävät ja minkälaiset piirteet niitä yhdistävät. Opas kertoi lapsille aina tarinan tässä kohtaa siitä, miten afrikkalainen bamana-kansa uskoi Chiwaran opettaneen ihmisille maanviljelyksen taidon, ja vuosittain Chiwaran kunniaksi pidetäänkin suuri kiitosjuhla tämän taidon opettamisesta. Striimatuilla kierroksilla taikatyynyn matka päättyi viimeisen ohjelmanumeron myötä yhteiseen maanviljelystanssiin ja sen tanssimiseen afrikkalaisen musiikin tahtiin. Tanssiminen kuului museon oppimisympäristön moniaistillisuuden ja toiminnallisuuden tasoon; tanssin aikana tehtiin erilaisia liikkeitä, ja kuunneltiin rytmikästä afrikkalaista musiikkia.

Maanviljelystanssi kesti muutaman minuutin, ja opas näytti kameraan musiikin soidessa liikkeitä, ja lapset tanssivat perässä. Tanssiliikkeet liittyivät siihen, miten maata viljellään; ensin raivattiin peltoa viikatteella ja kuokittiin maata kuokalla, sen jälkeen heiteltiin siemeniä maan pinnalle ja tehtiin aurinkoliikettä, jotta sato alkaisi kasvamaan. Sen jälkeen tanssissa kasteltiin kastelukannulla maata. Sitten tulikin yllättävä käänne, kun kanojen liikehdintää matkimalla todettiin, että kanat tulevat syömään siemeniä pelloilta,

ja kanojen jälkeen vielä isommat haikaratkin. Ratkaisuna tähän tanssittiin lasten kanssa linnunpelättimen lailla, jotta linnut saatiin häädettyä sadon kimpusta pois. Sitten sadolle annettiin vielä vähän aurinkoa ja vettä, ja lopputanssin aikana jokainen saikin kerätä omaan koriinsa kasvattamansa sadon tulokset. Tanssin jälkeen opas kertoi lapsille, mitä kaikkea hän onnistui kasvattamaan ja keräämään mielikuvituskoriinsa, ja myös lapset saivat kertoa, mitä kaikkea heidän koristaan löytyi. Toiminnallisen osuuden jälkeen tilanne purettiin ja käsiteltiin verbaalisuuden tasolla yhteisen keskustelun kautta.

Lapset osasivat luetella paljon kaikenlaisia erilaisia hedelmiä ja marjoja, joita olivat kasvattaneet ja keränneet sadonkorjuun yhteydessä omiin koreihinsa. Kierroksen lopuksi lapsia pyydettiin nostamaan yksi käsi ilmaan, jos he kokivat oppineensa vähän uusia asioita, ja kaksi kättä ilmaan, jos he kokivat oppineensa paljon uusia asioita. Kierrokset lopetettiin siihen, että lapset saivat antaa itselleen suuret aplodit, kun he jaksoivat niin hienosti seurata pitkän museokierroksen. Jokainen striimattu kierros kesti keskimäärin tunnin verran, mikä on luonnollisesti pitkä aika erityisesti lapsille seurata näytön ja etäyhteyden välityksellä kierrosta yhtäjaksoisesti. Jokainen haastattelemani varhaiskasvatuksen opettaja kertoi kuitenkin olleensa erittäin positiivisesti yllätynyt siitä, kuinka hienosti heidän ryhmänsä lapset jaksoivat seurata koko kierroksen, vaikka sen pituus olikin aluksi heitä huolettanut. Viimeisellä striimauskerralla kierros päättyi vauhdikkaisiin vilkutuksiin kameraa kohti, ja iloisiin ”*Lisää!*”-huudahduksiin, joka näin tutkijankin näkökulmasta oli riemastuttava päätös striimausten toteuttamiselle tämän tutkimuksen yhteydessä.

Oppimisympäristön eri tasot —verbaalisuus, moniaistillisuus, toiminnallisuus ja esineitä hyödyntävät menetelmät, olivat monipuolisesti läsnä striimatuilla taikatyynykierroksilla. Verbaalisuuden taso näyttäytyi erityisesti oppaan selkokielisyyteen pyrkivässä puhetavassa, jolla pyrittiin huomioimaan kierrokselle osallistuneiden lasten eri kehitysvaiheissa olevat suomen kielen taidot; opas kertoi eri katsomuksista ja niihin liittyvistä asioista erilaisten vaikeilta vaikuttavien käsitteiden avulla, mutta lapsille avattiin ja sanallistettiin näiden käsitteiden sisältöjä ja merkityksiä koko kierroksen ajan aina uuden käsitteen noustessa esille. Verbaalisuuden taso näkyi myös siinä, miten opas pyrki puheessaan muodostamaan lapsille luontevia ja ymmärrettäviä siirtymiä eri teemojen ja aiheiden välillä; kierroksella aiemmin puhutuista asioista muistuteltiin lapsia aika ajoin uudelleen, ja pyrittiin rakentamaan ikään kuin siltoja ja yhteisiä piirteitä eri

katsomusten välille. Oppimisympäristön verbaaliseen tasoon liittyi myös oppaan ja lasten välinen vuorovaikutus, kysymykset ja keskustelut museokierroksen aikana; asioita pohdittiin yhdessä, ja lapsille esitettiin välillä myös kysymyksiä, joihin he saivat antaa vastauksiaan. Koko kierroksen ajan lapsia myös rohkaistiin verbaalisella tasolla jakamaan ajatuksiaan ja pohdintojaan ääneen.

Moniaistillisuuden taso näyttäytyi kierroksilla eri tavoin, mutta suurimmassa osassa oli aistien hyödyntämisen visuaalinen puoli, joka kulki mukana koko kierroksen ajan. Oppimisympäristön moniaistillisuuden tasoista muutoin nousi esille kuunteleminen, kun lasten kanssa kuunneltiin minareetista kuuluvaa rukouskutsua Lähi-itä-vitriinin yhteydessä. Striimatulla museokierroksella ei päästy hyödyntämään moniaistillisuuden tasoa kovin monipuolisesti, sillä esimerkiksi rukousmattojen tunnusteleminen tai erilaisten mausteiden ja suitsukkeiden tuoksutteleminen olivat moniaistillisiä oppimiskokemuksia, joita ei voitu etäyhteyden välityksellä toteuttaa. Museossa paikan päällä pidettävällä kierroksella moniaistillisuuden taso ja siihen liittyen äänen tuottaminen sekä kuunteleminen oppimisen tukena olisi tullut esille myös Etelä-Amerikka-vitriinin yhteydessä, kun lasten kanssa olisi tehty kierroksen käsikirjoituksen mukaisesti sademetsään sopiva äänimaisema. Striimatuilla kierroksilla oppimisympäristön moniaistillisuuden taso näyttäytyi pitkälti kuuntelemisen ja visuaalisuuden osalta, jolloin esimerkiksi tuntoaistin ja hajuaistin hyödyntäminen ei ollut ainakaan näillä striimatuilla kierroksilla mahdollista.

Toiminnallisuuden taso näyttäytyi kierroksen ajan siten, että opas liikkui museossa taikatyynyn kanssa matkakohteiden välillä; jos kierros olisi toteutettu perinteisesti paikan päällä museossa, myös lapset olisivat saaneet käyttöön omat taikatyynyt. Striimatuilla kierroksilla taikatyynyelementin toiminnallisuus merkitsi lasten kohdalla taikatyynyn matkan visuaalista seuraamista. Toiminnallisuuden taso olisi selvästi näyttäytynyt museokierroksella enemmän silloin, jos lapset olisivat päässeet taikatyynykierrokselle museoon paikan päälle. Selkein toiminnallinen aspekti striimatuilla kierroksilla oli kierrosten loppupuolella tanssittava maanviljelystanssi, joka tanssittiin lasten kanssa yhdessä. Tanssissa koettiin toiminnallisuuden kautta maanviljelyksen eri vaiheita, ja tanssittiin rytmikkääseen afrikkalaisen musiikin säestämänä. Havainnointieni perusteella oli selvästi nähtävissä, että juuri tämä toiminnallinen tanssiosuus oli erityisesti lapsiryhmien mieleen.

Esineitä hyödyntävien menetelmien taso on lähtökohtaisesti lännä koko museokierroksen ajan; taikatyynykierros kokonaisuudessaan on luotu sen perusteella, minkälaisia esineistöä museosta löytyy. Jokaisen eri vitriinin kohdalla lapset pääsivät tutustumaan ja näkemään erilaisia esineitä, jotka liittyvät johonkin uskontoon tai katsomukseen. Esineet toimivat selvästi tietynlaisina oppimisen välineinä, kun oppaan kertomat asiat konkretisoituivat fyysisissä esineissä, jotka olivat lasten mielestä selvästi mielenkiintoisia ja keskustelua herättäviä. Erityisesti sellaiset esineet, joiden alkuperää tai käyttötarkoitusta joutui pohtimaan tai arvailemaan, herätti lapsissa innostusta. Esineitä hyödyntävien menetelmien tasolla oli näin ollen nähtävissä myös luovuutta ja mielikuvituksen käyttöä erilaisiin esineisiin liittyen. Esineitä hyödyntävät menetelmät yhdistyivät striimatuilla kierroksilla verbaalisuuden ja moniaistillisuuden visuaalisuuden tasoon, koska etäyhteyden välityksellä lapsilla ei ollut mahdollisuutta päästä tunnustelemaan ja kokeilemaan nähtyjä esineitä, joka taas olisi ollut mahdollista museossa paikan päällä pidettävällä kierroksella.

5.2 Varhaiskasvatuksen opettajien teemahaastattelut

5.2.1 Museokierroksen striimaus ja kierrokseen valmistautuminen

Jokainen varhaiskasvatuksen opettaja kuvaili haastattelussaan etäyhteyden välityksellä toteutettua striimattua kierrosta onnistuneeksi.; varhaiskasvatuksen opettajat ilmaisivat myös olleensa positiivisesti yllättyneitä siitä, kuinka hyvin heidän ryhmänsä lapset olivat jaksaneet seurata museokierrosta ja keskittyä sen kulkuun, vaikka kierros kestitkin kokonaisuudessaan keskimäärin tunnin. Tämä tukee myös omia havaintojani museokierroksilta, sillä jokaisella kierroksella lapset jaksoivat keskittyä ja kuunnella koko kierroksen ajan, vaikka toiminnallisuutta striimatulla kierroksella oli kovin vähän. Museokierroksen sisällöt olivat herättäneet lapsissa innostusta ja mielenkiintoa, ja erityisesti taikatyynyn matkan seuraaminen oli lasten mielestä ollut hauskaa; tämä näkemys vastasi täysin myös omia havaintojani museokierroksilta. Myös museokierroksen oppaan olemus, toiminta ja lasten huomiointi sai osakseen kiitosta haastateltavien vastauksissa. Tämä liittyy selvästi oppimisympäristön verbaalisuuden

tasoon ja siihen, miten oppaan olemus, puhuvat ja erityisesti lasten huomiointi puheessa toimivat oppimisympäristöä ja varsinaista oppimiskokemusta vahvistavina tekijöinä. Lisäksi esineitä hyödyntävät menetelmät ja moniaistillisuudesta erityisesti visuaalinen puoli olivat olleet lapsiryhmille asioita, jotka pitivät mielenkiintoa ja tarkkaavaisuutta yllä koko kierroksen ajan.

”Mutta se mikä oli hauskaa heistä ja ihan selkeästi tuli hymyjä, kun se taikatyyny lenteli siellä ja oli vähän hassu. Se oli tosi kiva aspekti tähän juttuun...Me tykättiin kovasti, että se oli kiva, erilainen juttu, ja ihan mielellään enemmänkin katsottaisiin lasten kanssa. Nyt ei olleet meidän kaikki lapset paikalla, että sitten olisi kiva katsoa toistenkin lasten kanssa...Musta on ihanaa, että tällaista tarjotaan ja me oltiin tosi iloisia tästä.” (VO4)

”Onnistui aika hyvin, ja oltiin yllättyneitä siitä, että meidän lapset jaksoi keskittyä niin hyvin, vaikka oli pitkä tuokio. Ja monella lapsella on hankaluuksia tarkkaavaisuudessa ja keskittymisessä, niin oltiin positiivisesti yllättyneitä, että meni tosi hyvin.” (VO2)

”Se sujui yllättävän hyvin! Meillä on hyvin moninainen lapsiryhmä ja mietittiin sitä, mutta onnistui hyvin. Ja ohjaaja [kierroksen opas] - siis näin käy, kun on ammattinsa osaava ihminen!... Se oli sellainen hyvä paketti ja tosi toimiva, ja mielenkiinto pysyi lapsilla siinä; se sadunomaisuus ja taikatyyny. Ja kauneuttahan siellä oli, ihania koruja, ihmeellisen näköisiä patsaita ja päähineitä.” (VO1)

”Lapsethan oli ihan hirveen kiinnostuneita tästä. Ja se taikatyyny itsessään oli jo niin mielenkiintoinen asia, että jo ennakkoon tuli kysymyksiä, että 'päästäänkö me sillä oikeasti lentämään'. Se oli sellainen mieluisa juttu ja elävöitti tosi kivasti sitä kierrosta...Mun mielestä se oli kivasti toteutettu ja se oli elävästi kerrottu. Se taikatyyny oli aivan mahtava, lapset tykkäsivät siitä valtavasti ja oli kiinnostuneita niistä erilaisista asioista siellä” (VO5)

Vaikka kierrosta pidettiin yleisesti monin tavoin onnistuneena, nousi osassa vastauksia ilmi myös etäyhteyden mukanaan tuomat haasteet; osa varhaiskasvatuksen opettajista koki, että kierroksesta olisi voinut nauttia vielä enemmän, jos päiväkodissa olisi ollut käytössä esimerkiksi jonkinlainen valkokangas tai monikosketusnäyttö. Striimauksissa äänet toimivat hyvin, mutta osassa päiväkoteja kohdattiin ongelmia videon heijastamisessa isommalle näytölle. Museokierroksen seuraaminen isolta ruudulta olisi ollut heidän mielestään ihanne, vaikka he kokivatkin kierroksen olleen muutoin onnistunut. Osa varhaiskasvatuksen opettajista nosti esiin vastauksissaan etäyhteyden liittyviä haasteita myös ryhmän lasten näkökulmasta; striimaus toimintona oli ymmärrettävästi osalle lapsista vieras, uusi ja jopa kummallinen kokemus. Erityisesti sellaisten lasten kohdalla, jotka eivät puhuneet suomea äidinkielenään, kierroksen seuraaminen saattoi tuntua hämmentävältä; kaikki lapset eivät ihan täysin esimerkiksi ymmärtäneet, että etäyhteyden välityksellä voi oikeasti jutella oppaan kanssa, ja että

näytöllä näkyvä opas on ihan oikea ihminen, joka voi nähdä ja kuulla heidät. Myös toisenlaisia kokemuksia striimauksesta nousi esiin niissä lapsiryhmissä, joissa lapset olivat kokeneet striimauksen idean positiivisella tavalla mielenkiintoisena ja jännittävänä uutena asiana.

”Etäyhteyksissä on oma problematiikka, ja se tietysti toi oman haasteensa tuohon, että me ei esimerkiksi pystytty tekemään sitä mikä olisi ollut ihanne, et olisi otettu kosketusnäytölle yhteys, jolloin se kuva olisi ollut isompi. Ääni toimi hyvin, mutta se oli meidän päässä ennemminkin tämä haaste kuin siellä toisessa päässä...Mutta he on kaikki monikulttuurisia lapsia ja kieli on hyvin alkutekijöissään, niin se teki sen, että he meni aivan puihin ja lukkoon, ja olivat vähän hämmentyneitäkin.” (VO4)

”Tämä oli meille tietysti nyt kun on korona-aika, niin meillekin uusia juttuja nämä kosketusnäyttöjutut. Lapsillehan heräsi tosi iso kiinnostus siitä, että ’näkeekö tuolta oikeasti tänne’ ja ’miten tämä toimii’, ja että ’eikö toi olekaan oikea telkkari ja tällaista.” (VO5)

”Käytiin aamulla läpi, että on tällainen museo, joka nähdään television kautta ja siellä on ihminen, joka kertoo. Tämä striimaus on ainakin 3–5- vuotiaille ollut outo niin piti selittää, että ne ymmärtää. Ja ehkä museo-sanakin voi olla outo, koska ei olla päästy museoon vähään aikaan.” (VO2)

Osa päiväkotiryhmistä valmistautui museokierroksen striimaukseen kertomalla lapsille, mitä museokierroksen striimaukselle osallistuminen käytännössä tarkoittaa. Museokierrokseen valmistauduttiin muutenkin lapsiryhmissä selvästi eri tavoin; yhdessä ryhmässä lasten kanssa oli ennen kierrosta käyty läpi mitä tarkoittaa museo, ja keitä ovat kristityt ja muslimit. Kahdessa päiväkotiryhmässä ei juuri keskusteltu museokierroksen teemoista tai valmistauduttu kierrokseen etukäteen. Yhdessä ryhmässä kierroksen teemoihin virittäydettiin vähän laajemmin, ja lasten kanssa oli keskusteltu siitä, millaisia erilaisia uskontoja on olemassa. Samaisessa ryhmässä oli myös käyty lasten kanssa päiväpiirissä keskustelukierros, jossa kaikki lapset olivat saaneet halutessaan kertoa mihin he tai heidän perheensä uskovat. Tämän keskustelun yhteydessä oli herännyt keskustelua myös uskonottomuudesta ja ihmisen mahdollisuudesta ja oikeudesta olla uskomatta mihinkään. Museokierrokseen valmistautuminen oli selvästi herättänyt varhaiskasvatuksen opettajissa epätietoisuutta ja epävarmuutta siitä, miten museokierrokselle ja sen teemojen käsittelyyn voisi valmistautua lasten kanssa etukäteen. Varhaiskasvatuksen opettajien vastauksista voidaan päätellä, että he eivät olleet ihan varmoja siitä, mitä heiltä mahdollisesti odotetaan esimerkiksi museon puolelta kierrokselle valmistautumisessa. Valmistautuminen ja kierroksen teemoihin etukäteen

virittäytyminen oli tutkimukseeni osallistuneiden lapsiryhmien välillä näin ollen hyvin erilaista ja eritasoista. Tämä kertoo siitä, että varhaiskasvatuksen opettajat selvästi kaipaivat työnsä ja erityisesti katsomuskasvatukseen liittyvän työnsä toteuttamisen tueksi jotakin konkreettista aineistoa tai materiaalia, johon tukeutua. Varhaiskasvatuksen opettajat kaipaivat esimerkiksi museolta jonkinlaista tarkempaa ohjeistusta siihen, millä tavoin taikatyyntykierrokselle voisi valmistautua lasten kanssa.

”Olimme puhuneet kuka on käynyt museossa, ja mitä on kristityt ja mikä on muslimi.” (VO1)

”Käytiin erilaisia uskomuksia ja erilaisia uskontoja yleisellä tasolla lasten kanssa läpi, että niitä on erilaisia. Ja sitten käytiin läpi, että mitä kukakin usko. Ja tosiaan yksi poika, joka oli muutenkin hyvin aktiivinen tässä kierroksella, niin kertoi, että heillä on näitä rukousmattoja ja on kaikkea rekvisiittaa ja sellaista. Se oli hirveen sellainen kiva [keskustelu]. Yhden lapsen kommentti, mikä aika vähän nyt tietysti tässä yhteydessä tuli esille, oli se, että kun meillä on myös perheitä, jotka ei usko mihinkään. Eli se herätti lasten kanssa yhdessä kysymyksen, että niin, mutta että ei ole pakko uskoa mihinkään, jos ei halua. No ei olekaan.” (VO5)

Varhaiskasvatuksen opettajilla oli keskenään hieman vaihtelevia näkemyksiä siitä, pitäisikö lasten vanhemmilta kysyä lupaa siihen, saako heidän lapsensa osallistua uskontoja ja katsomuksia käsittelevälle museokierrokselle. Eräs varhaiskasvatuksen opettaja ilmaisi muun muassa henkilökunnan sisäisten informaatiokatkosten vaikuttaneen siihen, ettei hänellä ollut tarpeeksi ennakkotietoja museokierroksen sisällöistä. Museokierroksen jälkeen hän oli kuitenkin kokenut, että uskonnollisten aiheiden ja teemojen takia olisi ollut hyvä, että lasten vanhemmilta olisi kysytty lupaa etukäteen. Osa varhaiskasvatuksen opettajista koki, ettei lasten vanhemmilla lähtökohtaisesti olisi ollut mitään museokierrokselle osallistumista vastaan, mutta lupa olisi silti haluttu kysyä niin sanotusti varmuuden vuoksi. Varhaiskasvatuksen opettajien erilaiset suhtautumiset tuovat esille monissa muissakin tutkimuksissa esille nousseen ajatuksen siitä, että varhaiskasvatusalan työntekijät kokevat edelleen epätietoisuutta katsomuskasvatuksesta, sen tehtävästä ja roolista päiväkodin toimintakulttuurissa. Siitä huolimatta, että katsomuskasvatus on virallinen osa varhaiskasvatussuunnitelmaa ja myös lapsille kuuluva oikeus, sen käytännön toteuttamiseen liittyy paljon epävarmuutta. Uskonnot ja katsomukset ovat näin ollen myös päiväkotimaailmassa sensitiivinen aihe, jota lähestytään hyvin varovasti; vaikka katsomuskasvatus kuuluu varhaiskasvatukseen,

varhaiskasvatuksen opettajat selvästi kokevat, että heidän tarvitsisi kysyä sen toteuttamiseen lupaa lasten vanhemmilta.

”Mulla ei henkilökohtaisesti ainakaan informaatiota ollut tullut, että on tällainen. Että on uskontoja ja muita. Jäin vain miettimään, että kun meillä on uskontolupalaput, että olisin ehkä tähänkin ottanut vanhempien luvat...Että ihan sillein kaikkien pykälien mukaan musta olisi ollut kiva vanhemmille ilmoittaa, et meillä on tällainen, ja onhan varmasti ok, että lapsesi osallistuu. En kyllä usko, että vanhemmilla olisi ollut mitään asiaa vastaan, mutta...” (VO4)

”Me kerrottiin vanhemmille, että on tällainen museokierros. Mutta ei me siihen kysytty, koska se ei koskenut niin kun yhtä uskontoa.” (VO3)

”Ainoastaan silloin, kun lähdetään johonkin joulukirkkoon tai jotain muuta julistuksellista niin silloin, muuten ei tarvitse.” (VO1)

”Nythän tilanne oli eri, kun oli vielä muutamia vuosia sitten. Koska katsomuskasvatus kuuluu osana varhaiskasvatukseen, että se on osa sitä, et ei mitään varsinaista kyselyä tehty. Koska siinä ei kuitenkaan nosteta yhtä mitenkään erityiseen asemaan, vaan tämä on nimenomaan tällaisista yhteisöllistä.” (VO5)

Kysyin haastattelussa myös varhaiskasvatuksen opettajien ajatuksia siitä, mitkä asiat heidän tulkintansa mukaan olivat kiinnostaneet lapsia taikatyynekierroksella, ja minkälaisia ajatuksia heillä itsellään mahdollisesti nousi kierroksen aikana. Kokonaisuudessaan kierrokselle osallistuminen nähtiin uutena ja kivana asiana, joka toi iloa lapsille ja uusia ajatuksia ryhmän aikuisille. Jokainen haastattelemani varhaiskasvatuksen opettaja kertoi, että lapset olivat museokierroksella selvästi innostuneita erityisesti niissä kohdissa, kun esillä oleva uskonto tai kulttuuri liittyi jotenkin heidän omaan elämäänsä; tämä näkemys vahvisti myös omia havaintojani museokierroksilta tähän seikkaan liittyen. Jokainen varhaiskasvatuksen opettaja mainitsi haastattelussa, että erityisesti rukouskutsun kuunteleminen oli ollut mielenkiintoa herättävä asia. Oppimisympäristön moniaistillisuuden taso ja erityisesti kuunteleminen oli selvästi ollut lapsille mieluisa ja mieleenpainuva kokemus erityisesti rukouskutsun kuuntelemisen kohdalla.

Lisäksi Lähi-itä-vitriinissä olleet amuletit ja korut olivat herättäneet kiinnostusta ja ihastusta lapsissa; esineitä hyödyntävät menetelmät olivat läsnä koko taikatyynekierroksen ajan, ja selvästi tukivat uusien asioiden oppimista, pitivät yllä

tarkkaavaisuutta, lasten kiinnostusta sekä uteliaisuutta. Useampi varhaiskasvatuksen opettaja mainitsi haastattelussaan, että he olivat saaneet taikatyynykierroksella lisäksi jonkinlaisen henkilökohtaisen oivalluksen siitä, kuinka läheisesti uskonto ja kulttuuri liittyvät toisiinsa; tämä puoltaa näkemystä siitä, kuinka taikatyynykierros ja Helinä Rautavaaran museo toimii oppimisympäristönä kaiken ikäisille, ja lisää tietoutta esimerkiksi uskontojen ja kulttuurien yhteen kietoutumisesta, joka saattaa monille ihmisille olla yllättävä ja uusi asia. Oivallusten lisäksi museokierros oli selvästi saanut varhaiskasvatuksen opettajissa aikaan jonkinlaista innostusta katsomuskasvatuksen toteuttamiseen jatkossa; museo voidaan nähdä siis myös oppimisympäristönä, joka inspiroi ja tarjoaa ideoita esimerkiksi museokierroksen teemojen parissa jatkotyöskentelyyn.

”Ne asiat mitkä he huomasivat, että koskevat heitä itseään...Että kun sieltä moskeijasta tuli sitä rukouskutsua, niin sen huomasi, et ketkä tunnisti ja reagoi siihen.” (VO2)

”Sitten ne korut oli kanssa sellaisia mihin ne reagoi, et ’mulla on tommoinen kotona’” (VO3)

”Tuli kyllä sellaisia ajatuksia, että tästä me jotain saamme! Sellaista ajatusta, että miten paljon se pitääkin kulttuuria sisällään...Meillä ei ollut karttaa, ja nyt me heti tilattiin meille maailmankartta seinälle. Sitä kautta me lähdetään varmaan nyt avaamaan...Jotenkin eri elämänskatsomukset on jo niin tavallisia täällä meidän arjessa, että ne on ehkä jo liian tavallisia. Tästä vois lähteä nostamaan niitä enemmän näkyville, ettei ne olisikaan niin tavallisia, vaan sellaisia arvokkaita asioita, joita on hyvä nähdä.” (VO1)

5.2.2 Kierroksen teemojen käsitteleminen striimauksen jälkeen

Osassa kierrokselle osallistuneista lapsiryhmistä museokierroksen teemoja oli käsitelty vielä myöhemmin saman päivän aikana, ja tietyt aiheet olivat nousseet lasten keskuudessa esille erityisesti ruokailun yhteydessä. Tutkimusten mukaan museossa saatujen kokemusten työstäminen lasten kanssa museokierroksen jälkeen onkin hyvin tärkeää (Pace & Teci, 2004). Yhdessä ryhmässä keskusteltiin kierroksen jälkeen erityisesti maanviljelystanssista ja sen herättämistä tuntemuksista; lasten kanssa oli vielä iltapäivällä kuunneltu afrikkalaista musiikkia ja palattu maanviljelystanssin tunnelmiin. Oppimisympäristön toiminnallisuuden taso eli kehollinen liike ja tanssiminen oli selvästi

ollut lapsille hauska kokemus. Samaisessa lapsiryhmässä oli tanssin lisäksi tutkiskeltu myös rukousmattoa, joka oli päiväkodissa yhdellä lapsella ollut mukana. Lapsi oli saanut esitellä muulle ryhmälle oman rukousmattonsa, ja lapset olivat saaneet myös koskettaa sitä, koska heitä oli kiinnostanut tietää, miltä se tuntuu. Oppimisympäristön moniaistillisuuden tasoa ei päästy hyödyntämään striimatuilla kierroksilla niin monipuolisesti kuin museossa paikan päällä, mutta moniaistillinen oppiminen on selvästi asia, joka herättää lapsissa mielenkiintoa ja uteliaisuutta. Kyseisessä lapsiryhmässä oli myös useampi lapsi, joka puhui suomea toisena kielenään, jolloin museokierroksella käsiteltyjä tiettyjä termejä oli käyty läpi vielä uudestaan kuvallisen tuen kanssa. Oppimisympäristön verbaalisuuden tasolla opas kiinnitti kierroksilla huomiota puheen selkokielisyyteen, sanavalintoihin ja käsitteiden avaamiseen, mutta osalle lapsista verbaalisuutta vahvistava ja kehittävä visuaalinen sekä kuvallinen tuki olisi selvästi ollut tarpeellinen. Varhaiskasvatuksen opettaja kertoi omistavansa uskontoihin liittyvät kuvallisen tuen kortit, ja niiden kanssa hän oli käynyt lasten kanssa vielä tarkemmin läpi, miltä esimerkiksi moskeija näyttää. Puheen ja kuvallisen informaation yhdistäminen on asia, jota lapset ja erilaiset oppijat tarvitsevat sekä kielen että sen kautta uusien asioiden oppimisen tueksi.

Museokierroksen jälkeen erilaiset kierroksella esiin nousseet aiheet olivat puhuttaneet lapsia useammassa ryhmässä erityisesti ruokailun yhteydessä; yksi lapsi oli ilmaissut iloaan siitä, kun museokierroksella mainittiin Saudi-Arabia, josta hänen vanhempansa ovat kotoisin. Kierroksella kuunneltu rukouskutsu oli myös aiheena sellainen, joka selvästi oli jäänyt kiinnostamaan ja mietityttämään lapsia. Yhden päiväkotiryhmän ruokapöytäkeskustelussa lapset olivatkin vielä kierroksen jälkeen pohtineet, mitä se rukouskutsu oikein tarkoittikaan, ja kuinka pitkälle se oikein kuuluu. Yhdelle lapselle rukouskutsu oli hänen omassa elämässään niin tuttu asia, että muut lapset olivat pyytäneet häntä näyttämään äänellään, miltä se kuulostaa. Varhaiskasvatuksen opettaja kertoi, että lapsen oli annettu näyttää rukouskutsu ruokailun yhteydessä, koska se oli kiinnostanut ryhmän lapsia niin paljon. Moniaistilliset kokemukset museokierroksella, ja erityisesti rukouskutsun kuunteleminen, oli selvästi tehnyt lapsiin suuren vaikutuksen. Tutkimusten mukaan lapsille jäävät museovierailuista parhaiten mieleen juuri sellaiset asiat, joihin on liittynyt esimerkiksi toiminnallisuutta tai kokemuksellisuutta (Pace & Teci, 2004).

Myös Afrikka-aiheiset keskustelut olivat nousseet esille lapsilla useammassa ryhmässä muutoinkin, kuin vain toiminnallisen maanviljelystanssin osalta; esimerkiksi museokierroksella oppaan kertoma tarina Chiwara-eläimestä oli jäänyt pohdituttamaan lapsia. Lapset olivat varhaiskasvatuksen opettajan mukaan miettineet muun muassa sitä, miksi tarinassa olleet ihmiset eivät muistaneet kiittää Chiwaraa maanviljelystaidon opettamisesta, vaikka Chiwaralle tuli tästä tarinan mukaan paha mieli. Verbaalisuuden tasolla hyödynnettiin museokierroksella myös eläväistä tarinankerrontaa, joka selvästi oli jäänyt lapsille mieleen myös tunteiden tasolla. Toisessa ryhmässä lapsia olivat jääneet ihastuttamaan valtavassa Afrikka-vitriinissä olleet erilaiset tavarat ja korut, ja kahdessa päiväkotiryhmässä lapset olivatkin jo heti iltapäivällä tahtoneet askarrella itselleen päiväkodissa samanlaiset koruja ja amuletteja helmistä. Helinä Rautavaaran museon oppimisympäristön esineitä hyödyntävien menetelmien taso näyttäytyi tutkimuksessani selvästi lapsia kiehtovana tasona, jossa jo pelkästään esineiden katsominen innosti lapsia mielikuvituksen käyttöön ja itseilmaisuun esimerkiksi askartelun kautta. Tutkimusten mukaan museoympäristössä olevat mielenkiintoiset ja lapsille ennennäkemättömät esineet sekä museoympäristö kokonaisuudessaan voivat herättää lapsissa uteliaisuutta, ja näin myös motivaatiota uusien asioiden oppimiseen (Forssel ym. 2004). Yhdessä päiväkodissa oli ollut jo valmiiksi maailmankartta ryhmän seinällä, ja museokierroksen jälkeen lasten kanssa oli käyty vielä yhdessä sen avulla läpi, missä kaikissa eri maissa ja maanosissa aamupäivän museokierroksella oli vierailtu.

”Me keskusteltiin siitä tanssista, että mikä se oli ja miltä se tuntui, ja kuunneltiin vähän afrikkamusaa päiväkodissa iltapäivällä...Meidän ryhmässä on yksi islaminuskontoa harjoittava lapsi niin hänen rukousmattoa tutkittiin päiväkodissa, ja katsottiin miltä se näyttää, ja sai vähän koskettaa... Ja sitten näytin iltapäivällä ne mun kuvat mitkä mulla oli itsellä, niin käytiin läpi, että mikä on moskeija ja muistatko kun puhuttiin tällaisesta. Ja että tältä se näyttää.”(VO4)

”...Lounaspöydässä aina käsitellään asioita, ja yhdelle lapselle oli hieno hetki, kun kierroksella puhuttiin Saudi-Arabiasta ja hänen vanhemmat on sieltä. Se oli hänelle hieno hetki...Sitä tarinaa mietittiin, kun siellä Afrikassa oli niitä luonnonjumalia, niin lapset ihmetteli sitä tarinaa.” (VO1)

”Sitten yksi asia mikä hirveesti kiinnosti, oli ne afrikkalaiset tavarat. Jollakin oli kotona samanlainen. kenties joku kaunis koru ehkä...Hehän alkoi sitten tekemään helmistä iltapäivällä itsellensä koruja...Sitten esityksen jälkeenhän me käytiin sitten kattoon, meillä on maailmankartta seinällä, niin sieltä, että missä nämä [maat] sijaitsi...Ruokapöydässä heräsi tällainen hyvä aihe, kun mä huomasin siinä kierroksellakin; niin tämä yksi poika, joka sanoi että 'joo hän on kuullut sen rukouskutsun', ja se jäi pohdituttamaan ja mietityttämään. Ruokapöydässä heräsi sitten keskustelua siitä, että miten pitkälle se kuuluu, ja mitä se tarkoittaa...Ja sitten tämä poika

vielä näytti siinä. Lapset oli hirveen kiinnostuneita, kun se oli erikoisen kuuloinen. Niin tämä poika sitten osasi sitä vielä vähän siinä esittää lapsille ruokapöydässä. Et siinä kohtaa ei sanottu, että 'ei kun nyt pitää olla hiljaa'. Et hän sai siinä sitten reilusti näyttää sen. Ja se herätti mielenkiintoa tämä rukouskutsu.” (VO5)

5.2.3 Katsomuskasvatuksen toteuttaminen päiväkodissa

Kysyin haastattelussa varhaiskasvatuksen opettajilta, miten he itse kokevat katsomuskasvatuksen ja sen toteuttamisen päiväkodissa. Useamman varhaiskasvatuksen opettajan vastauksissa toistuivat ajatukset siitä, kuinka uskontoon liittyvistä asioista puhuminen tuntuu välillä vaikealta päiväkodissa. Moni varhaiskasvatuksen opettaja koki katsomuskasvatuksen olevan päiväkodissa melko vähäistä huolimatta siitä, että katsomuskasvatus kuuluukin osaksi varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria. Tämä vahvistaa ajatusta siitä, miten katsomuskasvatus on päiväkodeissa yhä melko ohutta ja muun toiminnan ohella niin sanotusti marginaalissa päiväkodin toimintakulttuurissa. Varhaiskasvatuksen opettajat kokevat selvästi epävarmuutta siitä, minkälaisista asioista lasten kanssa voisi puhua katsomuskasvatuksessa, ja millä tavalla. Uskontokasvatuksesta katsomuskasvatukseen siirtyminen on aihe, joka hämmentää varhaiskasvatusalan työntekijöitä; he eivät koe olevansa täysin varmoja siitä, miten ja mistä uskontoihin liittyvistä asioista on niin sanotusti sallittua puhua päiväkodissa.

Yksi varhaiskasvatuksen opettaja oli sitä mieltä, että katsomuskasvatukseen liittyvistä asioista ja sisällöistä puhutaan päiväkodissa vähän, jos lapsilta itseltään ei erikseen nouse aiheeseen liittyviä kysymyksiä; hän antoi esimerkin, että kuolema on aiheena sellainen, jota käsitellään jossain vaiheessa vuosittain lasten kanssa. Muutoin uskonnoista ja katsomuksista ei kuitenkaan hänen mukaansa juuri puhuta lasten kanssa. Tämä kertoo vahvasti siitä, että varhaiskasvatuksen katsomuskasvatus jää joissain tapauksissa toteutumatta siitä huolimatta, että katsomuskasvatus on osa virallista varhaiskasvatussuunnitelmaa. Uskontoon liittyviä pohdintoja nousi erään ryhmän varhaiskasvatuksen opettajan mielestä erityisesti niillä lapsilla, jotka tulevat uskonnollisista perheistä. Varhaiskasvatuksen opettaja ilmaisi myös huoltaan liittyen siihen, jos ja kun lapset keskustelevat keskenään päiväkodissa uskontoon liittyvistä aiheista; hän ei ollut varma esimerkiksi siitä, tulisiko hänen työssään puuttua siihen, jos

esimerkiksi eri uskontokuntiin kuuluvat lapset puhuvat päiväkodissa keskenään esimerkiksi jumalakäsityksistään. Hän painotti kuitenkin puheessaan sitä, miten lapsilla on myös päiväkodissa oikeus puhua omista uskonnoistaan; ensisijaisesti ja eniten häntä huolestutti lasten vanhempien suhtautuminen näihin lasten välisiin keskusteluihin. Lasten vanhempien reaktiot ja suhtautuminen päiväkodin katsomuskasvatukseen olivat aihealue, joka nousi toistuvasti esille varhaiskasvatuksen opettajien haastatteluissa nimenomaan katsomuskasvatuksen toteuttamista hankaloittavana seikkana. Tämä viestii siitä, miten katsomuskasvatus herättää epätietoisuutta varhaiskasvatustyöntekijöiden lisäksi myös lasten vanhemmissa, jotka eivät mahdollisesti koe tietävänsä tarpeeksi siitä, mitä katsomuskasvatuksella päiväkodissa tarkoitetaan.

Osa varhaiskasvatuksen opettajista tunsu epävarmuutta katsomuskasvatuksen toteuttamisessa sen vuoksi, että he kokivat oman uskontoihin liittyvän tietämyksensä olevan vähäistä. Yksi varhaiskasvatuksen opettaja ilmaisi tähän liittyen kokemansa pelon siitä, että hän vahingossa antaisi lapsille väärää informaatiota uskonnoista. Päiväkodin arjessa uskontoon liittyvät keskustelut saattavat varhaiskasvatuksen opettajien mielestä nousta esiin usein esimerkiksi ruokailun yhteydessä, jos jollakin lapsella on lautasellaan eri ruokaa kuin muilla. Tästä herää luonnollisesti lasten keskuudessa pohdintoja ja kysymyksiä, mutta varhaiskasvatuksen opettajan mukaan he eivät ole työyhteisössään varmoja siitä, saavatko he kertoa lapsille nimenomaan uskonnollisista syistä erilaisen ruokavalion takana. Samainen varhaiskasvatuksen opettaja ilmaisi myös tunteensa siitä, miten uskonnot tuntuvat hänen mukaansa olevan ikään kuin kielletty puheenaihe päiväkodissa.

Tämä korostaa näkemystä siitä, miten uskontoja koskevia keskusteluja käydään ja lähestytään kovin varovasti, ja avointa dialogia jollain tavalla vältellään, koska varhaiskasvatuksen opettajat eivät jostain syystä ole varmoja, saako tietyistä asioista keskustella päiväkodissa. Useamman varhaiskasvatuksen opettajan näkemyksissä toistui selvästi ajatus siitä, miten katsomuskasvatus nousee esille päiväkodissa usein vain joulun ja pääsiäisen aikaan, jolloin asioita tarkastellaan nimenomaan kristinuskon ja suomalaisen kulttuuriperinnön taustaa vasten. Muun muassa Saila Poulter ja Arniika Kuusisto ovat kirjoittaneet siitä, miten katsomuskasvatusta ja sen toteuttamista sivuutetaan päiväkodeissa liian usein; joko sitä ei Poulterin ja Kuusiston mukaan toteuteta lainkaan, tai se rajoittuu vain luterilaisuuteen liittyvien seikkojen käsittelyyn.

Katsomuskasvatuksen toteuttamatta jättämistä yritetään Poulterin ja Kuusiston näkemyksen mukaan oikeuttaa vetoamalla esimerkiksi lapsiryhmien monikulttuurisuuteen, joka varhaiskasvatuksen opettajien mielestä vaikeuttaa katsomuskasvatuksen toteuttamista. (Poulter & Kuusisto 2017.)

”Se [katsomuskasvatus] jää aika pienelle osalle. Kyllä me puhutaan tietysti lapsilta nousevista kysymyksistä, ja joka vuosi tulee kuolema aiheena...Sitten on myös lapsia, jotka tuo sitä kristinuskon [käsitystä] et ’Jumala on ja pitää uskoa’, ja jos on uskonnollisia perheitä, niin kumpuaa [ajatuksia] lapselta tietysti myös...Jää aina mietityttämään, kun lapset puhuu keskenään, et mitä vanhemmat siitä ajattelisi, että ’meidän muslimilapsellemme nyt toinen lapsi kertoo Jumalasta’... Niin et kiellänkö, vai annanko olla. Mutta mun mielestä se lapsi, joka puhuu siitä Jumalasta, se uskoo siihen, niin hänellä on siihen oikeus...Mä ja me ollaan otettu se kanta, että on eri uskontoja ja eri ihmiset uskoo eri asioihin. Se katsomuskasvatus on hyvin tämmöistä laaja-alaista, mutta kumminkin suppeaa mitä siellä käydään.” (VO4)

”Uskonnoista itse tietää aika pintapuolisesti, niin sitten on vaikeaa ehkä puhua, kun niihin uskontoihin ei ole tutustunut...Ettei anna väärää informaatiota.” (VO3)

”Me käydään keskustelua monesti ruuan jaossa, et ’miksi tolla on eri ruokaa’. Mutta ei olla varmoja voidaanko me sanoa, että koska hän on islaminuskoinen. Niin me ollaan sanottu, ettei se voi vaan syödä. Että ei olla puhuttu, että se johtuu uskonnosta...Että ihan kuin se olisi kielletty asia puhua uskonnosta päiväkodissa. Ja sehän on ollut varmaan kauan aikaa, kun ei meillä ole ollut sellaista katsomuskasvatusta, niin sitä ei ehkä osaa itsekään sillein opettaa ja kertoa...Et onhan meillä joulujuhla ja pääsiäinen. Niin kun tätä suomalaista kulttuuria ja niitä käydään täällä läpi vuosittain.” (VO2)

”Kyllähän se semmoista hyvin pientä on vielä...Se pomppaa joulun aikaan ja pääsiäisenä.” (VO1)

Varhaiskasvatuksen opettajien mainitsemat haasteet katsomuskasvatuksen toteuttamisessa liittyivät haastatteluaineistoni perusteella selvästi kahteen asiaan; epävarmuuteen siitä, mitä ja miten katsomuksista voi tai saa puhua päiväkodissa sekä huoleen lasten vanhempien suhtautumisista katsomuskasvatukseen. Yksi haastateltavista nosti esille ajatuksen siitä, että ilman *Katsomuskierrros taikatyynyillä* -museokierrosta katsomuksiin liittyvistä asioista ei olisi puhuttu lainkaan tämän vuoden aikana. Osa varhaiskasvatuksen opettajista kertoi, että he haluaisivat päiväkodissa käsitellä enemmän erilaisia uskontoja ja kulttuureja, mutta vanhempien erilaiset suhtautumistavat näihin teemoihin ja niiden käsittelemiseen lasten kanssa luovat tällaiseen toimintaan haasteita. Haastateltavien vastauksissa kävi ilmi myös jatkuva tasapainoilu

varhaiskasvatussuunnitelman noudattamisen ja lasten vanhempien toiveiden ja vaatimusten välillä, joka tuottaa varhaiskasvatuksen opettajien mielestä hankaluuksia erityisesti katsomuskasvatuksen toteuttamisessa. Näyttää siltä, että varhaiskasvatuksen työntekijöiden ja lasten perheiden välistä kommunikaatiota pitäisi lisätä erityisesti katsomuskasvatuksen osalta; mikäli lasten vanhemmille avattaisiin katsomuskasvatuksen sisältöjä ja tavoitteita, se voisi mahdollisesti vaikuttaa myös vanhempien käsityksiin päiväkodin katsomuskasvatuksesta ja näin tehdä myös varhaiskasvatuksen työntekijöiden työstä sen suhteen helpompaa.

”Se [katsomuskasvatus] on ehkä vaikea aihe päiväkodilla, että miten ne asiat käsittelee siellä. Nyt meillä katsomuskasvatus on niin pientä, että tänä vuonna ei olisi tullutkaan tällaisia keskusteluja [ilman taikatyyntykierrosta].” (VO4)

”Lasten vanhemmat kanssa, kun jotkut on sillein hyvin suostuvaisia et ’joo lapsi saa osallistua’, mutta toiset taas on et ’ei saa osallistua’.” (VO3)

”Edes meidän niin kun ne mitä kuuluu varhaiskasvatuskulttuuriin, mitä ollaan vuosikaudet juhlittu joulua tai pääsiäistä, niin sitten ei saa niihin [lapsi osallistua]. Ja esimerkiksi se oli mulle yllätys mikä nyt tuli, et ei saa juhlia lapsen syntymäpäivää...Kaikkia haasteita on. Et ehkä meidän eka pitää taivuttaa noi vanhemmat... Et kasvatetaan nyt tällaisia suvaitsevia lapsia, niin sitten ehkä 20 vuoden päästä [katsomuskasvatukseen suhtaudutaan myönteisemmin].” (VO2)

”Jännitti, että miten perheet suhtautuu [katsomuskasvatukseen] ja miten osaa esittää asiansa niin, että ei kukaan loukkaannu. Että se on sillä tavalla kunnioittavaa. Ja että miten saadaan semmoinen henki perheiden ja meidän välille, että olisi se luottamus siitä, että täällä ei käännytetä eikä se ole mitään sellaista...Kun opitaan tuntemaan toisemme, ja luottamus tulee, niin nämä asiat ei tunnu enää ollenkaan niin vaikeilta.” (VO5)

Mahdollisista haasteista huolimatta kaikki haastatteleman varhaiskasvatuksen opettajat olivat yhtä mieltä siitä, että katsomuskasvatus on tärkeä aihe, ja sitä tulisi nostaa esille päiväkodin arjessa enemmän. Jokainen haastateltava toi vastauksissaan esiin sen, että he ovat kiinnostuneita erilaisista kulttuureista ja uskonnoista, ja kokevat itse olevansa tärkeitä roolimalleja lapsille muiden ihmisten suvaitsevassa, arvostavassa ja avoimessa kohtaamisessa. Muun muassa Silja Lamminmäki-Vartia ja Arniika Kuusisto mainitsevat varhaiskasvatuksen työntekijöiden *herkkyyden* niin sanotun katsomuksellisen ’toiseuden’ edessä olevan osa varhaiskasvattajan työssä vaadittavaa ammatillisuutta; jokainen päiväkodin työntekijä toimii osaltaan myös arvo- ja asennekasvattajana (Lamminmäki-Vartia & Kuusisto 2019). Varhaiskasvatussuunnitelmassa korostetaan myös

varhaiskasvatuksen työntekijän vastuuta katsomuskasvatuksen toteuttamisesta; varhaiskasvatuksen työntekijät tarvitsisivat näin ollen rohkaisua erityisesti katsomuskasvatuksen käytännön toteuttamiseen. Varhaiskasvatuksen opettajien ajatukset ja kokemukset katsomuskasvatuksen toteuttamisesta viestivät siitä, että MOTV:n kaltaisille katsomuskasvatusta kehittäville hankkeille on tarvetta myös varhaiskasvatuksen kentällä. Lisäksi erilaiset oppimisympäristöt katsomuskasvatuksessa voidaan tulkita myös varhaiskasvatuksen opettajien haastatteluiden perusteella katsomuskasvatusta tukeviksi seikoiksi; myös MOTV-hankkeessa kehitetään ja testataan erilaisia oppimisympäristöjä muun muassa päiväkotien katsomuskasvatuksen yhteydessä.

”Tietysti mä kunnioitan perheiden ja vanhempien semmoista tahtoa, mutta mä en itse kuulu kirkkoon. Mä olen avoin kaikille uskonnoille ja olen kiinnostunut eri uskonnoista. En uskonnosta uskonnon takia vaan enemmän siitä kulttuuriperimästä...Vaikuttaa [katsomuskasvatukseen] se ihmisen oma katsomusnäkemys, oma uskonto, ja kaikki mitä koulusta on tullut [tieto] tai oma kiinnostus...Meillä on kuvat islamin uskoon, ja ollaan kerrottu lapsille siitä uskonnosta niiden kuvien kautta, ja että se id-al-fitr on sellainen muslimien juhla. Sitten ollaan tutustuttu kiinalaisiin juhliin; kerrottu tarinoita, ja askarreltu kiinalaistyyllisiä askarteluja. Ja ollaan puhuttu siitä Intian valon juhlasta. Nehän ei ole pelkästään siitä uskonnollisesta aspektista, vaan enneminkin heidän kulttuuriaan. Mä yhdistän tosi pitkälle kulttuurin ja uskonnollisen näkemyksen.” (VO4)

”Reilu vuosi sitten käytiin rukoushuoneessa, ja sinne sai osallistua. Vanhemmat on olleet hirveen myötämielisiä kaikkeen, kun heille on avattu näitä asioita... Ja just sitä, että periaate on siinä että jokainen on yhtä tärkeä ja hyvä. Niin me tosiaan käytiin tämmöisessä muslimien rukoushuoneessakin tutustumassa.” (VO5)

Yleisesti varhaiskasvatuksen opettajat kokivat, että lasten uskontoihin liittyviin kysymyksiin on helppo vastata; erityisesti kuitenkin niissä tilanteissa, joissa lapsen kysymys koskee varhaiskasvatuksen opettajan mahdollista omaa uskontoa tai katsomusta. Katsomuskasvatukseen liittyen haastateltavien vastauksissa korostuivat toiveet siitä, että lapset oppisivat päiväkodissa suvaitsevaisuutta ja avoimuutta ihmisiä, uskontoja ja kulttuureja kohtaan. Nämä toiveet jäävät kuitenkin mahdollisesti toteutumatta, jos katsomuskasvatusta sivuutetaan liikaa päiväkodin toimintakulttuurissa. Yksi varhaiskasvatuksen opettaja piti erilaisten katsomusten käsittelemistä päiväkodissa tärkeänä sen vuoksi, että katsomukset kuuluvat osaksi lasten identiteettiä. Hänen mukaansa lasten katsomuksiin tutustuminen edistää myös lasten yhteistoimintaa ja olemista ryhmässä, kun he saavat kokea omat katsomuksensa arvokkaiksi ja tärkeiksi. Ainoastaan yhdellä varhaiskasvatuksen opettajalla esiintyi haastattelussa ajatus siitä,

miten uskontojen tunteminen nyky-yhteiskunnassa kuuluu osaksi yleissivistystä. Tämä tukee taas aiemmin tutkielmassani esittämäni ajatusta siitä, miten uskontolukutaitoa voidaan pitää nykypäivän yhteiskunnassa yhtenä tärkeänä lukutaitona, jonka alkeita tulisi opetella ja opettaa lapsille jo varhaiskasvatuksessa.

”Tavallaan on helpompi itse kristinuskoinena vastata niihin, mitkä koskee sitä omaa uskontoa [kristinuskoa].” (VO2)

”On sillain helppo [vastata], mä voin vastata minkä tiedän. Ja mun on helppo sanoa, että mä en tiedä... Ja jos se liittyy islamilaisuuteen niin mä voin sanoa, et 'hei kysy sun äidiltä ja isiltä, ne varmaan osaa kertoa'...Se [uskonnot] on aina ollut mulle sellainen asia mikä kuuluu meidän arkeen, ja mä haluaisin enemmän nostaa niitä kulttuureille ja katsomuksille kuuluvia piirteitä näkyvämmäksi [päiväkodissa]...Me koemme aina jotenkin, että se on niin uskontoa, kun puhutaan katsomuskasvatuksesta. Mutta siinä on hurjan paljon muutakin mukana. Että voisi uskaltaa ehkä enemmän... Herätteli [museokierros] että katsomus pitää paljon kulttuuria sisällään.” (VO1)

”Koen, että lasten kysymyksiin on helppoa vastata. Mä sanon, että näin 15 vuoden työkokemuksen jälkeen niihin on helppo vastata. Mutta myöskin se, että jos olet just alalle valmistunut ja nuori henkilö, niin ei välttämättä ole.” (VO4)

”Mun mielestä on hirveän tärkeitä asioita nämä [katsomuksiin tutustuminen], koska ne on osa sitä lapsen identiteettiä. Jotta hän voi siellä ryhmässä toimia. Tai voi toki muutenkin, mutta kyllähän se auttaa lasta olemaan osa ryhmää. Jos hänet koetaan tärkeäksi ja hänen asiansa, hänen usko ja katsomus on tärkeä...Mehän [varhaiskasvatuksen opettajat] ollaan niitä malleja, niitä roolimalleja, jotka omalla käytöksellään ja arvostavalla suhtautumisellaan perheisiin ja kaikkeen välittää sitä ymmärrystä, tietoa, hyvää mieltä ja kaikkea lapselle. Mikä vaikuttaa siihen [lapsen] omaan identiteettiin hyvin vahvasti...Ylipäätään [halu] tuoda sitä esille, että kaikissa näissä [uskonnoissa] on, niin kuin hyvin oli siinä esityksessäkin [museokierroksella], että siihen [uskontoon] kuuluu hyvät tavat, ja että toiselle tahdotaan hyvää. Et se on osa sitä... Ja että sä tiedät, että mikä on esimerkiksi Koraani...Niin kyllä mä sanon, että tämän päivän yhteiskunnassa se on yleissivistystä.” (VO5)

5.2.4 Helinä Rautavaaran museo katsomuskasvatuksen oppimisympäristönä

Haastattelemani varhaiskasvatuksen opettajat olivat kaikki yhtä mieltä siitä, että Helinä Rautavaaran museo on erinomainen oppimisympäristö lapsille oppia erilaisista uskonnoista ja katsomuksista kokemuksellisesti sekä esineiden avulla. Toki varhaiskasvatuksen opettajien vastauksissa näkyivät mietteet siitä, miten Helinä

Rautavaaran museosta ja taikatyyny kierroksesta saisi varmasti vielä enemmän irti museossa paikan päällä kuin etäyhteyden välityksellä. Oppimisympäristön eri tasoista esimerkiksi moniaistillisuuden ja toiminnallisuuden taso olivat selvästi sellaisia, joita jäätettiin kaipaamaan enemmän striimatuilla museokierroksilla. Tiedustelin varhaiskasvatuksen opettajilta myös heidän ajatuksiaan siitä, miten museokierroksen teemoja voitaisiin heidän mielestään mahdollisesti työstää päiväkodissa lasten kanssa sekä ennen että jälkeen museokierroksen, ja haastateltavilta tuli esille monipuolisia ideoita. Kysyin varhaiskasvatuksen opettajilta haastatteluissa myös sitä, minkälaisia asioita ja miten lapset voivat Helinä Rautavaaran museossa ja *Katsomuskiertos taikatyynyillä* - museokierroksella heidän mielestään oppia.

Useampi varhaiskasvatuksen opettaja ilmaisi toiveensa siitä, että he pääsisivät joskus tulevaisuudessa vierailemaan lasten kanssa museossa paikan päällä opastetulla kierroksella; näin lapset pääsisivät kokemaan enemmän oppimisympäristön eri tasoja vielä paremmin. Moni varhaiskasvatuksen opettaja uskoi, että kaikenlainen interaktiivisuus ja ylipäätään keskusteleminen olisi lapsille helpompaa museossa paikan päällä kuin etäyhteyden välityksellä. Toisaalta osa varhaiskasvatuksen opettajista oli sitä mieltä, että heidän lapsiryhmiensä kanssa museokierroksen toteuttaminen nimenomaan striimin välityksellä oli helpompaa ja sujuvampaa kuin kierrokselle osallistuminen museossa paikan päällä. Tulevaisuudessa museon puolella voitaisiin näin ollen pohtia sitä, pitävätkö he striimattujen museokierrosten järjestämisen yhtenä pysyvänä toimintamuotona museossa paikan päällä pidettävien kierrosten lisäksi.

Yhden varhaiskasvatuksen opettajan mielestä Helinä Rautavaaran museo on myös tietyllä tavalla neutraali oppimisympäristö tutustua uskontoihin ja kulttuureihin; sen vuoksi lasten kanssa olisi helpompi lähteä katsomuskasvatuksen yhteydessä sinne, kuin esimerkiksi kirkkoon tai muuhun selvästi tunnustuksellisenä pidettyyn ympäristöön. Tämä viestii ajatuksesta, jonka mukaan Helinä Rautavaaran museossa voidaan oppia eri uskonnoista ja katsomuksista esimerkiksi moniaistillisesti ja toiminnallisesti ilman, että toimintaa rinnastetaan uskonnonharjoittamiseen. Museon siis ajatellaan ympäristönä olevan jollain tavalla neutraali ja objektiivisesti erilaisia uskontoja ja katsomuksia tarkasteleva. Vastauksissa nousivat esille myös näkemykset siitä, miten nykypäivänä oppimisympäristöt ovat paljon monipuolisempia ja tarjontaa on myös lapsille enemmän kuin aikaisemmin.

Varhaiskasvatuksen opettajat pitivät Helinä Rautavaaran museota hyvänä oppimisympäristönä katsomuskasvatuksessa myös sen vuoksi, että siellä kaikki katsomukset, uskonnot ja kulttuurit esitetään keskenään rinnakkain ja yhtä arvokkaina. Vuonna 2011 julkaistussa teoksessaan *Museum Educator's Handbook* englantilainen kirjailija ja opettaja Graeme K. Talboys toteaaakin museoiden olevan paikkoja ja oppimisen ympäristöjä, jotka voivat vaikuttaa museovierailijoiden arvomaailmaan ja asenteisiin esimerkiksi erilaisia kulttuureja kohtaan (Talboys 2011, 9). Näin ollen Helinä Rautavaaran museolla ja taikatyyntykierroksen sisällöillä ja toteutuksella voi olla suuri vaikutus siihen, miten lapset oppivat esimerkiksi kohtaamaan erilaisia uskontoja ja katsomuksia sekä keskustelemaan niistä kunnioittavalla ja arvostavalla tavalla. Kaikki haastateltavat pitivät Helinä Rautavaaran museota oppimisympäristönä, joka innostaa, kiinnostaa ja puhuttaa lapsia; siellä lapset voivat oppia uusia asioita esineitä tutkimalla, aisteja hyödyntämällä ja toiminnallisuuden kautta.

"Siis mä olisin ihan valmis sinne [H.R. museoon] lasten kanssa tulemaan, ja just sillain opastetulla kierrokselle. Että olisi semmoista interaktiivisuutta, et joku opas kertoisi niin kuin tossakin [striimatulla kierroksella], että voi kysyä kysymyksiä. Mä uskon, että niitä kysymyksiä olisi tullut, kun esineet olisi ollut siinä lasivitriinin takana eikä tietokoneen välityksellä." (VO4)

"Mielenkiintoinen ja rikas oppimisympäristö [H.R. museo]. Mä ajattelin, että jos me oltaisiin tuolla porukalla lähdetty sinne fyysisesti, niin se olisi ollut haastavampaa...Esimerkiksi kymmenen vuotta takaperin mitä oli, niin onhan näillä lapsilla tänä päivänä ihan erilaiset mahdollisuudet tällaisten oppimisympäristöjen suhteen...Ja siellä [H.R. museossa] ei jotenkin erilaiset elämänskatsomukset leimaudu mitenkään, vaan ne ovat siellä jokainen yhtä arvokkaasti esillä. Kaikki siellä rinnakkain, kaikki ovat yhtä auki." (VO1)

"Ja se jo, kun sanoo vanhemmille, et lähtee museoon tutustumaan eri kulttuureihin ja uskontoihin, niin se on ehkä helpompi kun sanoa, että mennään kirkkoon." (VO3)

"Se on mun mielestä hyvin mielenkiintoinen [oppimisympäristö], ja siellä oli ihania kaikkia juttuja mitkä kiinnosti [lapsia]. Et todella sanotaan, että hyvin semmoinen keskustelua ja mielenkiintoa herättävä ympäristö" (VO5)

Varhaiskasvatuksen opettajat toivat esille ajatuksiaan siitä, miten ennen *Katsomuskierros taikatyyntyillä* -museokierrosta lasten kanssa voisi virittäytyä kierroksen teemojen pariin esimerkiksi kuva- tai karttatyöskentelyn avulla. Esineiden parissa työskentelyä pidettiin oivallisena jatkotyöskentelymahdollisuutena myös kierroksen jälkeen; erään lapsen

rukousmattoon tutustuminen oli yhdellä ryhmällä toiminut eräänlaisena välineenä kierroksen aiheiden käsittelemisen jatkamiselle. Moniaistillisuuden ja esineitä hyödyntävien menetelmien yhdistäminen on selvästi aihe, joka kiinnostaa erityisesti lapsia ja tukee heidän oppimistaan. Yhdellä varhaiskasvatuksen opettajalla heräsi ajatus, että kierroksen teemojen käsittelyä voisi jatkaa lasten kanssa myös siten, että he tutustuisivat tarkemmin itse Helinä Rautavaaraan ja hänen tutkimusmatkoihinsa. Museokierros oli selvästi herättänyt varhaiskasvatuksen opettajissa monia ajatuksia ja ideoita mahdolliseen jatkotyöskentelyyn; jatkotyöskentelyideat olivatkin usein toiminnallisuutta ja moniaistillisiä kokemuksia sisältäviä, sillä niitä ei päästy striimatuilla kierroksilla niin hyvin hyödyntämään ja kokeilemaan lasten kanssa.

”No ennen kierrosta voisi katsoa sellaisia kuvia mitä mulla on, missä on lapsia ympäri maailmaa, ja niillä on heidän kulttuuriin kuuluvat vaatteet, niin niitä vois näyttää [lapsille]. Tai maan lippuja näyttää lapsille, tai kartasta katsoa, että tuolla se Lähi-itä on. Ja jälkikäteen meillä nyt sattui esimerkiksi olemaan se rukousmatto, niin sitä tutkittiin ihan konkreettisesti, että sai koskea siihen...Djembe-rummuilla voisi myös ihan afrikkalaista musiikkia kuunnella ja soittaa siihen sitten rytmiä päälle.” (VO4)

”Ehkä voisi tutustua maapalloon ja karttaan, ja miettiä sitä Helinä Rautavaaraa tarkemmin.” (VO1)

”Voisi etsiä tietoa netistä, vaikka kuvia eri kulttuureista ja uskonnoista...Ja niitä vois askarrella niitä koruja tietenkin.” (VO3)

”Ja sellaisia naamioita, niin niitäkin voisi ihan hyvin askarrella. Ja ehkä vois tehdä jonkun oman, et jos puhutaan et kuuluu johonkin kulttuuriin, —niin joku tanssi. Kun mehän ollaan täällä kanssa yksi ryhmä, et jos me tehtäisiin tämän ryhmän kanssa meidän oma tanssi.” (VO2)

”Tämä [museokierros] antoi niin kun ideaa [katsomuskasvatuksen toteuttamiseen], että se ehkä vaatii nyt vähän enemmän sitten mielikuvitusta, mutta on se mahdollista; että mietittiin ihan kevätjuhlaakin tältä tiimoilta, että voisiko siihen mahdollisesti liittyä katsomuskasvatus myös...Tehdään semmoinen taulu seinälle, että mitä jäi niin kun mieleen [museokierroksesta]. Ja sitten voitaisiin yhdessä keskustella siitä, että mitä kukakin on piirtänyt ja sitten mikä itselle on tärkeää...Niin ja jotenkin tehdä myös semmoista draamaa enemmän. Että ’tee vaikka käsinukkenäytelmiä jostain aiheesta’ mikä herättäisi sitten keskustelua.” (VO5)

Haastateltujen varhaiskasvatuksen opettajien mielestä Helinä Rautavaaran museo oli hyvin toimiva ja merkittävä oppimisympäristö myös siksi, että se tarjosi museokierroksella lapsille tärkeitä kokemuksia myös omien katsomustensa ja

uskontojensa tärkeydestä. Kaija Kaitavuoren mukaan museossa oppimisessa painottuvatkin museovierailijan itsenäinen ja aktiivinen merkitysten rakentaminen sekä kaiken nähdyn liittäminen osaksi omia elämänkokemuksia (Kaitavuori 2007, 281). Jokainen varhaiskasvatuksen opettaja oli sitä mieltä, että Helinä Rautavaaran museossa lapset voivat oppia tärkeitä asioita erilaisista uskonnoista ja kulttuureista, joka voi auttaa heitä ymmärtämään sekä itseään että päiväkotiryhmässä olevia kavereita paremmin. Erilaisten kokemusten kautta tapahtuvassa oppimisessa tavoitteet liittyvät myös oppijan persoonan kehitykseen; tällöin oppimisessa painottuvat oppijan oma elämysmaailma sekä itseymmärrys (Räsänen 2000, 11–14). Lasten nähtiin oppivan taikatyynekierröksellä myös tärkeitä ajatuksia toisten kunnioittamisesta ja arvostamisesta, jotka ovat myös yhteneväisessä linjassa varhaiskasvatussuunnitelman ja katsomuskasvatuksen tavoitteiden kanssa. Oppimisympäristön monipuolisuus tuli esille myös haastateltavien näkemyksissä siinä, miten esimerkiksi rukouskutsun kuunteleminen oli tehnyt lapsiin suuren vaikutuksen. Kierroksen vuorovaikutteisuudesta ja oppaan tarjoamista keskustelumahdollisuuksista heräsi myös varhaiskasvatuksen opettajien keskuudessa kiitosta, sillä heidän ryhmiensä lapset olivat kierroksella kokeneet tärkeäksi sen, että he saavat ilmaista omia ajatuksiaan. Oppimisympäristön eri tasoja pidettiin näin ollen lasten oppimista ja kokemuksia tehostavina ja tukevinä asioina, jotka vahvistivat oppimisympäristön toimivuutta. Myös kokemuksellisuus ja toiminnallisuus olivat varhaiskasvatuksen opettajien mielestä tärkeä osa Helinä Rautavaaran museon oppimisympäristön toimivuutta, sillä heidän mukaansa kaikki toiminnallinen tekeminen ja aktivointi innostivat lapsia. Lisäksi erityisesti esineiden kautta oppimista pidettiin hienona mahdollisuutena lapsille oppia museoympäristössä. Malmisalo-Lensu & Mäkinen kirjoittavat juuri esineitä hyödyntävien menetelmien olevan yksi museon erityispiirteistä oppimisen ympäristönä; museot tarjoavat mahdollisuuksia oppia erilaisten todellisten esineiden kautta. Tämän lisäksi esineet tukevat ja kannustavat erityisesti lapsia keskittymiseen, tunnusteluun ja museoympäristön havainnointiin. Museossa esillä olevat esineet myös rikastuttavat ja aktivoivat mielikuvitusta. (Malmisalo-Lensu & Mäkinen 2007, 308–310.)

”Just ne erilaiset kulttuurit ja uskonnot, ja mitä niihin kuuluu. Ehkä ymmärtää [paremmin] sitä kaveria, et jos kaveri on muslimi ja mä oon kristitty, niin miksi hän ei vaikka syö sikaa...Kun se [aihe museokierroksella] koski meidän yhden lapsen omaa uskontoa, ja kun puhuttiin Marokosta, niin silloin hän oli ihan haltioissaan...Innostusta herätti se tanssi, kun siinä pääsi mukaan kokeilemaan ja tekemään sitä.” (VO3)

”Niin ja sitten sen, että vaikka me ollaan eri kulttuureista ja eri maista, niin silti me ollaan yhtä ja samaa maapalloa...Useampi lapsi silloin kun se rukouskutsu tuli sieltä moskeijasta, niin hiljentyi ihmettelemään. Että vaikka ne oli vähän pyörinyt siinä, niin sitten, kun se ääni tuli, niin kaikki pysähtyi kuuntelemaan...Siinä lopussa, kun oli niitä patsaita, niin siinä oli et ne [lapset] mielti, et mikä eläin se [Chiwara] oli, niin meinasi tulla vähän kinaa, kun joku sano et 'toi on koira' ja toinen sano, että 'se on kyllä kissa'.” (VO2)

”Tämä tyttö, joka oli sieltä Saudi-Arabiasta, hän kuuli sen rukouskutsun; hän oli niin otettu siinä hetkessä ja se nosti hänen itsetuntoaan. Se jäi minulle tästä ihanasti mieleen...Se Helka toi meille tosi onnistuneen museokierroksen...Usein unohtaa ja me pidetään eri asioina sitä, miten läheisesti kulttuuri ja elämäkatsomus ovatkin yhtä ja samaa. Se oli varmaan semmoinen [oivallus] mikä nousi meillä [kierroksen jälkeen...Tämä tapa, millä me nyt tutustuttiin [museokierroksella uskontoihin ja katsomuksiin], niin se kasvattaa meidän lapsia sellaiseen, että me olemme erilaisia, mutta jokaisella on tuo oma hieno asia, jota me tässä ihmetellään. Et toisten ihmisten hylkiminen ja sellainen, mikä on tätä päivää, niin nämä pienet tuossa rinnakkain ja yhdessä ihastelevat —niin se voi tuottaa hyvää, tosi hyvää.” (VO1)

”Mihin käytetään mitäkin asioita, minkälaisia eri kirjoja esimerkiksi on Koraani ja Raamattu. Ja että ihmisillä on erilaisia asioita, mitkä on niille tärkeitä. Siellä oli paljon esineitä, ja tosiaan vähän erilaisia liittyen siihen, että mihin sitten usko.” (VO5)

5.2.5 Museokierroksen kehittäminen

Haastattelun loppupuolella kysyin varhaiskasvatuksen opettajilta heidän ajatuksiaan siitä, miten taikatyynekierrosta voitaisiin kehittää. Keskustelussa esille tulleet kehitysajat koskivat suomea toisena kielenään puhuvien lasten parempaa huomiointia, selkokielisyyttä ja kuvatukea, kierroksen jakamista kahteen osaan tai kokonaan kahteen eri kierrostyyppeihin, toiminnallisuuden ja elämyksellisyyden lisäämistä striimatuille kierroksille, oppimateriaalin kehittämistä katsomuskasvatuksen toteuttamisen tueksi sekä museon ja päiväkotien välisen yhteistyön lisäämistä. Oppimisympäristön verbaalisuuden tason kehittäminen näkyi varhaiskasvatuksen opettajien toiveissa kuvallisen ja visuaalisen tuen lisäämisessä. Lisäksi oppimisympäristön moniaistillisuuden ja toiminnallisuuden tasoja pitäisi kehittää ja syventää jollain tavalla myös striimatuilla kierroksilla, sillä etäyhteyden välityksellä kyseiset tasot eivät päässeet esille samalla tavalla, kuin museossa paikan päällä pidettävillä kierroksilla. Museossa oppimista pidetään tehokkaimpana silloin, kun esimerkiksi lapsille tarjotaan mahdollisuuksia toiminnallisuuteen, moniaistisuuteen sekä tutkimiseen (Kola-Olusanya, 2005). Jokaiselta varhaiskasvatuksen opettajalta tuli esiin haastattelussa toive, että museolta saisi

jonkinlaisen oppimateriaalipaketin tai aineiston, jota voisi hyödyntää kierrokseen valmistautumisen tukena sekä kierroksen teemojen jatkokäsittelyssä. Erityisesti toivottiin sellaista oppimateriaalia, jossa olisi vinkkejä, miten kierrokseen voisi valmistautua lasten kanssa, ja joka sisältäisi perustietoja eri uskonnoista. Varhaiskasvatuksen opettajat kokivat, että tällainen oppimateriaalipaketti tukisi heidän työtään merkittävästi katsomuskasvatuksen toteuttamisessa. Tämä kertoo siitä, miten varhaiskasvatuksen työntekijät kokevat oman uskontoja ja katsomuksia koskevan tietopohjansa kovin ohueksi, ja miten he kaipaavat selvästi enemmän rohkaisua, tukea ja materiaalia katsomuskasvatusta koskevan työnsä tueksi.

”Mutta tietysti jos itse olisin sellaisella kierroksella, jossa puhutaan vain venäjää, josta itse en ymmärrä mitään, —niin mulle heräsi ajatus, että esimerkiksi sanat moskeija ja muut, niin jatkossa voisi miettiä [kuvallista tukea]. Papunetissä on tosi hyviä kuvia, et niitä olisi voinut ottaa ja näyttää siinä, että moskeija näyttää tältä. Et ihanne olisi ollut se, että tämä museon opas näyttäisi niitä kuvia, et moskeija, ja tältä se näyttää ja täällä on ne tornit ja täältä kuuluu se ääni, niin se olisi tehnyt paljon lapsille, koska suomilapsenkaan ei ymmärrä käsitystä mikä on moskeija.” (VO4)

”Niin jakaa esim. kahteen tämmöiseen kategoriaan, et olisi se pienille suunnattu [kierros], jossa olisi hyvin konkreettisesti, että ’täällä on itämää ja siellä on tämä islamin uskonto’ ja siinä olisi niitä kuvia. Tottakai niille isoillekin kuvia, mutta se olisi hyvin selkokielellä puhuttu se pienten [museokierros]. Isoille voisi olla enemmän taustatarinaa ja sellaista. Just semmoista lajittelua, että kaikilla lapsilla olisi mahdollisuus ymmärtää ja nähdä nämä jutut omalta taitotasoltaan...Sitten voisi päiväkotia määritellä, et ketkä sitä [selkokielisempää kierrosta] tarvii, koska myös jotkut 6-vuotiaat voi olla esimerkiksi oppimisvaikeuksien takia niin että hyötyisi siitä selkokielisemmästä kierroksesta paremmin. Ja sitten isommille voisi olla enemmän tietoa, koska jos olisi vaan, et ’tässä on tämä moskeija ja näin’ niin ne kyllästyisi siihen.” (VO4)

”Oppimateriaalipaketti olisi kiva, jos se tulisi etukäteen niin olisi sellainen pre-oppimateriaali. Että ’näistä asioista puhutaan’ [tulevalla museokierroksella] ja se olisi meille aikuisille. Siellä olisi semmoinen sanasto, että ’moskeija’ ja ’se tarkoittaa tätä’, et se [materiaali] jäisi meille aikuisille. Koska sieltä [museokierrokselta] tuli paljon asioita ja outoja käsitteitä mulle aikuisellekin. Niin jos mulla olisi itsellä tieto näistä asioista, niin mun olisi helpompi siinä kierroksen aikana lapsille avata, että mitä se tarkoittaa ja selkokielentää...Lisäksi, jos olisi vaikka värityskuvia tai joku askarteluehdotus, et ’jos innostutte tekemään niin voisitte askarrella vaikka tällaiset korut’...Siitähän [oppimateriaalista ja sen sisällöistä] se tietous sitten päivähoidon henkilökunnankin keskuudessa kasvaisi, et seuraavalla kerralla mulla olisi se tieto jo siitä [aiheesta kun sitä käsitellään].” (VO4)

Museokierroksen striimaukseen toivottiin enemmän toiminnallisuutta ja elämyksellisyyttä; yksi varhaiskasvatuksen opettaja ehdotti, että lapsille voisi ottaa striimatuille kierroksille mukaan omat taikatyynyt myös päiväkodissa. Oman

taikatyynyn kanssa liikkuminen toisi striimattuun kierrokseen kaivattua toiminnallisuutta enemmän, ja oman taikatyynyn kanssa liikkuminen tuntuisi lapsista varmasti jännittävältä. Toiminnallisuuden lisääminen toisi enemmän vaihtelevuutta noin tunnin mittaiseen kierrokseen, jonka striimauksen aikana lapset ovat pitkiä aikoja paikoillaan ja vain kuuntelevat. Oman taikatyynyn kanssa liikkuminen päiväkodissa striimatun kierroksen aikana vahvistaisi selvästi oppimisympäristön toiminnallisuuden tasoa toivotulla tavalla enemmän. Pienet lapset oppivatkin parhaiten kehollisen tekemisen, konkreettisuuden ja toiminnallisuuden kautta, joten toiminnallisuuden tason kehittäminen myös striimatuilla kierroksilla on perusteltua (Malmisalo-Lensu & Mäkinen 2007, 311).

”Ja soittimia oli eri kulttuureissa, niin et vois päästä kokeileen ’minkälainen ääni tulee kun minä soitan sitä ja sinä soitat sitä’.” (VO2)

”Jokaisella lapsella voisi olla se oma taikatyyny [striimauksilla]ja sillä oltaisi lähdetty, niin siinä olisi tullut sitä toiminnallisuutta ja vähän jännitystä, et ’mihis me nyt mennään’...Ettei olisi vaan istumista ja keskittymistä...Ja siinä voisi olla kaks aikaa tämmöiseen museostriimiin, missä vois käydä sitten vaikka vaan yhtä tai kahta aihetta kerrallaan.” (VO3)

Useampi varhaiskasvatuksen opettaja nosti esiin kehitysidean ja toiveen siitä, että museo ja päiväkotitekivät tiiviimpää yhteistyötä ennen kierrosta, mutta myös kierroksen jälkeen. Osa varhaiskasvatuksen opettajista toivoi, että museon puolelta kerrottaisiin vielä tarkemmin museokierroksen sisällöistä ja teemoista ennen kierrosta; jos varhaiskasvatuksen opettajat tietäisivät esimerkiksi mistä uskonnosta kierroksella keskustellaan, he voisivat valmistautua kierrokseen ja sen aiheisiin etukäteen lasten kanssa paremmin. Tämä viestii jälleen siitä, miten varhaiskasvatuksen työntekijät kaipaavat konkreettista materiaalia ja selvempiä ohjeistuksia katsomuskasvatuksen toteuttamisen tueksi; he eivät koe olevansa varmoja siitä, mitä heiltä odotetaan katsomuskasvatuksessa tai millä tavalla museolta odotetaan heidän valmistautuvan taikatyynykierrokselle. Varhaiskasvatuksen opettajat olivat saaneet museolta jonkin verran taustatietoa ja informaatiota museokierroksen sisällöistä, mutta he eivät kokeneet sen olevan tarpeeksi riittävää käytännön työn tueksi.

Yksi varhaiskasvatuksen opettaja oli saanut striimauksen jälkeen idean, että ennen striimauksia museo voisi lähettää päiväkodille kuvia museon vitriineistä ja niiden

sisällöistä, jotta niihin voisi tutustua lasten kanssa jo ennen kierrosta. Yhteistyötä voisi jatkaa kierroksen jälkeen hänen mielestään vielä siten, että päiväkodilta voitaisiin lähettää vastavuoroisesti valokuvia museoon niistä asioista ja vaikka askarteluista, mitä lapset ovat kierroksen teemoista päiväkodissa tehneet. Taikatyynykierroksen sisältöihin ja käsiteltyihin uskontoihin liittyen eräs varhaiskasvatuksen opettaja totesi, että myös uskonottomuuden huomioiminen voisi olla ainakin keskustelun tasolla tarpeellista. Heidän ryhmässään yhdellä lapsella oli herännyt kierroksen jälkeen pohdintaa ja hämmennystä siitä, kun hänen perheessään ei uskota mihinkään. Varhaiskasvatuksen opettajat ilmaisivat myös tahtovansa tehdä museon kanssa jatkossakin yhteistyötä esimerkiksi katsomuskasvatuksen toteuttamiseen liittyen. Varhaiskasvatuksen opettajat ovat selvästi motivoituneita katsomuskasvatuksen ja siihen liittyvän oman työnsä kehittämiseen, ja mahdollisuutta tehdä yhteistyötä erilaisten oppimisympäristöjen, kuten esimerkiksi museoiden kanssa, pidetään erittäin positiivisena ja toivottavana asiana.

”Jos etukäteen tiedettäisi, että tulee jostain tietyistä uskonnosta, niin mekin pystytään täällä sitten niin kun kaivaan vähän etukäteen lapsille jotain juttuja, ja lukee jotain kirjaa vaikka...Semmoinen oppimateriaali helpottaisi meitä [varhaiskasvatuksen opettajia]. Kun sitten se jää meillekin vähän silleen [kysymysmerkiksi], et mitä meiltä halutaan tavallaan [ennen museokierrosta]...Ja voidaan myöhemminkin kokeilla [oppimateriaalin sisältöjä] ja yhdistää silleen [päiväkodin arkeen] niitä asioita, mitä muutenkin pitää Vasun mukaan täällä harjoitella.” (VO2)

”Museosta voisi tulla jotakin materiaalia, vaikka et ne olisi ottanut kuvia niistä vitriineistä. Mitkä me sitten voitaisi tulostaa tänne, ja käydä läpi lasten kanssa...Ja jos jatkaisi vielä eteenpäin [ideaa], et me tehtäisiin täällä vaikka joku juttu, niin me voitaisiin vaikka lähettää kuvia Helinä Rautavaaran museoon, että mitä me ollaan tehty, et niistäkin kuvista voisi saada jonkun näyttelyn jostain aiheesta mitä on lasten tekemiä.” (VO3)

”Et me aikuiset oltaisiin oltu enemmän jyvällä [museokierroksen sisällöistä], et me oltaisiin pikkusen enemmän voitu vielä valmistella [lapsia museokierrokseen]. Et me ei oikeastaan tiedetty miten me valmistauduttaisiin...Oppimateriaali tai sellainen olisikin aika kiva, ja sen museokierroksen jälkeen palata sitten siihen materiaaliin.” (VO1)

”Vois heittää niin kun katsojillekin [striimauksissa] semmoisen pallon jo etukäteen, että 'hei, keksikääs itsellenne omat taikatyynyt, et lähdetään yhdessä [matkalle]'...Niin tota toisaalta olisi ollut hirveen kiva, jos sulla olis ollutkin täällä [päiväkodissa] itsellä joku semmoinen asu tai semmoinen. Se olisi voinut tuoda sitä —ei vaan niiden tavaroiden ja kuvien myötä, vaan et sä olisit ollutkin elävä [ihminen kierroksella mukana], ja vaihtanut vaikka päähinettä tai jotakin siihen liittyen mikä siinä oli milloinkin aiheena.” (VO5)

”Et ehkä olisi voinut mainita, että sitten on myös olemassa ihmisiä, jotka ei usko tällaisiin asioihin ollenkaan ja sekin on oookoo...Eli mielellään jatkossakin, oli se sitten mitä tahansa, niin tehdään ihmeessä [museon kanssa] yhteistyötä! Mun mielestä tämä oli hieno kokemus, ja tästä jäi tosi hyvä mieli niin aikuisille kuin lapsillekin. Ja herätti ajatuksia, että miten tätä asiaa [katsomuskasvatusta] voisi sitten rikastuttaa tästä eteenpäin täällä päiväkodissa.” (VO5)

5.3 Museokierroksen oppaan teemahaastattelu

5.3.1 Museon ja päiväkodin välinen yhteistyö

Kun museokierroksesta ja sen ajankohdasta sovitaan uuden lapsiryhmän kanssa, taikatyyntykierroksista vastaava museon opas ottaa yleensä yhteyttä ryhmän varhaiskasvatuksen opettajiin sekä tiedustellakseen lapsiryhmästä etukäteen että jakaakseen vinkkejä museokierroksen teemojen käsittelemisestä etukäteen. Ennen museokierroksia opas kertoi itse kaipaavansa yleistä tietoa lapsiryhmästä varhaiskasvatuksen opettajilta; kuinka monta lasta kierrokselle osallistuu, minkä ikäisiä lapset ovat ja onko esimerkiksi joitakin uskontoja käsitelty lasten kanssa päiväkodissa aikaisemmin. Hän kokee oppaan asemassa tärkeäksi kysyä myös sitä, voivatko kaikki ryhmän lapset esimerkiksi osallistua kaikkeen museokierroksella tehtäviin asioihin ja toiminnallisiin osuuksiin, kuten tanssimiseen tai erilaisiin katsomuksiin liittyvien esineiden tutkimiseen tai kokeilemiseen. Helinä Rautavaaran museon yleisötyössä ja erityisesti lapsille suunnatuilla kierroksilla korostetaan selvästi lapsilähtöisyyttä ja jokaisen kierrokselle osallistuvan lapsiryhmän ainutlaatuisuutta onnistuneen museokierroksen takaamiseksi.

Opas piti ennakkotietojen saamista merkittävänä seikkana hänen työnsä kannalta, jotta hän voi tarpeen vaatiessa esimerkiksi muokata taikatyyntykierroksen sisältöjä etukäteen, ja miettiä tietyille toiminnoille esimerkiksi vaihtoehtoja tietyille lapsille. Vaihtoehtoisen toiminnan mahdollisuus näyttäytyy esimerkiksi niissä hetkissä, kun kierroksella tehdään jotakin toiminnallista ja moniaistillista aktiviteettia. Sekä varhaiskasvatuksen opettajat että museon opas pitivät päiväkodin ja museon välistä viestintää tärkeänä asiana puolin ja toisin, jotta kierrokseen valmistautuminen sujuisi hyvin molemmilla osapuolilla. Varhaiskasvatuksen opettajat toivat haastatteluissaan esille vielä toiveensa siitä, miten

he haluaisivat saada museokierroksesta vielä yksityiskohtaisempaa tietoa etukäteen oman työnsä tueksi kierrokseen valmistautumisessa.

*”Sitten mä haluan yleensä tietää semmoisia perustietoja siitä ryhmästä, että minkä ikäisiä on tulossa ja montako, ja onko aiheita käsitelty aikaisemmin heidän kanssaan, ja onko ne [uskonnot] niille tuttuja millään tavalla. Ja että miten se opettaja vois ennen sitä opastusta virittäytyä siihen tunnelmaan, et miten sitä vois lasten kanssa käsitellä sitä aihetta etukäteen.”
(Opas)*

*”Myöskin semmoisia perusjuttuja, että siellä opastuksella myös tehdään tiettyjä asioita, vaikka tanssitaan yhdessä, niin vaikka että onko kaikille lapsille tämä oookoo, niin semmoisetkin on hyvä tietää etukäteen...Ja että saako lapset vaikka koskea esineisiin ja voidaanko haistella suitsukkeita yhdessä tai jotain muuta...Kun puhutaan katsomuksista, niin joissain katsomuksissa sellainen musiikki ja tanssiminen voi olla vähän vierasta, niin tämmöisiäkin tilanteita voi tulla vastaan...Niin mulla olisi joku plan b siihen, että miten ne lapset sitten pystyisi osallistumaan.”
(Opas)*

5.3.2 Striimatun museokierroksen ja perinteisen kierroksen erot

Striimatun museokierroksen ja museossa paikan päällä pidettävän perinteisen kierroksen välillä oli oppaan mukaan monenlaisia eroja, jotka liittyivät pitkälti esimerkiksi vuorovaikutuksen sujuvuuteen ja toiminnallisuuden määrään. Samoja asioita nostivat haastatteluissaan esille myös varhaiskasvatuksen opettajat, jotka kehitysideoina mainitsivatkin näiden seikkojen kehittämisen striimatuilla museokierroksilla; oppimisympäristön tasoista erityisesti toiminnallisuuteen ja moniaistillisuuteen liittyvät asiat eivät näin ollen toteudu yhtä hyvin striimatuilla kierroksilla kuin museossa paikan päällä pidettävillä kierroksilla. Tätä havaintoa tukee se, miten myös oppaan mielestä iso osa museon tarjonnasta jää lapsilta näkemättä ja kokematta striimatuilla kierroksilla; lisäksi Helinä Rautavaaran museosta löytyy vielä runsaasti sellaisia vitriineitä ja esineitä, jotka on jätetty striimatuilta kierroksilta ajankäytöllisistä syistä pois.

Jos museokierros toteutettaisiin museossa paikan päällä, museon muuhunkin tarjontaan ja esineistöön voisi tutustua lasten kanssa varsinaisen taikatyynekierroksen jälkeen vielä tarkemmin ja syventää oppimisympäristön eri tasoja, mutta tähän taas ei ole toistaiseksi yhtäläistä mahdollisuutta striimatuilla kierroksilla. Opas nosti esiin myös ajatuksen siitä,

miten lapset jaksavat hänen kokemuksensa mukaan myös keskittyä pidempiä aikoja kierrokseen ja opastukseen museossa paikan päällä, kuin etäyhteyden välityksellä; striimauksessa tunnin mittainen aika voi tuntua lapsista hyvinkin pitkältä, kun taas museossa paikan päällä ollessa vastaava aika saattaa kulua ihan huomaamattakin. Varhaiskasvatuksen opettajat olivat kuitenkin sitä mieltä, että lapset jaksoivat hienosti keskittyä noin tunnin mittaiseen taikatyyntykierrokseen kokonaisuudessaan, ja tämä huomio tukee myös omaa samanlaista havaintoani. Opas kertoi haastattelussa, että taikatyyntykierroksen alkuperäistä käsikirjoitusta on jouduttu muokkaamaan paljon striimattuja kierroksia varten, ja sisältöä on jo tässä vaiheessa karsittu pois merkittävästi. Sekä opas että varhaiskasvatuksen opettajat olivat sitä mieltä, että etäopastus kestää kuitenkin mahdollisesti liian pitkään lapsille, vaikka varhaiskasvatuksen opettajat kertoivatkin, että lapset olivat jaksaneet hienosti keskittyä ja kuunnella koko kierroksen. Lasten pitkäkestoista keskittymistä voitaisiin kuitenkin tukea lisäämällä ja kehittämällä toiminnallisia ja moniaistillisia osuuksia myös striimatuille museokierroksille, eikä kierroksen kestoja tarvitsisi tällöin välttämättä ajankäytöllisesti supistaa.

”Siellä [H.R. museossa paikan päällä] on valtavasti kaikkea mitä pystyisi [lasten kanssa katsoa]. Meillä on siellä vielä Somalia-vitriinikin, ja sitten sellainen Helinä-dokumentti pyörii, mitä vois periaatteessa yhdessä katsoa siinä, ja sitten meillä on erikseen siellä Senegal-vitriini, mikä olis sinänsä ollut hauska ottaa tohonkin [taikatyyntykierrokselle], ja se piti alun perin ottaakin, koska siinä puhutaan suufilaisuudesta mikä on yksi islamin suuntaus.”(Opas)

”Jos pidetään opastuksia perinteisesti ja lapset tulee museolle, niin silloinhan pystyy pitämään pidempiä opastuksia, kun me liikutaan museossa yhdessä, ja ihmetellään juttuja, ja hiplataan esineitä. Niin se tunti menee ihan huomaamattakin...Sitten noi etäopastukset, niin musta vähän tuntuu, että se 45 minuuttiaakin on jo ihan superpitkä aika lapsille...Et aika rankalla kädellä ollaan muokattu sitä alkuperäistä opastusta sopivaksi livestriimeihin.”(Opas)

Jos striimatut museokierrokset olivat uusi ja jännittävä kokemus päiväkotien lapsiryhmille ja varhaiskasvatuksen opettajille, ne olivat sitä myös taikatyyntykierroksesta vastaavalle oppaalle ja muille museon työntekijöille. Opas kertoi haastattelussaan, että häntä itseään oli huolettanut ennen striimausten aloittamista erityisesti se, miten hän saisi oppaana luotua kierroksesta mahdollisimman vuorovaikutteisen myös etäyhteyden välityksellä, kun tilanne on sekä hänelle että lapsille niin erilainen. Oppimisympäristön verbaalinen taso näyttäytyy ja se koetaan ainakin

toistaiseksi selvästi erilaisena ja tietyllä tapaa vaativampana toteuttaa etäyhteyden, videokuvan ja mikrofonin välityksellä kuin lähikontaktissa museossa. Uusista toimintamuodoista huolimatta opas kertoi striimattujen kierrosten sujuneen pääsääntöisesti hyvin, ja erityisesti silloin, kun lapsiryhmät etäyhteyden toisessa päässä ovat olleet aktiivisia ja ehkä uskaliaampia vuorovaikutukseen kierroksen aikana. Etäyhteyden välillä kommunikoinnin sujuvuus vaihtelee näin ollen kierrokselle osallistuvien erilaisten ryhmien välillä.

Striimatun opastuksen aikana opas ei itse näe lapsia videokuvan kautta, mutta hän kuulee heidät kuulokkeiden kautta. Taikatyynekierrosten striimauksissa työskentelee oppaan lisäksi toinen museon työntekijä, joka vastaa kierroksen striimaukseen liittyvistä teknisistä seikoista ja kuvaamisesta. Oppaan työ on tässäkin mielessä erilaista striimatuilla kierroksilla, koska tavallisesta kierroksesta poiketen opas ei siis itse näe lapsia, eikä hän tällöin pysty tulkitsemaan lasten ilmeitä ja reaktioita, ja vastaamaan niihin. Etäyhteyden välityksellä pidettävä opastus voi joillekin lapsiryhmille tuntua jopa etäännyttävältä, ja tämän vuoksi vuorovaikutukseen mukaan lähteminen voi olla joillekin lapsille selvästi vaikeampaa kuin museossa paikan päällä. Etäopastuksilla myös ajankäytöllä ja kierroksen etenemisen nopeus korostuu enemmän kuin museossa paikan päällä pidettävillä kierroksilla; aika on striimatuilla kierroksilla rajallinen, jolloin lasten kysymyksille ja pohdinnoille ei jää yhtä paljon aikaa, kun aiheesta toiseen täytyy siirtyä nopeammin. Striimattujen kierrosten niin sanotulla aikarajalla on näin ollen vaikutusta oppimisympäristön verbaalisella tasolla, kun oppaan ja lasten keskinäiselle vuorovaikutukselle ja keskustelulle ei välttämättä jää tarpeeksi aikaa. Osa varhaiskasvatuksen opettajistakin oli sitä mieltä, että museossa paikan päällä pidettävällä kierroksella lapsilta olisi varmasti noussut enemmän kysymyksiä ja kommentteja kuin mitä etäyhteyden välityksellä heiltä lopulta tuli. Näin ollen oppimisympäristön toimivuuden kehittämisessä voi jatkossa mahdollisesti kiinnittää huomiota myös verbaalisuuden tason kehittämiseen; museopedagogiikan tasolla voitaisiin esimerkiksi miettiä niitä keinoja, joilla lasten ja oppaan välinen vuorovaikutus saataisiin erityisesti lapsille tuntumaan luontevammalta myös etäyhteyden välityksellä.

”Mua vähän pelotti, et miten noi etäopastukset lähtee käyntiin, kun on kyse noin pikkusista [lapsista], ja että kun etänä pitäisi seurata, niin miten siihen saa semmoista vuorovaikutuksellisuutta. Mutta kyllä ne [striimatut kierrokset] siihen nähtynä on mun mielestä menneet hyvin.” (Opas)

”Tommoiset on haastavia etäopastuksena noin pienten[lasten] kanssa, kun sä et näe heitä ja heidän reaktioita. Sä et näe, mihin ne katsoo, ja miten ne kuuntelee sua. Se voi myöskin olla etäännyttävää pienelle [lapselle], et siellä joku täti selittää näytöllä...Sitten, jos kysyy kysymyksiä liveinä [museossa paikan päällä], niin he vähän enemmän pystyy olemaan sillein rentona.”(Opas)

”Sekin, et joskus on paljon lapsia ryhmissä ja niillä on ihan loputtomasti kysymyksiä ja ne haluaa kertoa kaikkea, mutta striimatuissa kierroksissa isoin ongelma on se aika [jolloin aikaa keskustelulle on vähemmän].” (Opas)

5.3.3 Katsomuskierros taikatyyneillä -museokierros

Haastattelussa opas taustoitti hieman *Katsomuskierros taikatyyneillä* - museokierroksen syntyä; nykyisessä muodossaan kierroksen käsikirjoitus on tehty niiden uskontojen, kulttuurien ja esineistöjen pohjalta, joita Helinä Rautavaaran museossa on esillä. Näin ollen esineitä hyödyntävät menetelmät ovat jo lähtökohtaisesti läsnä museon oppimisympäristössä. Nykyinen taikatyynekierros on suunniteltu alun perin 4–6-vuotiaille lapsille, mutta museolla on ollut jo useamman vuoden olemassa pienemmille lapsille suunnattu taikatyynekierros, jonka ideana on ollut tutustua lasten kanssa eri kulttuureihin tarinoiden avulla. Helinä Rautavaaran museon yhteistyö Helsingin yliopiston ja MOTV-hankkeen kanssa sai kuitenkin aikaan uudenlaisen taikatyynekierroksen, jossa alkuperäinen kulttuurinäkökulma vaihtui uskontojen ja katsomusten painotukseen.

”Se mitä uskontoja sinne [taikatyynekierrokselle] on valittu, niin ihan sen mukaan mitä meidän museossa on; mitä vitriinejä meillä on, ja mitkä uskonnot ja katsomukset pystytään ymppään sitten siihen käsikirjoitukseen... On itseasiassa ollut jo monta vuotta opastarjonnassa semmoinen taikatyynekierros, mikä on ollut nimenomaan pikkuisille 3-6-vuotiaille, jossa on tutustuttu kulttuureihin eri puolilla maailmaa ja kuunneltu tarinoita.”(Opas)

”Silja Lamminmäki-Vartia ja Saira Poulter oli meidän museoon yhteydessä sen MOTV-hankkeen tiimoilta, ja siitä lähti se, että hei museolla vois tehdä tällöisen taikatyynykerroksen mikä on jo olemassa, mutta sen sijaan, että siinä puhutaankin kulttuureista, niin et se olisikin sitten siellä uskontojen ja katsomusten painotuksella.” (Opas)

Oppaan mukaan Helinä Rautavaaran museossa lähdetään mielellään mukaan kaikenlaisiin hankkeisiin ja yhteistöihin, jotka ovat linjassa museon arvomaailman ja tavoitteiden kanssa; Helinä Rautavaaran museossa halutaan lisätä tietoutta erilaisista kulttuureista ja katsomuksista sekä tarjota mahdollisuuksia katsomusten väliseen vuoropuheluun. Kyseinen katsomusdialogin tavoite on suoraan yhteensovittavissa myös varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksen tavoitteisiin, joten MOTV-hankkeen yhteistyö Helinä Rautavaaran museon kanssa näyttää varsin luontevana ja hedelmällisenä. Taikatyynykerroksen käsikirjoituksessa ja suunnittelussa on huomioitu niitä arvoja ja tavoitteita, jotka koskettavat sekä museon omaa arvomaailmaa että varhaiskasvatuksen katsomuskasvatusta ja sen tavoitteita. Oppimisympäristön verbaalisen tason lähtökohtia mietittiin tarkkaan jo museokerroksen suunnitteluvaiheessa; pohdintojen kohteina olivat näkemykset siitä, miten uskontoja ja katsomuksia käsitellään lasten kanssa nimenomaan sanallisesti sekä millaisia käsitteitä ja sanavalintoja käytetään uskonnon kaltaisista sensitiivisistä aihealueista puhuttaessa.

”Me ollaan museo, jolla on agenda, ja me tosi mielellään ollaan tällöisissä hankkeissa mukana. Meillä on semmoinen agenda, että me [halutaan lisätä] sellaista kulttuurien yhteen tulemistä, kulttuurien ymmärrystä ja kulttuurien välistä vuoropuhelua. Että luodaan semmoisia mahdollisuuksia, tilaisuuksia ja paikkoja sille. Ja tähän lukeutuu myöskin uskontotieteet ja monikatsomuksellisuus automaattisesti mukaan. Ja sitten meillä on myös aika vahva globaalikasvatuksen teema ja me ollaan oltu paljon erilaisissa globaalikasvatushankkeissa mukana. Niin olemme pieni museo, jolla on suuri sydän ja iso agenda! Kun ollaan maailmankulttuureita esittelevä museo, niin se vähän niin kuin kulkee käsi kädessä noi teemat sen kanssa.” (Opas)

”Mietittiin tarkkaan just sitä, että miten noita aiheita [uskontoja ja katsomuksia] lähestytään sillä tavalla ilman –kun uskonnot on kuitenkin aina vähän sellainen aihe minkä kanssa pitää olla vähän sensitiivisempi kun joidenkin muiden aiheiden kanssa – niin mietittiin sitä, että millä tavoilla puhutaan eri uskonnoista ja katsomuksista ilman, että loukataan ketään tai ilman että yleistetään asioita.” (Opas)

Museokierroksen sisältöjä pohdittiin kierroksen suunnitteluvaiheessa pedagogisesti ja lapsilähtöisesti; oppimisympäristön eri tasoja ja niiden toteuttamista mietittiin kokonaisvaltaisesti lapsen näkökulmasta. Esimerkiksi esineitä hyödyntävien menetelmien suhteen pohdittiin suunnitteluvaiheessa sitä, miten erilaiset esineet näkyvät ja ovat ylipäättään asetelmallisesti esillä museotilassa, ja mitkä esineet ovat sellaisia, joita voisi lasten kanssa moniaistillisesti tutkia. Neysela da Silva kirjoittaa artikkelissaan *Religious displays: an observational study with a focus on the horniman museum* (2010) siitä, miten museot voivat lisätä uskontojen ja kulttuurien välistä ymmärrystä: da Silvan mukaan sillä on tärkeä merkitys, millä tavoin uskonnollisten ja kulttuuristen objektien ja esineiden esillepano tapahtuu museoissa. Hänen mukaansa näyttelyesineiden sijoittaminen museossa vaikuttaa siihen, miten museokävijät tulkitsevat niitä ja niiden merkitystä. Da Silva muistuttaa, ettei eri uskontoihin kuuluvia materiaalisia objekteja sisältävä näyttely ole vain erilaisten tavaroiden esittelemistä museokävijöille, vaan taustalla on merkityksellisempi ajatus siitä, miten museokävijöiden on mahdollista tämänkaltaisissa näyttelyissä oppia erilaisista uskonnoista, kulttuureista ja ihmisistä. Helinä Rautavaaran museossa on tähän liittyen selvästi tehty perusteellista suunnittelutyötä sen suhteen, miten eri uskonnot, katsomukset ja esineistö ovat näkyvissä museoympäristössä ja taikatyynykierroksilla. Moniaistillisuuden tasolla kierroksen suunnitteluvaiheessa pohdittiin myös sitä, millaisia tuoksuja museossa voisi haistella, ja minkälaisia asioita voisi kuunnella. Perusteellisessa taikatyynykierroksen suunnittelutyössä käytettiin siis selvästi aikaa sen miettimiseen, miten museokierroksesta saataisiin lapsille mahdollisimman moniaistillinen oppimiskokemus. Toiminnallisuuden tasoa pohdittiin suunnitteluvaiheessa esimerkiksi ajankäytön näkökulmasta; kierroksen kulkua ja jaksottamista mietittiin siten, kuinka pitkiä aikoja lapset jaksavat kerrallaan istua paikoillaan ja vain kuunnella, ja missä väleissä oppimisympäristön toiminnallista puolta kannattaisi hyödyntää. Verbaalisuuden tasolla mietittiin etukäteen myös sitä, missä kohdissa kierrosta otetaan selvästi aikaa lasten kanssa keskustelulle ja aktivoidaan vuorovaikutuksellisuutta, ja miten erilaisten käsitteiden merkityksiä sanallistetaan lapsille selkokielisesti.

”Mietittiin myöskin semmoisia konkreettisia juttuja, että jos siellä museossa on vaikka 4-vuotiaita, niin mikä korkuisia ne on, et miltä ne museo näyttää [lasten näkökulmasta]. Kun niiden näkökulmasta se on ihan eri, kuin että jos sä aikuisena kuljet siellä. Mutta kun sä oot sellainen vaahdosammuttimen kokoinen niin ne esineet ja vitriinit näyttää hyvin eriltä. Ja sitä mietittiin, että mille korkeudelle lapset näkee, jos jotain esinettä esittelee ylävitriinistä.” (Opas)

”Ja sitä oppimiskokemusta; että mitä esineitä kosketellaan, ja mitä haistellaan. Että saataisi sellainen moniaistillinen [oppiminen kierroksella]...Ja se, että jos on tosi pieniä, niin kauanko lapset jaksaa kuunnella. Ja sitä vuorovaikutusta, et missä vaiheessa aina kysellään vähän mitään...Ja se kun puhutaan katsomuksista ja uskonnoista, niin sieltä saattaa lapsilta välillä tulla semmoisia kommentteja mitä on vaikka kotona oppinut, varsinkin, jos lapsi kuuluu johonkin tiettyyn katsomukseen. Ja voi tulla välillä aika semmoisia jyrkkiäkin [kommentteja], et joku on huono juttu. Niin pitää olla aina tarkkana [miten niihin vastaa ja reagoi].” (Opas)

”Ja että miten saadaan opastuksesta sellainen, että sitä tulee katsomaan kuka tahansa mihin tahansa katsomukseen kuuluva ihminen. Ja että ne asiat, mitä siellä sanotaan ensinnäkin pitää paikkansa, ja että ei yleistä, että ’kaikki tekevät tällä tavalla, jotka kuuluvat tiettyyn uskontoon’, niin tällaisia on kyllä pedagogisesti otettu huomioon. Tokihan siinä täytyy yleistää jonkun verran, mutta sitten mietitty sitä, että missä se raja menee; että puhutaan tietyillä termeillä ja yleistetään, mutta sitten aina muistutetaan, että jokainen toimii omalla tavallaan.” (Opas)

”Ja just se, et mitä sanoja lapset ymmärtää. Et sana alttari ei sano välttämättä yhtään mitään, tai profeetta, rukoilu. Katsomus on sanana itsessään jo semmoinen, et hyvä, että aikuinenkaan oikeasti yhtäkkiä tietää mitä sillä tarkoitetaan. Niin tommoisia pedagogisia ajatuksia, että mitä sanoja voidaan käyttää, ja miten niitä avataan niin, että se pienempikin niitä ymmärtää.” (Opas)

5.3.4 Helinä Rautavaaran museo katsomuskasvatuksen oppimisympäristönä

Kuten haastatteleman varhaiskasvatuksen opettajat, myös opas piti Helinä Rautavaaran museota toimivana ja monipuolisena oppimisympäristönä katsomuskasvatukselle. Helinä Rautavaaran museo saattaa suurelle yleisölle olla ainakin toistaiseksi pienempi ja tuntemattomampi museo, mutta pienen museon etuina ovat oppaan mukaan verrattain monipuoliset ja joustavat toimintamahdollisuudet, jotka selvästi liittyvät myös museon kehittämiseen oppimisympäristönä. Oppaan mielestä Helinä Rautavaaran museolla on paljon mahdollisuuksia tarjottavanaan esimerkiksi juuri katsomuskasvatuksen oppimisympäristönä. Museossa vieraileminen voi ylipäätään olla lapsille hieno ja myös jännittävä elämys, vaikkakin tämä seikka korostuu varmasti enemmän niillä museokierroksilla, jotka voidaan toteuttaa museossa paikan päällä: tällöin lapset pääsevät hyödyntämään ja tutkimaan museoympäristöä ja museotilaa paremmin, ja näkevät myös mielenkiintoa herättävät museoesineet lähietäisyydeltä.

”Se on jotenkin hauska, kun meidän museo on tosi pieni ja meillä on pieni henkilökunta, joka siis on vakituisesti töissä, ja museo on sillä tavalla tuntematon. Mutta ehkä se sitten mahdollistaa toisaalta sen, että kun me ollaan pieni museo, niin me ollaan tosi joustavia. Kun jotkut isommat museolaitokset ei pysty reagoimaan yhtä nopeasti tietynlaisiin ilmiöihin tai opastuksien muokkaamisiin ja lähtee mukaan kaikkiin hankkeisiin. Et se on pienen museon hyvä puoli, että meillä on sitten kaikki pelivara tommoisessa...Mutta se on kyllä harmi, että ihmiset ei tiedä mikä meidän museo on, koska me ollaan kuitenkin tällä hetkellä ainut toimivat etnografinen museo Suomessa ja myöskin ainoa naisen henkilöhistoriaan pohjautuva museo. Mutta, ehkä joskus tulevaisuudessa!” (Opas)

”Jos lapset tulee livenä museolle, niin se on niille aina semmoinen jännä kokemus, kun museo on ehkä vähän semmoinen jännä paikka. Meidänkin museo on vähän sellainen hämärä [valaistukseltaan] ja se voi olla tosi pikkusille myös aika semmoinen vähän pelottavakin paikka, mutta kuitenkin jännä [hyvällä tavalla]. Et siihen menee jo aikaa, kun me ihmetellään vaan, et 'hei mikäs tämä museo on ja mitäs vitriineistä löytyy'.” (Opas)

Oppaan näkökulmasta erityisesti museon Afrikka-vitriini on herättänyt lapsissa kiinnostusta ja ihastusta sekä museossa paikan päällä että striimatuilla kierroksilla; esineitä hyödyntävät menetelmät ovatkin selvästi museon oppimisympäristön valttikortti. Museon Afrikka-vitriini on valtavan kokoinen, ja täynnä toinen toistaan mielenkiintoisempia esineitä, naamioita, päähineitä ja pukuja, jotka myös havainnoimillani kierroksilla selvästi herättivät lapsissa kiinnostusta. Oppimisympäristönäkökulmasta puhuttaessa opas mainitsi myös huomioineensa saman asian, kuin varhaiskasvatuksen opettajat: lapsille on selvästi ollut hieno ja merkityksellinen kokemus, kun kierroksella on puhuttu heille itselleen tärkeistä asioista, kuten esimerkiksi heidän uskontoonsa liittyvistä esineistä tai tavoista. Tällaiset museokokemukset vahvistavat tutkimusten mukaan oppilaan itsetuntemusta (Das 2015, 81). Opas piti Helinä Rautavaaran museota hyvänä oppimisympäristönä katsomuskasvatuksessa myös sen vuoksi, että hänen mukaansa museolla on tietyllä tapaa neutraali ja luotettava status sekä puolueeton lähtökohta erilaisten uskontojen ja katsomusten tarkastelemiseen. Yksi haastattelemani varhaiskasvatuksen opettaja nosti esiin myös samanlaisen ajatuksen omassa haastattelussaan. Tämä viestii siitä, miten oppimisympäristöllä on selvästi merkitystä erityisesti myös katsomuskasvatuksen toteuttamisessa, ja tietynlaista tunnustuksetonta maaperää pidetään katsomuskasvatukselle hyvänä lähtökohtana oppimisympäristö-näkökulmasta.

”Ne [lapset] oli ihania, kun me kuvattiin [striimauksella] sinne Afrikka-vitriiniin niin sen kohdalla, kun sieltä [lasten suusta] kuuluu vaan että ’waaauuu!’.” (Opas)

”Niillä jutuilla [katsomuksiin tutustumisella] on iso merkitys, ja mulle on muutamilla opastuksilla tultu sanomaan, —jos on sattunut olemaan sellaisia lapsia opastuksella, joiden oma tausta tai juuret on vaikka jossain muualla tai sitten he kuuluu siihen tiettyyn katsomukseen —, niin he on tulleet sanomaan, että onpa hauska, kun heidänkin juttujaan on täällä ja muutkin pääsee kuulemaan näistä. Niin just sellainen ihana ylpeyden tunne.” (Opas)

”Kerran kaks 7- tai 8-vuotiasta tyttöä ihmetteli niitä Afrikka-vitriinin esineitä ja toinen heistä kertoi, että hänen vanhemmat on Beninistä kotoisin. Ja sitten hän tunnisti meidän semmoiset puvut, mitkä kuuluu rojupa-kansalle ja rojupa-uskontoon. Niin hän sanoi, että hänestä on ihanaa, että hänen vanhempien kulttuuria ja hänen sellaista toista kulttuuria ja toista puolta on esillä täälläkin.” (Opas)

”Kyllä mä näen sen tosi hyvänä [oppimisympäristönä]. Mun mielestä on tosi hienoa, että jos pienten lasten kanssa päiväkodit myöskin vierailee vaikka moskeijassa, synagogassa tai kirkossa tai tämmöisissä eri katsomusten tärkeissä paikoissa. Mutta mun mielestä museo on siitä ihana, että se on jotenkin jo ympäristönä ja tilana semmoinen, että se ei ole niin sanotusti kenenkään puolella tai sillä tavalla, että se on neutraali tila. Ja se [H.R. museo] antaa semmoista yleistä käsitystä uskonnoista ja katsomuksista vähän sillä tavalla ulkopuolelta käsin, eikä niin, että vaikka joku kristitty kertoisi siitä niin kuin hänen ja heidän kirkostaan tai uskostaan. Tommoinen vähän niin kuin neutraalimpi [oppimisympäristö], —tai en mä tiedä neutraalimpi [onko oikea sana], mutta varmaan ymmärrät mitä tarkoitan.” (Opas)

Oppaan mielestä Helinä Rautavaaran museo toimii hyvänä oppimisympäristönä katsomuskasvatukselle myös sen vuoksi, että se tarjoaa mahdollisuuden katsomusten väliseen vuoropuheluun, katsomusdialogiin. Katsomusdialogin toteutuminen museon kaltaisessa tunnustuksettomassa tilassa ja ympäristössä koetaan näin ollen selvästi helpommin lähestyttävänä ja toteutettavana ainakin katsomuskasvatuksen yhteydessä, kuin katsomusdialogin käyminen esimerkiksi tunnustuksellisissa ympäristöissä, kuten kirkoissa tai moskeijoissa. Helinä Rautavaaran museon toimivuutta katsomuskasvatuksen oppimisympäristönä puoltaa oppaan mukaan myös museoinstituution arvostettu asema yhteiskunnassa; näin ollen myös museossa opitut uudet tiedot ja asiat perustuvat luotettavaan ja tutkittuun faktatietoon myös päiväkotien katsomuskasvatuksen yhteydessä.

Ajatus museosta neutraalina oppimisympäristönä katsomuskasvatuksessa nousee esille myös siinä, miten oppaan mielestä museossa tapahtuvaa kokemuksellista oppimista uskonnoista ei kuitenkaan rinnasteta varsinaiseen uskonnonharjoittamiseen. Museossa

eri uskonnoista ja katsomuksista opitaan toiminnallisesti ja moniaistillisesti; kuunnellaan rukouskutsua, tutustutaan rukousmattoihin ja voidaan kokeilla esimerkiksi *hijabia*, mutta museoympäristössä tällaista kokemuksellista oppimista ei selvästi yhtä helposti rinnasteta uskonnonharjoittamiseen kuin jos samoja asioita tehtäisiin esimerkiksi moskeijavierailulla. Museoympäristössä voi tutustua vapaasti erilaisiin uskontoihin ja katsomuksiin sekä oppia niistä esimerkiksi eri aistien avulla; museoympäristöä ei kuitenkaan pidetä samalla tavalla pyhänä tai erityisenä, kuin mitä esimerkiksi moskeija, kirkko tai synagoga voivat olla.

”[H.R. museo] mahdollistaa semmoisen tietynlaisen katsomusdialogin ja vuoropuhelun. Mitä toki kirkot, moskeijavierailut ja muutkin mahdollistaa, —mutta siellä se tulee kuitenkin ehkä tietyistä tulokulmasta käsin...Ja museolla on suomalaisessa yhteiskunnassa semmoinen status, että ne on luotettavia paikkoja, ja et sieltä saa uusinta tietoa, ja myös luotettavaa faktatietoa. Niin kyllä mä sanoisin, että museot, —ja tietenkin meidän museo erityisesti —, sopii hyvin katsomuskasvatukseen.” (Opas)

”Vaikka siellä [taikatyynykierröksellä] kuunnellaan rukouskutsua ja katsotaan alttaria, ja sitten museossa paikan päällä lapset koskee eri esineisiin ja rukousmattoihin, tai saa kokeilla laittaa hijabia päähän ja muuta tällaista, —niin silti kun se tapahtuu siellä museossa, niin se on jotenkin semmoinen ympäristö myöskin, että se ei ole uskonnonharjoittamista, vaan nimenomaan tutustumista erilaisiin katsomuksiin. Siellä on mun mielestä helpompi pitää se raja erossa harjoittamisesta, —kun taas jos menee vaikka kirkkoon niin siinä voi tulla heti semmoinen olo, että 'harjoitanko minä tässä nyt jotenkin tai voinko minä tulla tänne paikkaan, jos vaikka mun perhe kuuluukin eri katsomukseen'. Niin museo on vapaa kaikista tommoisista ajatuksista, niin se on siitä kyllä hyvä.” (Opas)

Helinä Rautavaaran museo tarjoaa lapsille oppaan mukaan sellaisen oppimisympäristön, jossa voi oppaan johdolla tutustua tarkemmin erilaisiin uskontoihin ja katsomuksiin muun muassa esineitä hyödyntävien menetelmien, moniaistillisuuden ja toiminnallisuuden kautta. Lapsille suunnatuilla museokierroksilla tulisikin tällä tavoin painottaa aktiivista ja omaan tekemiseen perustuvaa toimintaa; lapset oppivat ja hankkivat tietoa erityisesti erilaisten aistikokemusten kautta eli muun muassa näkemällä, kuulemalla ja koskettamalla. Tutkimusten mukaan erilaiset moniaistilliset kokemukset opettavat lapsia vähitellen abstraktimpaan ajatteluun. (Malmisalo-Lensu & Mäkinen 2007, 311). Mahdollisuuksia toiminnallisuuteen ja kokemukselliseen oppimiseen opas pitikin Helinä Rautavaaran museon arvokkaina erityispiirteinä, sillä lapset oppivat hyvin eri aisteja hyödyntäen ja toiminnallisesti. Kaikenlainen kokemuksellinen oppiminen tuo

lapset oppaan mukaan myös tietyllä tavalla lähemmäs opittavia asioita; museoympäristössä tiedot ja tarinat yhdistyvät käsin kosketeltaviin fyysisiin esineisiin, ja se toimii oppimista selvästi konkretisoivana tekijänä. Monet museon esineistä ovat lisäksi sellaisia, että niitä ei välttämättä ole ennen museossa vierailemista nähnyt koskaan aikaisemmin; museossa esineitä hyödyntävät menetelmät tuovat selvästi syvällisempää ja konkreettisempaa kosketuspintaa lapsille uusiin opittaviin aiheisiin.

”Oppaan johdolla voidaan oppia tarkemmin erilaisista uskonnoista ja katsomuksista nimenomaan niiden esineiden kautta, ja se tuo siihen semmoista käsinkosketeltavuutta. Tai semmoista, että se ei ole pelkästään sitä, että joku [opas] kertoo sulle asioita, ja vaan kuuntelet. Vaan sä oikeasti näet esineitä; miltä vaikka durga puja -alttari näyttää ja mitä yksityiskohtia siinä on. Niin se heti tuo sut lähemmäs sitä uutta opittavaa asiaa, sen sijaan, että sä vaan kuulisit sen kun joku kertoo sulle. Museoissa nimenomaan se, että ne tarinat yhdistyy siihen, että sä näet fyysisesti niitä esineitä, on se museoiden valttikortti.” (Opas)

”Esimerkiksi meidän Etelä-Amerikka-vitriini, missä on niitä suor-päällikön rintakilpiä, mitkä on tehty papukaijasta ja tukaanista, —niin kyllä se ihan eri tavalla avaa sitä, että on erilaisia ihmisiä ja erilaisia tapoja ja kulttuureja, ja ihan eri tavalla ajatuksia herättää.” (Opas)

Oppaan näkemykset Helinä Rautavaaran museosta moniaistillisena ja toiminnallisena oppimisympäristönä ovat selvästi yhdenmukaisessa linjassa varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden kanssa, jossa nimenomaan painotetaan oppimisen kokonaisvaltaisuutta sekä moniaistillisuutta lasten oppimisen, kasvun ja kehittymisen tukena. Esineitä hyödyntävät menetelmät ovat lapsille museoympäristössä myös sen puolesta kiehtova kokemus, että tavallisesti museoissa museoesineisiin ei juuri saa koskea. Näin ollen esineiden tutkiminen ja niiden koskeminen voi olla jo itsessään lapsille merkittävä elämys. Lisäksi erilaiset tuoksujen ja suitsukkeiden haisteleminen, musiikin ja rukouskutsun kuunteleminen sekä maanviljelystanssin tanssiminen ovat kaikki museokierroksella tapahtuvia moniaistillisiä ja toiminnallisia oppimiskokemuksia. Oppimisympäristön moniaistillisuuden tason hyödyntäminen on myös asia, joka tukee erilaisia oppijoita; jotkut lapset oppivat paremmin verbaalisella tasolla vain kuuntelemalla, ja jotkut lapset oppivat parhaiten esimerkiksi toiminnallisten aktiviteettien yhteydessä. Moniaistilliset kokemukset ja toiminnallisuus korostuvat kuitenkin selvästi enemmän museossa paikan päällä pidettävillä kierroksilla.

”Varsinkin opastuksilla [museossa paikan päällä] pystytään kaikkia eri aisteja hyödyntämään, ja painotetaan sellaista kokonaisvaltaista oppimista. On vaikka jotain mitä voidaan haistaa, erilaisia tuoksuja, voiteita ja mausteita...Ja kun oikeasti pääsee koskemaan johonkin esineeseen, —niin se on jo aika paljon...Monilla oppijoilla just se, että ne pääsee hiplaamaan jotain samalla, kun ne kuuntelee [opastusta], —niin ne ihan eri tavalla oppii myöskin.” (Opas)

”Ja kun sitä on niin pitkään aina toivotettu lapsille, että museossa ei saa koskea [mihinkään], mutta sitten se onkin hienoa kun pääseekin koskemaan johonkin. Ja et on erikseen ne mihin saa koskea, ja sitten erikseen ne mihin ei saa koskea. Ja silloin se pelkkä katseleminenkin on jo ihan eri. Ja se, että jos koulussa tai päiväkodissa puhutaan vaikka monista uskonnoista tai muista, niin sitten kun tullaankin sinne museoon ja katsotaan niitä esineitä, niin kyllä se vahvistaa sitä oppimista tosi paljon, ja konkretisoi sitä [aiemmin kuultua ja opittua] ihan eri tavalla.” (Opas)

Haastattelemani opas pyrkii omassa työssään luomaan opastuksilla museosta sellaisen oppimisympäristön, joka on turvallinen ja avoin; kierroksella museossa lapset saavat jakaa omia ajatuksiaan ja kokemuksiaan, ja siihen heitä kannustetaankin. Erilaisten museossa olevien esineiden taustan avaaminen lapsille on toki tärkeää, mutta lisäksi on tärkeää käyttää aikaa myös näiden esineiden synnyttämien ajatusten läpikäyntiin ja purkuun, ja ylipäätään kannustaa lapsia keskusteluun (Kankare 2000, 151). Oppimisympäristön verbaalisuuden taso näyttäytyy näin ollen myös siten, että lapsia rohkaistaan vuorovaikutukseen museokierroksen aikana. Toisinaan työssä voi joutua oppaan mukaan myös sellaisiin tilanteisiin, joissa pitää tarkasti miettiä, miten vastaa tai reagoi lasten esittämiin vaikeisiin kysymyksiin tai jyrkkiin väitteisiin liittyen esimerkiksi johonkin uskontoon. Verbaalisuuden tasoon liittyy siis myös oppaan itsensä tekemät sanavalinnat ja lasten kommentteihin reagoiminen vuorovaikutustilanteessa. Sanavalintoihin ja puhetyyleihin huomion kiinnittäminen museokierroksilla kertoo siitä, miten verbaalisuuden tasolla on selvästi suuri vaikutus siihen, minkälainen ilmapiiri oppimisympäristöön luodaan. Avoin ja positiivinen ilmapiiri oppimisympäristössä vaikuttaa varmasti sekä oppimiseen että vuorovaikutteisen katsomusdialogin käymisen mahdollistumiseen myös osana katsomuskasvatusta.

”Ne on tosi haastavia [tilanteita], koska siinä ei halua torpata sen lapsen kommentteja. Koska halutaan kuitenkin luoda semmoinen oppimisen ympäristö, että voi sanoa ääneen asioita, ja saa ihmetellä. Ja kun ne on lapsia, niin ne sanoo asioita sillä tavalla [spontaanisti] —niin miettiä sitä, että miten avata tai purkaa se tilanne. Mun mielestä se on ehkä tärkeinä, et jos joku lapsi sanoo kommentin, vaikka että 'hei muslimit on tällaisia' tai jonkun vastaavan kommentin mikä ei pidä paikkansa, —niin sitten et on sillein 'hei okei, että sulla on tommoinen [ajatus]'. Et ehkä

mä itse yritän oppaana lähteä pohtimaan ja purkamaan sitä tilannetta jotenkin sillä tavalla, että 'no onko tosiaan näin'. Ja sitten muistuttaa aina sen, että jokainen meistä on yksilö ja jokainen toimii omalla tavallaan. Ja et jos vaikka joskus on kohdannut ihmisen, joka on tehnyt tyhmästi tai kohdellut sua epäreilusti, ja se nyt sattuu olemaan vaikka huivipäinen tyttö, —niin se ei tarkoita sitä, että kaikki ihmiset, jotka näyttää samalta tai tulee samasta maasta tai uskoo samaan uskontoon, niin olisivat semmoisia.” (Opas)

”Kyllä lapsillekin pystyy avaamaan sitä, että ei saa yleistää sillä tavalla. Mutta sitten joskus on hankalampaa, jos heillä on kotona jotenkin opetettu niin, että se oma katsomus on se the one and only, niin se on ehkä haastavaa. Mut sit mä tykkään yleensä lasten kanssa enemmän pohtia sitä, että 'no eikö teidänkin mielestä olisi ihan hyvä, että kun kaikkien kanssa pitää olla kaveri ja tulla toimeen eikä saa ketään kiusata', —niin ehkä sen kautta yrittää jotenkin sillä tavalla, että vaikka joku onkin eri näköinen tai uskoo eri tavalla tai pukeutuu eri tavalla, niin pitää tulla toimeen ja olla kuitenkin reilu ja kiva kaikille.” (Opas)

”Pienilläkin lapsilla varsinkin, jos ne kuuluu itse jonkin katsomukseen, —niin ne haluaa jakaa niitä juttuja. Ja ne kertoo, vaikka et 'hei meillä kotona tehdään noin tai näin' ja ne on mun mielestä kivoja [tilanteita], jotka haluaa antaa lapselle, jos se haluaa kertoa. Et 'no mites teillä tehdään ja että onpas mielenkiintoisen kuuloista!'. Sillein hyödyntää ne tilanteet.” (Opas)

Opas sai varhaiskasvatuksen opettajien haastatteluissa paljon kiitosta onnistuneesta kierroksesta, jonka yhtenä olennaisena seikkana pidettiin hänen mukaansatempaavaa, ammattimaista ja iloista olemustaan sekä lasten huomioimista. Opas kertoi haastattelussaan kiinnostavänsäkin enemmän huomiota omaan opastustyyliinsä ja olemukseensa silloin, kun hän pitää opastusta lapsille. Lasten kanssa hän puhuu eri tyyllillä ja eri tavoilla kuin aikuisille, ja hän avaa sanojen merkityksiä enemmän; hän pyrkii välttämään lasten kanssa niin sanotusti liian haastavaa kieltä. Oppimisympäristön verbaalisen tason toteutumiseen kiinnitetään selvästi huomiota erityisesti lapsille pidettävillä museokierroksilla. Oppaan olemuksella on myös iso merkitys lapsille ja heidän museokokemukselleen; lapset innostuvat kierroksen aiheista ja teemoista enemmän, jos opaskin on olemukseltaan eloisa ja innostunut kertomistaan asioista. Oppimisympäristön verbaalisella tasolla opas kiinnittää huomiota myös lasten kehumiseen ja kannustamiseen museokierroksen aikana; lasten huomioinnilla on tärkeä rooli oppimisympäristön positiivisen ilmapiirin luomisessa.

”Jos mä opastan pieniä [lapsia], niin mä puhun tietenkin vähän eri tavalla. Mä avaan sanoja eri tavalla ja pyrin etten käytä vaikeita sanoja, —ellen mä sitten halua opettaa lapsille jotain uutta sanaa, mitä yhdessä sitten mietitään...Oppaita on erilaisia, ja mä oon semmoinen opas, joka on semmoinen selittävä, ja mä käytän käsiä ja kehoa siinä opastaessa. Ja saatan tehdä pieniä tanssiaskeleita ja muuta semmoista, eli olen tosi kehollinen opas. Mä itse myös innostun tosi helposti, koska mä itse diggaan niistä esineistä ja aiheista niin paljon. Niin sitten mä oon alkanut hyödyntä sitä sitten, että mä yritän tartuttaa sen innostuksen niihin muihinkin. Mut ehkä pienten kanssa oon ehkä vielä korostetun innostunut ja semmoinen tosi iloinen ja pirteä.” (Opas)

”Mä saatan opastuksen aikana pieniäkin lapsia kehua, jos ne on vaikka tosi hyvin jaksaneet kuunnella, —ta i vaikka ei olisikaan jaksaneet niin hyvin, niin mä kehun, että ’vitsit te olette kyllä reippaita ja ai että teitä on kiva opastaa’. Yrittää jotenkin luoda semmoista tunnelmaa.” (Opas)

Opas pohti haastattelussaan myös sitä, mitä hän itse toivoisi lasten oppivan Helinä Rautavaaran museossa ja *Katsomuskierros taikatyynyillä* -kierroksilla. Hänen mielestään jo pelkästään museoympäristöön tutustuminen voi olla monille lapsille uudenlainen ja arvokas oppimiskokemus. Kaija Kaitavuoren mukaan lasten museovierailuilla kyse ei myöskään ole pelkästään ennalta määriteltujen tietojen ja taitojen kokonaisvaltaisesta omaksumisesta, vaan oppimiseksi voidaan nähdä kaikenlaiset ajattelussa ja ymmärryksessä tapahtuvat muutokset (Kaitavuori 2007, 281). Kaisa Kettusen mielestä museokokemus on onnistuessaan aina oppimista; museovierailun yhtenä tarkoituksena on tarjota vierailijalle kokemuksia, jotka muokkaavat hänen käsityksiään maailmasta sekä itsestään. (Kettunen 2010, 73.) Helinä Rautavaaran museon opas toivoi, että lapset oppisivat Helinä Rautavaaran museossa, että maailmassa on olemassa erilaisia ihmisiä, erilaisia tapoja uskoa ja toteuttaa itseään; erityisesti hän toivoi lasten oppivan avarakatseisuutta ja uteliaisuutta sekä valmiuksia vuoropuhelun käymiseen. Museokierroksilla hän haluaa kannustaa lapsia rohkeasti tutustumaan uusiin asioihin, ihmisiin ja heidän katsomuksiinsa. Oppaan näkemykset olivat täysin samanlaisia kuin varhaiskasvatuksen opettajien ajatukset ja toiveet siitä, mitä he haluaisivat lasten oppivat katsomuskasvatuksessa, jota toteutetaan esimerkiksi Helinä Rautavaaran museossa.

”Mä olen aina sitä mieltä oppaana, että jos nyt yhdelle lapselle jää joku yksi juttu mieleen siltä opastukselta, niin se on aina jo tosi hyvin. Et en mä oletakaan, —että ihan sama minkä ikäinen opastettava on—, niin että se muistaisi kaiken mitä me ollaan siellä käsitelty ja puhuttu. Enemmän mulle on kyse siitä, että varsinkin silloin kun ne [lapset] tulee museoon, —niin se on aina itsessään semmoinen oppimiskokemus. Et kun tullaan museoon ja mitä siellä tapahtuu, niin kuin sellainen kokemus ja elämys.” (Opas)

”Mä toivoisin, että ne [lapset] oppisi, —että niille jäisi semmoinen hyvä fiilis siitä, että on olemassa erilaisia ihmisiä, erilaisia tapoja olla ja toteuttaa itseään, ja erilaisia tapoja uskoa ja muuta. Et niistä [lapsista] tulisi semmoisia avarakatseisia ja uteliaita muita ihmisiä kohtaan. Ja et ne saisi [museosta] semmoisia eväitä siihen, että jos joku asia ihmetyttää, niin sitten kysyy. Et olisi valmis sellaiseen vuorovaikutukseen ja siihen, et tutustuu rohkeasti uusiin juttuihin. Et se olisi tosi tärkeää, et jo sieltä varhaiskasvatuksesta tulisi se tietynlainen avarakatseisuus ja suvaitsevaisuus.” (Opas)

”Et vois tutustua ihmiseen, joka ehkä näyttää eriltä tai pukeutuu eri tavalla, tai muutenkin on erilainen kuin itse. Tietenkin vielä katsomuskasvatukseen liittyen just sen, että maailmassa on tosi paljon erilaisia uskontoja ja muita, —ja et silti voidaan täällä yhdessä elää tyytyväisinä ja onnellisina, vaikka uskotaankin vähän eri tavalla.” (Opas)

Oppaan mielestä katsomuskasvatus on tärkeää jo pienille lapsille, vaikka toisinaan ajatellaankin, että pienet lapset eivät välttämättä vielä kykene ymmärtämään kaikkea; oppaan näkemyksen mukaan lapset ovat museokierroksillakin yllättävän tarkkaavaisia ja tietoisia keskustelluista aiheista. Oppaan mielestä esimerkiksi tiettyjä uskontoihin ja katsomuksiin liittyviä käsitteitä voi hyvin käyttää pientenkin lasten kanssa, kun käsitteiden merkitykset vain selitetään ja avataan lapsille ymmärrettävästi. Museossa paikan päällä pidettävällä kierroksella opas voi nähdä lapset, havainnoida heidän ilmeitään ja reaktioitaan; oppaan mielestä lasten ilmeistä myös näkee selvästi sen, mitkä aiheet museokierroksella ovat heille tutumpia tai vieraampia. Sekä opas että varhaiskasvatuksen opettajat toivat haastatteluissaan esille näkemyksensä siitä, että kristinusko ja islam ovat yleisesti olleet lapsille tutuimmat uskonnot. Havainnoimillani museokierroksilla esimerkiksi hindulaisuuteen ja luonnonuskontoihin liittyvät aiheet olivat selvästi lapsille vieraampia.

”Pienetkin [lapset] on yllättävän skarppeja ja niillä saattaa jäädä tosi erikoisia juttuja oikeasti mieleen, ja tosi tarkasti. Ja semmoiset tietyt sanat ja termit on sellaisia, mitkä mun mielestä voi aivan hyvin käyttää pienten kanssa, kun ne vaan avataan ne sanat ja termit. Ja semmoiset vaikeammat [termit], —kuten vaikka monoteismi, jumala tai animismi, tommoiset sanat —, niin ei ne ole mitenkään sellaisia, etteikö niitä voisi käyttää pienten kanssa. Kun pienet on myös semmoisia, että ne oppii ihan käsittämättömiä juttuja, —niin mun mielestä pitäisi vielä enemmän hyödyntää, et puhuttaisiin asioista [lapsillekin] niiden oikeilla nimillä.” (Opas)

”Kyllä lapsista näkee sen, että jos me puhutaan vaikka just islamista, —niin siellä kyllä valot syttyy niissä silmissä, jos se on tuttu. Ja sitten ne [lapset] myöskin innostuu ihan eri tavalla. Et tota mä en nyt etäopastuksissa näe, ellei lapset sitten kommentoi, että joku asia on niille tuttu. Mut kyllä mä sanoisin ehkä tällä tavalla törkeästi yleistäen, että kun puhutaan uskonnoista ja

katsomuksista tossa kierroksella, —niin kyllä tutumpia [lapsille] on ne sanat kristinusko ja islam siellä. Ja ehkä se hindulaisuus voi olla usein aika vieras. Mut sit kun mennään sinne luonnonuskontojen puolelle, niin jos yleistäen mietin, niin ne on varmasti vieraampia juttuja. Afrikka on kyllä semmoinen, et se on yleensä ainut noista maista minkä lapset tietää ja on kuulleet pienetkin [lapset], —että niille Afrikka soittaa jotain kelloja, toisin kuin Etelä-Amerikka.” (Opas)

5.3.5 Museokierroksen kehittäminen

Tiedustelin haastattelun loppupuolella oppaan ajatuksia siitä, miten hänen mielestään *Katsomuskierros taikatyyneillä* -museokierrosta voitaisiin mahdollisesti tulevaisuudessa kehittää. Haastatteluaineistojen analysointia tehdessäni huomasin hyvin pian monia yhtäläisyyksiä oppaan ja varhaiskasvatuksen opettajien kehittämisideoiden välillä; myös oppaan kehitysideat koskivat museokierroksen sisältöjen mahdollista karsimista, striimattujen kierrosten toiminnallisuuden lisäämistä, oppimateriaalien tarjoamista varhaiskasvatuksen opettajille heidän työnsä tueksi sekä museon ja päiväkotien välisen yhteistyön lisäämistä. Opas nosti esiin toiveen myös siitä, miten museon toiminnan ja kierrosten suunnittelussa voitaisiin tulevaisuudessa hyödyntää enemmän ja monipuolisemmin moniammatillisia työryhmiä ja eri tieteenalojen edustajien osaamista. Striimatuilla kierroksilla keskitytään tällä hetkellä neljään eri kohteeseen: Lähi-itään, Intiaan, Etelä-Amerikkaan ja Afrikkaan. Opas kuitenkin pohti, voisiko esimerkiksi sisällön typistää kolmeen eri kohteeseen siten, että luonnonuskontoja käsiteltäisiin vain yhdessä kohteessa sen sijasta, että ne nousisivat esille sekä Etelä-Amerikassa että Afrikassa. Helinä Rautavaaran elämäntarinalle ja seikkailuille voisi oppaan mielestä antaa kierroksella myös enemmän painoarvoa sekä käyttää enemmän aikaa erilaisten esineiden tutkimiseen yhdessä lasten kanssa.

”Tällä hetkellä siinä [taikatyynekierroksella] on jotenkin aika paljon juttuja, ja me ollaan siitä nyt jo karsittu pois osa. Ehkä siitä voisi vielä vähän karsia, ja sitten keskittyä vaikka kolmeen kohteeseen vähän paremmin. Ja ehkä voisi hyödyntää paremmin myös sitä Helinän tarinaa ja sitä, että kuinka vaikka rohkea Helinä oli; että se meni rohkeasti ja tutustui eri ihmisiin ja kulttuureihin ja semmoista. Ja ehkä niitä esineitä Helinän matkoilta voisi enemmän ihmetellä rauhassa; sillein katsoa, että mistä materiaalista se on tehty tai kysyä vaikka niiltä [lapsilta] mitä mieltä ne on, et mistä tämä esine on tehty ja semmoista yhdessä pätkäilyä enemmän.” (Opas)

Varhaiskasvatuksen opettajat kertoivat lasten olleen erittäin innostuneita itse taikatyynystä ja sen liikkeiden seuraamisesta striimatulla kierroksella; striimatuilla kierroksilla opas piti taikatyynyä kädessään ja matkasi sen kanssa vauhdikkaasti matkakohteesta toiseen. Yksi varhaiskasvatuksen opettaja ehdotti, että striimatuilla kierroksilla myös lapsilla voisi olla päiväkodilla omat taikatyynyt matkassa mukana. Tämä lisäisi kaivattua toiminnallisuutta myös striimattuihin kierroksiin, kun lapset saisivat päiväkodissakin leikkiä liitelevänsä oppaan kanssa taikatyynyillä. Opas itse oli myös sitä mieltä, että taikatyynyjen hyödyntäminen etäopastuksillakin olisi erittäin hyvä idea saada lisää toiminnallisuutta kierroksen kulkuun. Varhaiskasvatuksen opettajille museon puolesta tarjottavaa oppimateriaalipakettia opas piti hyvänä ideana ja ymmärrettävänä toiveena varhaiskasvatuksen opettajilta, jotka selvästi kaipaavat tukea katsomuskasvatuksen toteuttamisen tueksi. Oppimateriaali lisäksi tukisi varhaiskasvatuksen opettajia museokierroksen teemojen parissa työskentelyssä sekä ennen että jälkeen kierroksen, ja se voisi myös toimia katsomuskasvatusta tukevana aineistona, johon voi aina uudelleen palata tilaisuuden tullen.

”Varhaiskasvatuksen opettajille voisi sanoa [ennen kierrosta], että niillä lapsilla voisi olla jokaisella oma tyyny opastuksella mukana. Et lapsilla olisi kaikilla oma taikatyyny, jonka kanssa ne voisi sitten liikkua. Tämmöisiä niin kun loppujen lopuksi pieniä asioita, millä voi kuitenkin tehdä tosi paljon siihen. Mutta kyllä mä periaatteessa on ihan tyytyväinen nyt tohonkin [taikatyynykierrokseen], mutta ehkä se vaatisi vielä semmoista vielä mietitympää ja hiotumpaa runkoa.” (Opas)

”Se [oppimateriaalipaketti] olisi mahdollinen, jos meillä on joku ihminen, joka sen kirjoittaa ja miettii, ja sille on niin kuin laskettu työaika siihen. Niin sitten se olisi. Et se olisi todellakin ihan superkiva mun mielestä, että opettajille voitaisiin tarjota semmoista, että kun he ottaa meihin yhteyttä ja kysyy, et voisiko he tulla opastukselle, —niin että pystyisi sitten tarjoamaan heille sellaista [materiaalia]. Että jos nyt niille sanotaan etukäteen, että ’hei voitte vähän keskustella katsomuksiin liittyen’ [lasten kanssa päiväkodissa], niin ne voi usein olla et ’okei no mitä me nyt niin kun keskustellaan’. Koska ei niilläkään [varhaiskasvatuksen opettajilla] ole aikaa alkaa googletteen ja miettimään.” (Opas)

”Kyllä toi [oppimateriaalin tarjoaminen] olisi tosi tärkeää. Koska mä en todellakaan oleta, että kaikilla varhaiskasvatuksen opettajilla olisi jotenkin tietoa [eri uskonnoista ja niiden käsittelemisestä lasten kanssa]. Kyllä se olisi musta kiva, että museot tulisi vastaan sillä tavalla, —tai ainakin että siinä [materiaalissa] voisi olla sellainen hyvä runko ainakin missä käydään pääpiirteittäin se, että mitä sillä opastuksella tullaan käsittelemään. Et se opettaja tietäis etukäteen sen narratiivin siinä.” (Opas)

”Ja sitten mä mietin myös, että jos olisi joku etukäteispaketti, —mutta sitten voisi myöskin miettiä, et olisiko joku semmoinen [materiaalipaketti], minkä voisi niin kun opastuksen jälkeen antaa aina opettajille. Et ’hei näistä teemoista voi jatkaa tällä tavalla’ tai et ’tässä on tämmöisiä tehtäviä tai juttuja tai leikkejä’ mitä voisi sitten hyödyntää [kierroksen jälkeen].” (Opas)

Kuten varhaiskasvatuksen opettajat, myös opas piti museon ja päiväkodin välistä vuoropuhelua ja viestintää tärkeänä asiana; esimerkiksi museolle on tärkeää tietää kierrokselle osallistuvista lapsiryhmistä etukäteen joitakin tietoja, kuten lasten ikä ja mahdolliset erityistarpeet, jotta museo voi taata onnistuneen kierroksen jokaiselle osallistujalle. Vastavuoroisesti museon on tärkeää informoida päiväkoteja ennakkoon kierroksen sisällöistä, teemoista ja toiminnoista, jotta päiväkodissa tiedetään mitä on tulossa, ja miten he voisivat valmistautua kierrokseen lasten kanssa. Museon kehittäminen oppimisympäristönä merkitsee myös museovierailijoilta kerättävää palautetta ja palautteen arvostamista (Kaitavuori 2007, 283); esimerkiksi varhaiskasvatuksen opettajilta saadun palautteen avulla museo, kuten Helinä Rautavaaran museo, voi oppimisympäristönä seurata sekä arvioida omaa toimintaansa sekä taikatyynykierroksen toimivuutta. Opas nosti esille myös ajatuksensa siitä, miten esimerkiksi oppimateriaalien suunnittelussakin museo voisi hyvin tehdä tulevaisuudessa yhteistyötä esimerkiksi eri alojen ammattilaisten, kuten varhaiskasvatuksen opettajien kanssa. Yhteistyö varhaiskasvatuksen opettajien kanssa varmasti toisi tiedettävämmäksi niitä asioita, missä konkreettisissa asioissa varhaiskasvatuksen opettajat kaipaavat tukea tai tarkempaa ohjeistusta katsomuskasvatuksen toteuttamisessa.

”Se jotenkin [työssä] korostuu, kuinka tärkeää olisi se opettajien ja museon henkilökunnan välinen viestien vaihto ja vuoropuhelu ennen sitä opastusta...Mut ylipäättään voisi olla semmoista yhteistyötä museon ja sitten ammattilaisten ja opettajien kanssa. Että voidaan myös yhdessä miettiä tämmöisiä opastussisältöjä ja tämmöisiä oppimateriaalipaketteja.” (Opas)

”Ja myös rohkaista niitä opettajia myös museonkin puolesta opastuksen jälkeen. Koska monestihan museot ei enää laita viestiä [kierroksen jälkeen], eikä olla missään [yhteydessä], ellei opettaja erikseen halua antaa palautetta. Mut yleensä ei olla enää tekemisissä sen jälkeen. Niin museokin voisi ehkä tehdä semmoisen, —et olisi vaikka semmoinen automaatiiviesti, joka lähtisi opastuksen jälkeen, että ’hienoa, kun kävitte ja voitte jättää palautetta’. Ja sitten siinä olisi joku palautelomake minkä saisi täyttää halutessaan, —mut sitten myöskin niin kun et kehoitettaisiin et ’tätä aiheittahan voitte ympäri vuoden käsitellä’, et ’tässä ideoita käsittelyyn’, —mitä ne voisi sitten hyödyntää, jos haluaa.” (Opas)

Haastattelun lopussa opas ilmaisi vielä ajatuksensa siitä, miten museon toiminnassa, lapsille suunnatuissa kierroksissa ja yleisötyössä ylipäätään voisi lisätä moniammatillista ja monitieteistä yhteistyötä. Varsinkin, kun puhutaan nimenomaan katsomuskasvatuksesta ja museosta sen oppimisympäristönä, voitaisiin oppaan mielestä hyödyntää monen alan ammattilaisen osaamista; kasvatustieteiden ammattilaisia ja pedagogoja, museualan ammattilaisia sekä uskontotieteilijöitä ja kulttuurintutkijoita. Hänen mukaansa tällainen moniammatillinen yhteistyö esimerkiksi katsomuskasvatukseen liittyvien museokierrosten suunnittelussa olisi kannattavaa, jotta lopputulos olisi paras mahdollinen. Eri tahojen moniammatillinen yhteistyö olisi varmasti seikka, jota kaivattaisiin selvästi enemmän laadukkaana katsomuskasvatuksen toteuttamisen edistämiseksi osana varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria.

”Mun mielestä olisi tosi tärkeää museosisällöissä, ja yleisötyössä ja muussa semmoinen monitieteisyys —sillä tavalla, että olisi ne pedagogit, ja sitten just kun puhutaan katsomuskierroksesta, —et siellä olisi myös ne uskontotieteilijät. Että tehtäisiin semmoista monitieteellistä yhteistyötä, jotta se lopputulos olisi mahdollisimman hyvä.” (H.S.)

6. Pohdinta

6.1 Yhteenveto

Tutkimukseni koostui yhdestä pääkysymyksestä, jota tarkastelin kahden alakysymyksen kautta. Pääkysymykseni tavoitteena oli selvittää, miten Helinä Rautavaaran museo toimii katsomuskasvatuksen oppimisympäristönä. Tutkin tätä kahden alakysymyksen avulla: minkälaisena katsomuskasvatuksen oppimisympäristönä Helinä Rautavaaran museo näyttäytyy varhaiskasvatukseen suunnatulla näyttelykierroksella, ja minkälaisia mahdollisuuksia Helinä Rautavaaran museo tarjoaa katsomuskasvatukseen varhaiskasvatuksen opettajien ja museon oppaan mielestä. Havainnointiaineiston avulla pyrin vastaamaan ensimmäiseen alakysymykseen, ja haastatteluaineiston avulla keskityin saamaan vastauksia toiseen alakysymykseen. Nämä kaksi tutkimusaineistoa yhdessä tutkimuksen alakysymykseen vastaamalla muodostivat kokonaisuudessaan vastauksen tutkimukseni varsinaiseen pääkysymykseen eli siihen, miten Helinä Rautavaaran museo toimii katsomuskasvatuksen oppimisympäristönä.

Tutkimuksessani oppimisympäristön käsite muodostui oppimisympäristöjen sisältämistä eri tasoista, joita tässä tutkimuksessa olivat verbaalisuus, moniaistillisuus, toiminnallisuus sekä esineitä hyödyntävät menetelmät. Nämä oppimisympäristön tasot ohjasivat analyysin tekemistä erityisesti havainnointiaineiston kohdalla; keskityin museokierroksilla havainnoimaan erityisesti sitä, miten nämä eri tasot näyttäytyvät lapsille suunnatulla taikatyyntykierroksella. Tutkimukseni haastatteluaineiston suoritin teoriaohjaavan sisällönanalyysin menetelmin, jolloin tutkimukseni teoreettiset lähtökohdat ja tutkimuskysymykseeni vastaaminen toimivat suuntaviivoina varsinaisessa analyysissä. Oppimisympäristön neljä tasoa eivät ohjanneet analyysia haastatteluaineiston kohdalla, toisin kuin havainnointiaineistossa ja sen analyysissä. Haastatteluaineiston analyysivaiheessa keskityin erityisesti vastaamaan kysymykseen museokierroksen toimivuudesta ja sen tarjoamista mahdollisuuksista katsomuskasvatukselle varhaiskasvatuksen opettajien ja museon oppaan näkökulmista. Oppimisympäristön tasot olivat kuitenkin läsnä myös haastatteluaineiston analyysissä siten, että pyrin tekemään huomioita siitä, millä tavoin nämä tasot olivat nähtävissä myös haastateltavieni vastauksissa. Näin minun oli mahdollista käydä keskustelua kahden eri tavalla muodostetun aineiston välillä, ja syventää analyysiani museosta katsomuskasvatuksen oppimisympäristönä.

Museokierrosten havainnointien perusteella oppimisympäristön verbaalinen taso oli nähtävissä koko museokierroksen ajan, kun opas pysähtyi uskontoihin ja katsomuksiin liittyvien käsitteiden kohdalla aina selittämään niiden merkitystä lapsille; opas pyrki puheessaan koko kierroksen ajan selkokielisyyteen, ja huomioi lapset puheessaan koko kierroksen ajan. Lapsia myös kannustettiin rohkeasti kysymään kysymyksiä ja jakamaan ajatuksiaan ääneen. Verbaalisella tasolla kiinnitettiin huomiota myös puhetyyleihin ja sanavalintoihin, joilla lapsille puhuttiin uskonnoista ja katsomuksista; erilaisten katsomusten arvokkuutta ja ainutlaatuisuutta nostettiin esille, ja lapsia muistutettiin, että kaikki toimivat elämässään omalla tavallaan. Kierroksen edetessä myös aiemmin opittuihin ja kerrottuihin asioihin palattiin aika ajoin puheen tasolla. Verbaalisuuden taso näyttäytyi myös tarinankerrontana ja yhteisinä pohdintoina esimerkiksi erilaisten esineiden alkuperistä. Oppimisympäristön verbaalinen taso näyttäytyi ja se koettiin ainakin toistaiseksi selvästi erilaisena ja tietyllä tapaa vaativampana toteuttaa etäyhteyden, videokuvan ja mikrofonin välityksellä kuin lähikontaktissa museossa; jotkut lapset kokivat etäyhteyden välillä keskustelemisen vieraana ja hämmentävänä.

Esineitä hyödyntävät menetelmät olivat läsnä museokierroksilla jo lähtökohtaisesti; taikatyynykierros on käsikirjoitettu sen mukaisesti, mitä esineitä Helinä Rautavaaran museosta löytyy. Esineet toimivat selvästi oppimisen välineinä, kun oppaan kertomat asiat konkretisoituivat fyysisissä esineissä, jotka olivat lasten mielestä selvästi mielenkiintoisia. Jos kierros olisi voitu toteuttaa lasten kanssa museossa paikan päällä, lapset olisivat päässeet myös koskemaan ja tutkimaan näitä erilaisia esineitä tarkemmin; striimatuilla kierroksilla esineihin tutustuttiin videokuvan välityksellä, jolloin esineiden lähempi tutkiminen ei ollut mahdollista. Esineitä hyödyntävät menetelmät yhdistyivät striimatuilla kierroksilla verbaalisuuden ja moniaistillisuuden visuaalisuuden tasoon, koska etäyhteyden välityksellä lapsilla ei ollut mahdollisuutta päästä esimerkiksi tunnustelemaan nähtyjä esineitä.

Museossa paikan päällä pidettävällä kierroksella myös moniaistillisuuden taso olisi päässyt paremmin esiin kuin etäyhteyden välityksellä; striimatuilla kierroksilla suurimmassa osassa oli aistien hyödyntämisen visuaalinen puoli, joka kulki mukana koko kierroksen ajan. Muiden aistien hyödyntäminen näyttäytyi striimatuilla kierroksilla rukouskutsun ja afrikkalaisen musiikin kuuntelemisena. Moniaistillisuuden tasoista esimerkiksi tuntoaisti ja hajuaisti olivat sellaisia, jotka olisivat toteutuneet toistaiseksi vain museossa paikan päällä pidettävillä kierroksilla; lapset pääsisivät tunnustelemaan ja koskettelemaan museoesineitä, haistelemaan erilaisia tuoksuja, ja tuottamaan itse omaa äänimaisemaa. Toiminnallisuuden taso näyttäytyi striimatuilla kierroksilla maanviljelystanssin yhteydessä, kun lapset saivat tanssia oppaan johdolla afrikkalaisen musiikin tahtiin. Oppimisympäristön tasoista toiminnallisuuden taso oli selvästi sellainen, jonka kehittämistä ja lisäämistä toivottiin nimenomaan striimatuille museokierroksille; jos lapset esimerkiksi ottaisivat päiväkodissa käyttöön omat taikatyynyt, se voisi nostaa kierroksen toiminnallisen puolen uudelle tasolle. Oppimisympäristön eri tasot olivat nähtävissä museossa ja taikatyynykierroksella, mutta näiden tasojen hyödyntäminen lasten kanssa oli kuitenkin selvästi erilaista striimatuilla kierroksilla kuin museossa paikan päällä pidettävillä kierroksilla. Näin ollen striimattujen kierrosten jatkuessa tulevaisuudessa museossa voitaisiinkin pohtia niitä keinoja, joilla erityisesti moniaistillisuuden ja toiminnallisuuden tasoa saataisiin nostettua paremmin esiin myös etäyhteyden välityksellä pidettävillä kierroksilla.

Varhaiskasvatuksen opettajat kuvailivat haastatteluissaan striimattua museokierrosta onnistuneeksi.; he ilmaisivat olleensa positiivisesti yllättyneitä siitä, kuinka hyvin heidän ryhmänsä lapset olivat jaksaneet seurata museokierrosta ja keskittyä sen kulkuun. Museokierroksen sisällöt olivat herättäneet lapsissa innostusta ja mielenkiintoa, ja jotkut kierroksen aiheet olivat puhuttaneet lapsia vielä kierroksen jälkeenkin. Oppaan olemus, toiminta ja lasten huomiointi sai osakseen kiitosta varhaiskasvatuksen opettajien vastauksissa; oppimisympäristön verbaalisuuden tasolla oppaan olemus, puhutavat ja erityisesti lasten huomiointi puheessa toimivat näin ollen oppimisympäristöä ja varsinaista oppimiskokemusta vahvistavina tekijöinä. Museokierrokseen valmistautumisessa oli eroja lapsiryhmien välillä; varhaiskasvatuksen opettajat olivat selvästi kokeneet epätietoisuutta siitä, miten he voisivat valmistautua museokierrokselle ja sen teemojen käsittelyyn lasten kanssa. Varhaiskasvatuksen opettajilla oli keskenään erilaisia näkemyksiä siitä, pitäisikö lasten vanhemmilta kysyä lupaa siihen, saako heidän lapsensa osallistua uskontoja ja katsomuksia käsittelevälle museokierrokselle. Jokainen varhaiskasvatuksen opettaja mainitsi haastattelussaan, että erityisesti rukouskutsun kuunteleminen oli ollut mielenkiintoa herättävä asia lapsille, josta oli keskusteltu vielä museokierroksen jälkeenkin. Esineitä hyödyntävien menetelmien nähtiin olevan lapsille innostava ja uteliaisuutta herättävä oppimistapa, joka myös piti yllä lasten tarkkaavaisuutta ja keskittymistä kierroksen ajan.

Taikatyynykierroksen käsikirjoituksessa ja suunnittelussa on huomioitu niitä arvoja ja tavoitteita, jotka koskettavat sekä museon omaa arvomaailmaa että varhaiskasvatuksen katsomuskasvatusta ja sen tavoitteita. Kierros oli tarjonnut paljon uutta tietoa uskonnoista ja kulttuureista varhaiskasvatuksen opettajille; moni varhaiskasvatuksen opettaja oli myös kokenut saaneensa museokierroksesta inspiraatiota katsomuskasvatuksen toteuttamiseen sekä ideoita museokierroksen teemojen jatkotyöskentelyyn lasten kanssa. Varhaiskasvatuksen opettajien ajatuksissa toistuivat näkemykset siitä, kuinka uskonnoista ja katsomuksista puhuminen tuntuu päiväkotiympäristössä haastavalta; huolimatta katsomuskasvatuksen virallisesta asemasta varhaiskasvatussuunnitelmassa varhaiskasvatuksen opettajat kokivat katsomuskasvatuksen toteuttamisen olevan käytännön tasolla hyvin vähäistä. Lasten vanhempien suhtautuminen päiväkodin katsomuskasvatukseen oli teema, joka nousi toistuvasti esille varhaiskasvatuksen opettajien haastatteluissa katsomuskasvatuksen toteuttamista hankaloittavana seikkana. Toisena katsomuskasvatusta hankaloittavana

aiheena mainittiin varhaiskasvatuksen opettajien henkilökohtaisesti kokema epävarmuus, ja kokemus oman uskontoja koskevan tietopohjansa vähäisyydestä. Tästä huolimatta jokainen haastatteleman varhaiskasvatuksen opettaja piti katsomuskasvatusta ja sen tavoitteita tärkeinä aiheina, joita tulisi nostaa esille päiväkodin toimintakulttuurissa enemmän.

Varhaiskasvatuksen opettajat sekä museokierroksen opas olivat yhtä mieltä siitä, että Helinä Rautavaaran museo on erinomainen oppimisympäristö lapsille oppia erilaisista uskonnoista ja katsomuksista kokemuksellisesti sekä esineiden avulla. Osa varhaiskasvatuksen opettajista oli myös sitä mieltä, että museosta ja taikatyynykierrroksesta saisi vielä enemmän irti museossa paikan päällä kuin etäyhteyden välityksellä; oppimisympäristön tasoista moniaistillisuuden ja toiminnallisuuden taso olivat selvästi sellaisia, joita jäätin kaipaamaan enemmän striimatuilla museokierroksilla. Museokierroksen opas toi haastattelussaan esille näkemyksensä siitä, miten striimatun museokierroksen ja museossa paikan päällä pidettävän kierroksen välillä on monenlaisia eroja, jotka hänenkin mielestään liittyvät erityisesti moniaistillisuuden ja toiminnallisuuden määrään. Helinä Rautavaaran museota pidettiin hyvänä ja toimivana oppimisympäristönä katsomuskasvatuksessa myös sen vuoksi, että siellä erilaiset uskonnot, katsomukset ja kulttuurit esitetään rinnakkain sekä yhtä arvokkaina. Kaikki haastateltavat pitivät Helinä Rautavaaran museota oppimisympäristönä, joka innostaa, kiinnostaa ja puhuttaa lapsia; museossa lapset voivat oppia uusia asioita esineitä ja aisteja hyödyntävien menetelmien sekä toiminnallisuuden kautta. Museota pidettiin merkittävänä oppimisympäristönä katsomuskasvatukselle myös siksi, että se tarjoaa lapsille tärkeitä kokemuksia omien katsomustensa ja uskontojensa tärkeydestä. Oppaan mielestä Helinä Rautavaaran museo tarjoaa katsomuskasvatukselle myös mahdollisuuksia katsomusten väliseen vuoropuheluun eli katsomusdialogiin.

Katsomuskierrros taikatyynyillä -museokierroksen kehitysideat koskivat varhaiskasvatuksen opettajilla suomea toisena kielenään puhuvien lasten parempaa huomiointia, selkokielisyyttä ja kuvatukea, toiminnallisuuden ja elämyksellisyyden lisäämistä striimatuille kierroksille, oppimateriaalin kehittämistä katsomuskasvatuksen toteuttamisen tueksi sekä museon ja päiväkotien välisen yhteistyön lisäämistä. Oppimisympäristön verbaalisuuden tason kehittäminen näkyi toiveissa kuvallisen ja

visuaalisen tuen lisäämisestä. Lisäksi oppimisympäristön moniaistillisuuden ja toiminnallisuuden tasoja pitäisi kehittää ja syventää striimatuilla kierroksilla, sillä etäyhteyden välityksellä kyseiset tasot eivät päässeet esille samalla tavalla kuin museossa paikan päällä pidettävillä kierroksilla. Jokainen haastatteleman varhaiskasvatuksen opettaja toivoi museolta jonkinlaista oppimateriaalipakettia tai aineistoa, jota voisi hyödyntää sekä museokierrokseen valmistautumisen tukena että kierroksen teemojen jatkokäsittelyssä. Museokierroksen oppaan kehitysideat koskivat museokierroksen sisältöjen mahdollista karsimista, striimattujen kierrosten toiminnallisuuden lisäämistä, oppimateriaalien tarjoamista varhaiskasvatuksen opettajille heidän työnsä tueksi sekä museon ja päiväkotien välisen yhteistyön lisäämistä. Sekä varhaiskasvatuksen opettajat että museon opas pitivät päiväkodin ja museon välistä viestintää tärkeänä asiana puolin ja toisin, jotta kierrokseen valmistautuminen sujuisi hyvin molemmilla osapuolilla.

Tutkimusaineistoni ja aineistoille suoritettujen analyysien perusteella rohkenen vastata esittämiini tutkimuskysymyksiini seuraavasti: Helinä Rautavaaran museota pidettiin yleisesti oikein toimivana ja monipuolisena oppimisympäristönä varhaiskasvatuksen katsomuskasvatukselle. Tutkimukseni perusteella Helinä Rautavaaran museon niin sanottu agenda, arvomaailma ja museopedagogiset painotukset ovat hyvin yhdenmukaisia ja samassa linjassa sekä varhaiskasvatussuunnitelman että katsomuskasvatusta ohjaavien asiakirjojen kanssa. Tällöin erilaisiin uskontoihin ja katsomuksiin tutustuminen museoympäristössä moniaistillisin ja toiminnallisin menetelmin on myös täysin pedagogisesti perusteltavissa. Varhaiskasvatussuunnitelmassa korostetaan oppimisympäristöjen monipuolisuutta, lasten aktiivisuutta ja osallisuutta sekä kokemuksellista, toiminnallista ja moniaistillisia oppimisympäristöjä ja -kokemuksia. Näin ollen Helinä Rautavaaran museon voi nähdä tarjoavan katsomuskasvatukseen sellaisen oppimisympäristön, jossa myös nämä edellä mainitut varhaiskasvatussuunnitelman mukaiset tavoitteet voivat toteutua.

6.2 Johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa selvitettiin varhaiskasvatuksen opettajien ja museon oppaan ajatuksia Helinä Rautavaaran museosta varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksen oppimisympäristönä. Tutkimusaineistona toimivat *Katsomuskierros taikatyynyillä* -museokierroksen striimausten havainnointi sekä varhaiskasvatuksen opettajille ja museokierroksen oppaalle kohdistetut teemahaastattelut. Tutkimus liittyi osaksi *Monikatsomukselliset oppimisen tilat varhaiskasvatuksessa* -tutkimushanketta, jossa tehdään yhteistyötä muun muassa tutkimani Helinä Rautavaaran museon kanssa. Hankkeessa kehitetään muun muassa varhaiskasvatuksen opettajien katsomuskasvatuksellista osaamista sekä selvitetään niitä tekijöitä, jotka edesauttavat laadukkaan katsomuskasvatuksen pedagogista toteutumista myös päiväkodin ulkopuolisissa oppimisympäristöissä. Oma tutkimustehtäväni tuo esille tärkeää tietoa siitä, miten esimerkiksi museoympäristössä voidaan toteuttaa katsomuskasvatusta, ja miten juuri Helinä Rautavaaran museo voidaan nähdä yhtenä merkittävänä katsomuskasvatuksen oppimisympäristönä.

Tutkimukseni perusteella voidaan todeta, että esimerkiksi *Katsomuskierros taikatyynyillä* -museokierroksen suunnittelussa on työstyetty ja hyödynnetty aktiivisesti erilaisia lapsilähtöisen työskentelyn ja museopedagogiikan näkökulmia. Tarkastelin Helinä Rautavaaran museota oppimisympäristönä katsomuskasvatukselle siten, että jaottelin ja operationalisoin oppimisympäristön käsitteen neljään eri oppimisympäristön tasoon; verbaalisuuteen, moniaistillisuuteen, toiminnallisuuteen sekä esineitä hyödyntäviin menetelmiin. Kiinnitin tutkimuksessani huomiota siihen, miten nämä neljä oppimisympäristön tasoa ovat läsnä Helinä Rautavaaran museossa ja taikatyynykierröksellä; tutkimustulosteni perusteella johtopäätökseni on, että kaikki kyseiset tasot ovat läsnä museossa ja opastetulla kierroksella, mutta tasojen hyödyntäminen on toistaiseksi vielä erilaista striimattujen kierrosten ja museossa paikan päällä pidettävien kierrosten välillä.

Tutkimustulosteni perusteella voidaan todeta varhaiskasvatuksen opettajien kaipaavan erityisesti katsomuskasvatuksen toteuttamiseen liittyvän työnsä tueksi selkeämpiä ohjeistuksia, ja esimerkiksi jonkinlaista konkreettista aineistoa tai oppimateriaalia, johon

tukeutua. Päiväkodin ja museon välisen yhteistyön suhteen varhaiskasvatuksen opettajat toivovat tarkempia ohjeistuksia siihen, millä tavoin esimerkiksi taikatyynykerroksille voisi valmistautua lasten kanssa, ja miten kierroksen teemoja voisi työstää lasten kanssa kierrokselle osallistumisen jälkeen. Museokierroksen teemojen parissa työskenteleminen kierroksen jälkeen on tärkeää, jotta taikatyynykerros ei jäisi päiväkodin muusta toiminnasta irralliseksi kokemukseksi. Varhaiskasvatuksen opettajien haastatteluiden perusteella on selvästi todettavissa, että varhaiskasvatuksen työntekijät kokevat epävarmuutta katsomuskasvatuksen toteuttamisessa sekä epätietoisuutta katsomuskasvatuksen tehtävästä ja roolista osana varhaiskasvatustoimintaa. Varhaiskasvatuksen opettajat eivät koe olevansa täysin varmoja siitä, miten ja mistä uskontoihin liittyvistä asioista on niin sanotusti sallittua puhua päiväkodissa. Edellä mainitut seikat ovat merkittäviä huomioita ja vaikuttavat perustavanlaatuisesti myös siihen, miten katsomuskasvatuksen oppimisympäristöjä lähdetään päiväkodista käsin ylipäätään kehittämään ja laajentamaan. Laadukkaan katsomuskasvatuksen toteuttaminen ja erilaisten oppimisympäristöjen hyödyntäminen on varmasti helpompaa silloin, jos katsomuskasvatuksen päämäärät, keinot ja tavoitteet koetaan sisäistetyiksi.

Helinä Rautavaaran museon voidaan oppimisympäristönä nähdä tarjoavan lapsille erinomaisia mahdollisuuksia oppia erilaisista uskonnoista ja katsomuksista erilaisten kokemusten sekä esineitä hyödyntävien menetelmien avulla. Oppimisympäristön tasoista erityisesti moniaistillisuuden sekä toiminnallisuuden taso olivat tutkimustulosteni perusteella selvästi sellaisia, joiden näkymistä ja hyödyntämistä jäätin eniten kaipaamaan striimattujen museokierrosten yhteydessä. Mikäli striimatut kierrokset jäävät tulevaisuudessa Helinä Rautavaaran museossa pysyväksi toimintamuodoksi, tulee taikatyynykerroksen moniaistillisuuden ja toiminnallisuuden tasojen lisäämistä mahdollisesti kehittää.

Oppimisympäristön toimivuuden kehittämisessä voitaisiin tutkimustulosteni perusteella kiinnittää jatkossa huomiota myös verbaalisuuden tason kehittämiseen miettimällä niitä keinoja, joilla lasten ja oppaan välistä vuorovaikutusta saataisiin tuntumaan lapsista luontevammalta myös etäyhteyden välityksellä. Lisäksi museokierroksen oppaan iloisella, kannustavalla ja lapset huomioivalla olemuksella on tutkimustulosteni perusteella tärkeä merkitys avoimen ja positiivisen ilmapiirin luomisella oppimisympäristössä. Myönteinen ja keskusteluun rohkaiseva ilmapiiri

oppimisympäristössä vaikuttaa varmasti lasten museokokemukseen, uusien asioiden oppimiseen sekä vuorovaikutteisen katsomusdialogin käymisen mahdollistumiseen osana katsomuskasvatusta. Museon toimivuuteen oppimisympäristönä vaikuttavat selvästi oppimisympäristön eri tasojen hyödyntäminen; erityisesti moniaistilliset, toiminnalliset ja esineitä hyödyntävät menetelmät toimivat lasten oppimista ja kokemuksia tukevin asioina, jotka vahvistavat myös oppimisympäristön toimivuutta. Kokemuksellinen ja toiminnallinen tekeminen sekä esineiden kautta oppiminen tarjoavat lapsille hienoja ja innostavia mahdollisuuksia katsomuskasvatukseen; ne herättävät uteliaisuutta erilaisia uskontoja ja katsomuksia kohtaan sekä tutustuttavat lapset ylipäätään museoon paikkana.

Tutkimukseni tukee näkemystä siitä, miten varhaiskasvatuksen ja katsomuskasvatuksen tavoitteita on mahdollista työstää ja toteuttaa museoympäristössä, ja esimerkiksi juuri Helinä Rautavaaran museossa. Oli erityisen kiinnostavaa huomata, miten sekä varhaiskasvatuksen opettajat että museon opas mainitsivat haastatteluissaan sellaisia lasten oppimiseen liittyviä näkemyksiä ja toiminnan muotoja, jotka näkyvät yleisesti sekä varhaiskasvatussuunnitelmassa että museopedagogiikan periaatteissa. Molempien ammattiryhmien edustajien toiveet siitä, mitä ja miten he haluaisivat lasten oppivan Helinä Rautavaaran museossa ja taikatyynykierroksella, olivat keskenään hyvin samankaltaisia; katsomuskasvatusta pidettiin tärkeänä asiana, ja museoympäristössä voi oppia eri uskonnoista ja katsomuksista verbaalisesti, moniaistillisesti, toiminnallisesti ja esineitä hyödyntävien menetelmien kautta. Yleisesti lasten haluttiin oppivan museossa perustietoja eri uskonnoista, mutta lisäksi ensiarvoisen tärkeinä seikkoina pidettiin katsomusdialogia, avoimuutta, suvaitsevaisuutta, kiinnostusta ja uteliaisuutta erilaisia ihmisiä, uskontoja ja kulttuureita kohtaan. Moni varhaiskasvatuksen opettaja kertoi, että he saivat Helinä Rautavaaran museokierroksesta katsomuskasvatuksellista inspiraatiota liittyen esimerkiksi siihen, millä tavoilla katsomuksia voisi nostaa paremmin esiin myös päiväkodin arjessa. Jatkotyöskentely olisikin museokierroksen jälkeen tärkeää, jotta taikatyynykierros ei jäisi vain irralliseksi kokemukseksi päiväkodin muusta toiminnasta; katsomuskierrokselle osallistuminen ei niin sanotusti kuittaa koko vuoden katsomuskasvatusta päiväkodissa, vaan katsomuskasvatus on asia, joka virallisesti ja varhaiskasvatustoimintaa ohjaavien asiakirjojen mukaisesti kuuluu olennaisena osana päiväkotien kasvatustoimintaan.

Helinä Rautavaaran museon ja taikatyynykerroksen avulla voidaan tutkimustulosteni perusteella laajentaa varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksen oppimisympäristöjä päiväkodin ulkopuolelle. Museoympäristö voidaan nähdä formaalista päiväkotiympäristöstä eroavana informaalina oppimisympäristönä; mielestäni on kuitenkin tärkeää ja hyödyllistä tiedostaa, miten museon kaltaisissa informaaleissa oppimisympäristöissä voidaan myös tarjota formaalia kasvatus- ja opetustoimintaa tukevaa, syventävää ja konkretisoivaa kasvatusta. Museon kaltaiset informaalit oppimisympäristöt voivat osaltaan tarjota varhaiskasvatuksen katsomuskasvatukselle paljonkin pedagogista osaamista ja tietoa. Yhteistyö eri toimijoiden, kuten esimerkiksi päiväkotien ja museon välillä, onkin tärkeä osa sellaista pedagogiikkaa myös varhaiskasvatuksessa, jossa pyritään hyödyntämään myös informaaleja oppimisympäristöjä. (Kroksfors ym. 2010, 64.) Monet asiat esimerkiksi uskontoihin ja katsomuksiin liittyen voivat olla hyvin abstrakteja lapsille, kun niistä puhutaan päiväkodissa, mutta kyseiset asiat voivat nousta ihan uudelle ja konkreettiselle tasolle museoympäristössä, jossa pääsee itse tutkimaan ja kokeilemaan uskontoihin kuuluvaa esineistöä. Moniaistilliset ja toiminnalliset osiot myös striimatuilla museokierroksella olivat selvästi lasten mieleen, ja varhaiskasvatuksen opettajilta nousikin monia ideoita taikatyynykerroksen kehittämistä varten.

6.3 Lopuksi

Tämä tutkimus tuo varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksen ja museopedagogiikan yhdistävälle tutkimuskentälle uudenlaista tietoa ja näkökulmaa siitä, miten museo, kuten Helinä Rautavaaran museo, toimii katsomuskasvatuksen oppimisympäristönä. Vielä laajemmin tutkimuksen voi liittää osaksi varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksen kehittämistä, informaalien oppimisympäristöjen ja erityisesti museopedagogiikan hyödyntämistä ja hyväksi todettua soveltuvuutta katsomuskasvatuksen toteutuksessa. Näen, että esimerkiksi *Katsomuskierros taikatyynyillä* -museokierrosta todella tarvitaan nykypäivän yhteiskunnassa ja sen antamassa kasvatus- ja opetustyössä, jossa toimintaa ohjaavien asiakirjojen mukaan ainakin pyritään vastaamaan monikulttuurisen ja moniuskontoisen yhteiskunnan synnyttämiin tarpeisiin. Katsomuskasvatus on kuitenkin

käsitteenä melko uusi, ja se ei selvästikään ole vielä löytänyt vakituista paikkaansa päiväkotien käytännön tason toimintakulttuurissa. Myös päiväkotien tehtävänä olisi kuitenkin antaa lapsille sellaisia tietoja ja taitoja, joiden avulla he voisivat ymmärtää katsomuksellista ulottuvuutta maailmassa (Poulter 2020).

Uskontotieteen tutkimusalalla on myös enenevässä määrin oltu kiinnostuneita siitä, millainen uskontojen ja katsomusten rooli on yhteiskunnan antamassa kasvatuksessa, kuten päiväkodeissa. Tämä on mielestäni looginen tutkimuksellinen jatkumo siihen, miten suomalaisen yhteiskunnan on todettu monimuotoistuvan niin katsomuksellisesti kuin kulttuurisestikin kaiken aikaa; yhtenä varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksen tavoitteena onkin edistää lasten valmiuksia kohdata ja ymmärtää heidän lähiympäristönsä katsomuksellista ja kulttuurista moninaisuutta, ja samalla tukea lapsia heidän oman katsomuksellisen identiteettinsä kehittämisessä. Näin ollen katsomuskasvatuksen toteuttamatta jättäminen ei ole varhaiskasvatussuunnitelman mukaista siinäkään mielessä, että varhaiskasvatuksessa pitäisi tukea lasten kasvua ja kehitystä yhteiskunnan jäseniksi; jos ja kun elämme katsomuksellisesti ja kulttuurisesti moninaisessa yhteiskunnassa, näihin asioihin tutustumisen tarve jo päiväkodista lähtien näyttäytyy oleellisena asiana. Yhteiskuntamme kasvatusjärjestelmien tulisi tiedostaa ja tunnistaa katsomuskasvatuksen rooli osana moniarvoisen yhteiskunnan rakentumista (Poulter 2019, 328). Yhteiskunnan katsomuksellinen moninaistuminen nostaa esille myös ajatuksen uskontolukutaidosta, jota voidaan pitää nykypäivänä yhtenä tärkeänä lukutaidon muotona esimerkiksi monilukutaidon ja medialukutaidon rinnalla. Uskontoihin ja katsomuksiin tutustuminen Helinä Rautavaaran museossa tukee mielestäni lasten uskontolukutaidon alkeiden kehittymistä jo pienemmilläkin lapsilla.

Striimatut museokierrokset ja etäyhteyksien hyödyntäminen ylipäätään ovat todennäköisesti tulleet osaksi yleistä toimintakulttuuriamme pysyvästi, joten esimerkiksi toiminnallisuuden lisäämistä on mielestäni varsin perusteltua ja suotavaa pohtia sekä kehittää striimattujen kierrosten kohdalla. Striimatut taikatyynekierrokset Helinä Rautavaaran museossa voivat kuitenkin tuoda museoympäristön etäyhteyden välityksellä päiväkoteihin ympäri Suomen, joten uskon tämän striimauksen suosion myös kasvavan tulevaisuudessa; katsomuskasvatuksen kehittäminen ja varhaiskasvatuksen opettajien työn tukeminen katsomuskasvatuksen toteuttamisessa ovat kuitenkin asia, joka koskettaa varhaiskasvatusalaa Suomessa yleisesti, vaikka

omassa tutkimuksessani keskityttiinkin vain Espoon kaupungin seudulle. Haastateltavat varhaiskasvatuksen opettajat toivat kuitenkin haastattelujen yhteydessä esiin paljon sellaisia asioita ja ajatuksia katsomuskasvatuksesta, joka näyttää olevan yhteinen myös laajemmassa kuvassa päiväkotien varhaiskasvatuksen opettajille; haasteet katsomuskasvatuksen toteuttamisessa ja varhaiskasvatuksen opettajien kokemat epävarmuuden ja epätietoisuuden tunteet ovat teemana toistuneet useammissa katsomuskasvatusta koskevissa tutkimuksissa.

Tähän viitaten en suoranaisesti yllätynyt siitä, miten tutkimustulosteni mukaan jokainen haastatteleman varhaiskasvatuksen opettaja toivoi Helinä Rautavaaran museolta jonkinlaista oppimateriaalipakettia tai aineistoa katsomuskasvatuksen toteuttamisen tueksi liittyen erityisesti taikatyynykierrokseen ja sen sisältämiin teemoihin. Kyseistä oppimateriaalipakettia pidettiin hyvänä ja mahdollisena ideana myös Helinä Rautavaaran museon puolelta; museo voisi tarjota tulevaisuudessa taikatyynykierrokselle lapsiryhmien kanssa osallistuville varhaiskasvatuksen opettajille materiaalipaketin, jossa olisi vinkkejä museokierrokselle valmistautumiseen sekä ideoita jatkotyöskentelyä varten museokierroksen jälkeen. Materiaalipaketti olisi parhaimmassa tapauksessa sellainen, johon voi aina myöhemminkin palata aina uudelleen. Tällä hetkellä näyttääkin siltä, että pääsen itse ilokseni työstämään tätä oppimateriaalia toukokuussa 2021 yhteistyössä museon ja taikatyynykierroksista vastaavan oppaan kanssa. Yleisesti sekä varhaiskasvatuksen opettajat että Helinä Rautavaaran museo haastatteleman opas edustajanaan suhtautuivat myönteisesti päiväkotien ja museon välisen vuorovaikutuksen lisäämiseen; päiväkodin antama palaute museokierroksista on tärkeää museolle, ja vastavuoroisesti museo haluaa tukea katsomuskasvatuksen toteuttamista päiväkotiympäristössä myös taikatyynykierroksen jälkeen. Tästä onkin varmasti hyvä jatkaa eteenpäin ja pohtia nimenomaan sitä, millainen olisi kaikkia osapuolia hyödyttävä yhteistyön malli.

Ajattelen varhaiskasvatuksen katsomuskasvatukseen liittyvien teemojen kaipaavan tulevaisuudessa lisää tutkimustyötä osakseen, ja näenkin tämän suhteen suunnan olevan oikea. Oman tutkimusaiheeni mahdollinen jatkotutkimusprojekti voisi keskittyä siihen, mitä lapset itse ajattelevat Helinä Rautavaaran museosta oppimisympäristönä, ja mitä lapset kokevat mahdollisesti oppivansa siellä. Tämänkaltaisesta tutkimusasetelmasta saisi varmasti myös mielenkiintoista ja arvokasta tutkimusaineistoa, kun pohditaan

museoympäristön tarjoamia mahdollisuuksia katsomuskasvatukselle. Oman tutkimukseni tutkimusasetelman puitteissa voitaisiin tulevaisuudessa myös tutkia sitä, miten varhaiskasvatuksen opettajat kokivat mahdollisesti hyötyneensä museon tarjoamasta oppimateriaalipaketista, jos ja kun sen tuottaminen jossain vaiheessa toteutuu. Kaiken kaikkiaan näen sellaisten tutkimusten olevan varsin tervetulleita, jotka jollain tavalla keskittyvät katsomuskasvatuksen käytännön tason toteuttamismahdollisuuksiin.

Varhaiskasvatussuunnitelman mukaan hyvät oppimisympäristöt ovat yleisesti sellaisia, jotka tukevat lasten innostusta, uteliaisuutta ja oppimisen halua. Lisäksi hyvät oppimisympäristöt tukevat lasten kielellistä kehitystä ja tuovat kulttuurista ja katsomuksellista moninaisuutta näkyvämmäksi. Tutkimustulosteni perusteella uskallan väittää Helinä Rautavaaran museon täyttävän nämä edellä mainitut kriteerit niin yleisesti, kuin katsomuskasvatuksenkin osalta. Päätän tämän tutkielmani taidekasvattaja Kaisa Kettusen inspiroiviin ajatuksiin lapsista museoympäristössä, jotka mielestäni sopivat myös kuvaamaan Helinä Rautavaaran museota katsomuskasvatuksen oppimisympäristönä; Kettusen mukaan lapsiyleisöjen kautta museoiden voidaan ajatella osallistuvan tulevaisuuden kulttuurin muokkaamiseen. Lapsuusiässä koetut elämykset esimerkiksi museossa voivat jäädä lapsilla merkityksellisesti elämään tulevaisuuden luovan työn perustaksi; parhaimmillaan uusien asioiden oppiminen ja hauska tekeminen voivat olla lapsilla museossa kokemuksellisesti sama asia. Kettusen mielestä museokokemukset voivat onnistuessaan edistää lasten oppimista; museossa nähdyt ja koetut asiat jättävät parhaimmassa tapauksessa sellaisen jäljen ja kokemuksen, joka lopulta voi tulevaisuudessakin muokata lapsen ajatuksia itsestään ja ympäröivästä maailmasta. (Kettunen 2010, 70–73.)

Lähteet

Havainnointiaineisto, joka kerättiin neljän striimatun museokierroksen yhteydessä keväällä 2021: havainnoinnit suoritettiin 11.2., 25.2., 4.3. ja 12.3. Aineisto on tutkijan hallussa.

Varhaiskasvatuksen opettajien (5) ja museokierroksen oppaan (1) haastattelujen litteroitu aineisto. Haastattelut suoritettiin 15.2., 18.2., 4.3., 5.3. ja 18.3. Aineisto on tutkijan hallussa.

Kirjallisuus

Aerila, Juli-Anna, Marja-Leena Rönkkö & Satu Grönman

2018 Matkalla kotikaupungin menneisyyteen: Esiopetuksen eheyttävä oppimisprosessi museoympäristössä. Teoksessa Päivi Granö, Mirja Hiltunen & Timo Jokela (toim.). *Suhteessa maailmaan – ympäristöt oppimisen avaajina*. 271–289. Rovaniemi: Lapland University Press.

Brotherus, Annu, Juhani Hytönen & Leena Krokfors

2001 *Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka*. Juva: WS Bookwell Oy.

Das, S.

2015 Using Museum Exhibits: An Innovation in Experiential Learning. *College Teaching*. 63:2, 72–82.

da Silva, Neysela

2010 Religious Displays: an Observational Study with a Focus on the Horniman Museum. Julkaisussa: *Material Religion: The Journal of Objects, Art and Belief*. Volume 6, Issue 2. 166–191. Routledge.

Elo, Pekka, Kalle Kallio, Jan Löfström, Pekka Rokka & Pirkko Virtanen

2004. Museo-opetus ja museo-oppiminen. Teoksessa P. Elo, H. Järnefelt, M. Laine & M-L. Pohjanvirta (toim.) *Museo oppimisympäristönä*. 42–79. Jyväskylä: Gummerus.

Eskola, Jari, Johanna Lähti & Jaana Vastamäki

2018 Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa Raine Valli (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 27–51. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Espoon kaupungin kotisivut

https://www.espoo.fi/fifi/kulttuuri_ja_liikunta/kulttuuri/opettajille_ja_kasvattajille/kulps (Viitattu 7.1.2021)

Forsman, Anna-Christina & Liisa Piironen

2008 *Kuvien kirja. Kuvataideopetuksen käsikirja perusopetukseen*. Helsinki: Tammi.

Forssell, Hanna., Riikka Haapalainen, Minna Hautio, Reijo Heikkinen, Kalle Kallio, Marju Lamminen & Päivi Viherluoto

2004 Museo-opetusta näyttelytilassa. Teoksessa P. Elo, H. Järnfeldt, M. Laine & M-L. Pohjanvirta (toim.), *Museo oppimisympäristönä*. 82–87. Suomen museoliiton julkaisuja, 54. Jyväskylä: Gummerus.

Grönfors, Martti

2007 Havaintojen teko aineistokeräyksen menetelmänä. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 151–167. PS-kustannus: Jyväskylä.

Haapalainen, Riikka

2004 Kävijästä käyttäjäksi. Museopedagogian digitaalinen ulottuvuus. Teoksessa Marjatta Levanto & Susanna Pettersson (toim.) *Valistus/ museopedagogiikka/ oppiminen. Taidemuseo kohtaa yleisönsä*. 115–129. Hämeenlinna: Karisto oy.

Heinonen, Jouko & Markku Lahti

2001 *Museologian perusteet*. 3. uud. laitos. Helsinki: Gummerus Kirjapaino Oy.

Helinä Rautavaaran museon kotisivut

<http://helinamuseo.fi/> (Viitattu 18.1.2021)

Hirsjärvi, Sirkka & Helena Hurme

2010 *Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, Sirkka, Pirkko Remes & Paula Sajavaara

1997 *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kirjayhtymä.

Hooper-Greenhill, Eileen

2007 *Museums and Education: Purpose, Pedagogy, Performance*. New York: Routledge.

Jackson, Robert

2012 European Developments. Teoksessa L.P. Barnes (toim.) *Debates in Religious Education*. 168–180. New York: Routledge.

Kaitavuori, Kaija

2007 Museo ja yleisö. Teoksessa Pauliina Kinanen (toim.) *Museologia tänään*. 279–294. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Kaitavuori, Kaija, Marjatta Levanto, Nanne Raivio, Päivi Venäläinen & Johanna Wahlbeck

2009 *Pedafooni 2A. Opastamisen nykypäivää*. Museopedagoginen yhdistys Pedaali Ry:n julkaisuja. Helsinki: Oy Trio-Offset Ab.

Kankare, Tuike

2000. Museovierailun vaikutus historian ymmärtämiseen. Teoksessa P. Elo, H. Järnfeldt, A. Kylliäinen & M. Sahlberg (toim.) *Kulttuuriympäristö: Tutki ja opi*. 146–158. Gummerus: Jyväskylä.

Kettunen, Kaisa

- 2010 Oppia ikä kaikki! Lapset museossa. Teoksessa T. Koskinen, P. Mustonen ja R. Sariola (toim.) *Taidekasvatuksen Helsinki*. 70–77. Espoo: Multiprint Oy.
- 2004 Mitä työpajassa tapahtuu? Teoksessa Marjatta Levanto & Susanna Pettersson (toim.) *Valistus/ museopedagogiikka/ oppiminen. Taidemuseo kohtaa yleisönsä*. 89–97. Hämeenlinna: Karisto oy.

Kola-Olusanya, A.

- 2005 Free-choice environmental education: Understanding where children learn outside of school. *Environmental Education Research*, 11(3), 297–307.

Konttori, Johanna

- 2019 *Mikä ihmeen uskontolukutaito?* [blogikirjoitus]. Saatavana: <https://katsomukset.fi/2019/04/25/mika-ihmeen-uskontolukutaito/>

Krokfors, Leena, Marjaana Kangas, Erja Vitikka & Jarkko Mylläri

- 2010 Formaalin koulutyön ja informaalin oppimisen rajapinnoilla. Teoksessa *Innoschool – välittävä koulu. Oppimisen verkostot, ympäristöt ja pedagogiikka*. (toim. Riitta Smeds, Leena Krokfors, Heli Ruokamo & Aija Staffans). 63–70. Espoo: Painotalo Casper Oy.

Lamminmäki-Vartia, Silja

- 2010 “*Ai, noi muslimithan ei kai saa tehdä enkeleitä*” – *Uskonto ja uskontokasvatus monikulttuurisen päiväkodin arjessa ja kasvattajien puheessa*. Helsingin yliopiston teologinen tiedekunta, käytännöllisen teologian laitos, uskonnonpedagogiikan pro gradu -tutkielma. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Lamminmäki-Vartia, Silja & Arniika Kuusisto

- 14.5.2019 *Päiväkodissa katsomuskasvatus on kaikille lapsille yhteistä*. Saatavilla: <https://teologia.fi/2019/05/paivaekodissa-katsomuskasvatus-on-kaikille-lapsille-yhteista/> (Viitattu 24.4.2021)

Levanto, Marjatta

- 2004 Temppeleissä ja toreilla: oppimisesta taidemuseossa. Marjatta Levanto & Susanna Pettersson (toim.) *Valistus/museopedagogiikka/oppiminen: Taidemuseo kohtaa yleisönsä*. 49–63. Hämeenlinna: Taidemuseoalan kehittämissyyskikkö Kehys/Valtion taidemuseo.

Malmisalo-Lensu, Anne-Maija & Minna Mäkinen

- 2007 Museo oppimisen paikkana. Pauliina Kinanen (toim.) *Museologia tänään*. 295–318. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Manninen, Jyri, Anne Burman, Annukka Koivunen, Esko Kuittinen, Luukannel, Sanna Passi & Hanna Särkkä

- 2007 *Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun*. Helsinki: Opetushallitus.

Monikatsomukselliset oppimisen tilat varhaiskasvatuksessa -hankkeen kotisivut

- <https://blogs.helsinki.fi/monikatsomukselliset-tilat-varhaiskasvatuksessa/>
(Viitattu 18.1.2021)

Ohtamaa, Minna

- 28.11.2017 *Saako päiväkodeissa jouluna enää puhua Jeesus-lapsesta? Opetushallituksen ohjeet tuovat monia muutoksia.* Saatavana: [https://www.aamulehti.fi/uutiset/saako-paivakodeissa-jouluna-enaapuhua-jeesus-lapsesta-opetushallituksen-uudet-ohjeet-tuovat-moniamuutoksia -200562108/](https://www.aamulehti.fi/uutiset/saako-paivakodeissa-jouluna-enaapuhua-jeesus-lapsesta-opetushallituksen-uudet-ohjeet-tuovat-moniamuutoksia-200562108/) (Viitattu 9.9.2020)

Opetushallitus

- 2018a *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018.*
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf
- 2018b *Ohje varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksen toteuttamisesta ja uskonnollisista tilaisuuksista varhaiskasvatuksessa.*
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/ohje_varhaiskasvatuksen_katsomuskasvatuksen_toteuttamisesta_ja_uskonnollisista-tilaisuuksista.pdf
- 2016 *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016.*
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf

Opetus- ja kulttuuriministeriö

<https://minedu.fi/opettajankoulutus-hankkeet-2018> (Viitattu 18.1.2021)

Pace, Stefanie & Roger Tesi

- 2004 *Adult's Perception of Field Trips Taken within Grades K-12: Eight Case Studies in the New York Metropolitan Area.* *Education (Chula Vista)*, 125(1), 30–40.

Paloniemi, Susanna & Kaija Collin

- 2010 *Mitä ihmettä on kollektiivinen etnografia? Kokemuksia organisaatiotutkimuksesta.* Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin.* 204–221. Jyväskylä: PS-kustannus.

Poranen, Katariina

- 15.9.2017 *Ruokarukous vaihtui loruun tänä syksynä – päiväkodeista katosi uskontokasvatus.* Saatavana: <https://yle.fi/uutiset/3-9826733> (Viitattu 18.1.2021)

Poulter, Saila

- 2020 *Mitä on ”heikko” katsomuskasvatus?* [blogikirjoitus]. Saatavana: <https://katsomukset.fi/2020/08/12/mita-on-heikko-katsomuskasvatus/>.
- 2019 *Katsomuskasvatuksen yhteiskunnallinen tehtävä – Välineitä vai toisin ajattelua?* Teoksessa Tero Autio, Liisa Hakala & Tiina Kujala (toim.) *Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa. Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia.* 319–345. Tampere: Tampere University Press 2019.

Poulter, Saila & Arniika Kuusisto

- 17.20.2017 *Katsomuskasvatusta laiminlyödään päiväkodeissa valitettavan usein – joko sitä ei anneta lainkaan tai se rajoittuu vain luterilaisuuteen.* Saatavilla: <https://www.aamulehti.fi/mielipiteet/art-2000007277277.html> (Viitattu: 24.4.2021)

Poulter, Saila & Arto Kallioniemi

- 2014 *Uskonto, kansalaisuus ja kansalaiseksi kasvaminen: kohti katsomustietoista kansalaiskasvatusta.* 29–48. Kansalaisyhteiskunta, 5 (1).

Poulter, Saila, Dani Lahtinen, Kaarina Lyhykäinen & Sanna Yli-Koski-Mustonen
tulossa Lapsi sakraalitulossa: kokemus katsomuskasvatuksen ytimessä. Teoksessa Saila Poulter, Martin Ubani, Marja Laine & Arto Kallioniemi (toim.) *Lapsenkokoinen katsomuskasvatus*. Helsinki: Lasten keskus.

Puusa, Anu
2011 Laadullisen aineiston analyysi. Anu Puusa & Pauli Juuti (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. 114–125. Helsinki: Johtamistaidon opisto

Räsänen, Marjo
2000 *Sillanrakentajat- kokemuksellinen taiteen ymmärtäminen*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Smeds, Riitta, Leena Krokfors, Aija Staffans & Heli Ruokamo
2010 Tulevaisuuden koulu – tieteiden rajat ylittävän tutkimuksen ja kehityksen haaste. Teoksessa R. Smeds, L. Krokfors, A. Staffans & H. Ruokamo (toim.) *InnoSchool- Välittävä koulu. Oppimisen verkostot, ympäristöt ja pedagogiikka*. 13–14. Espoo: Painotalo Casper Oy.

Suomen museoliiton julkaisuja 54
2004 *Museo oppimisympäristönä*. Kalle Kallio (toim.) Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Suomen virallinen tilasto 2016. Väestö uskonnollisen yhdiskunnan mukaan 2000–2015.
http://www.stat.fi/til/vaerak/2015/01/vaerak_2015_01_2016-09-23_tau_006_fi.html. (Viitattu 25.1.2021)

Talboys, Graeme K.
2011 *Museum Educator's Handbook*. Taylor & Francis Group, New York: Routledge.

Tornberg, Leena & Päivi Venäläinen
2008 Museopedagogiikka. Päivi Venäläinen (toim.) *Kulttuuriperintö ja oppiminen*. 104–107. Suomen museoliiton julkaisuja 58. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Tuomi, Jouni & Anneli Sarajärvi
2018 *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
2009 *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 6. uudistettu painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Ubani, Martin
2015 Uskonnot ja katsomukset varhaiskasvatuksen pedagogisissa toimintaympäristöissä. – Martin Ubani & Saila Poulter & Arto Kallioniemi (toim.) *Uskonto lapsuuden kulttuureissa*. 81–94. Helsinki: Lasten Keskus.

Vähämäki, Maija & Anni Paalumäki
2011 Havainnointi johtamis- ja organisaatiotutkimuksessa. Teoksessa Anu Puusa & Pauli Juuti (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavat valintaan*. 102–113. Helsinki: Johtamistaidon opisto.

Väärä, Seija
2013 Opastaako teillä museolehtori? Museopedagogiikka osana museotyötä. Teoksessa Kostet, J. & Söderström, M. (toim.) *Museo matkalla huomiseen*. 62–81. Turku: Turun museokeskus.

Liite 1. Tutkijan luonnostelu *Katsomuskierros taikatyynyillä* -museokierroksesta alkuperäisen käsikirjoituksen pohjalta

Alkuperäisen käsikirjoituksen mukaan Katsomuskierros taikatyynyillä -museokierros jakautuu seitsemään osioon: Helinä Rautavaara, Lähi-itä ja Pohjois-Afrikka, Intia, Etelä Amerikka, Länsi-Afrikka, Senegal ja matkan päätös. Museokierrosten striimauksia varten sisältöä karsittiin kuitenkin niin, että Senegal-osio jätettiin kokonaan pois, ja muista osioita jätettiin hieman tiedollista sisältöä ja tarinankerrontaa pois. Oman tutkimukseni puitteissa striimattuja museokierroksia toteutettiin neljä, ja ne pitivät sisällään samat sisällöt. Osallistuin itse myös etäyhteyden päästä näille kaikille neljälle museokierrokselle, joita lapsiryhmille striimattiin, ja pääsin näin havainnoimaan kierrosten kulkua monipuolisesti.

Jokainen museokierros lähtee käsikirjoituksen mukaan liikkeelle siitä, että lapset ja heidän ryhmänsä aikuiset toivotetaan tervetulleeksi Helinä Rautavaaran museon opastetulle museokierrokselle. Oppaan ja lapsiryhmän varhaiskasvatusopettajien kanssa varmistettiin striimausten yhteydessä yleensä useampaan kertaan, että videokuvat varmasti näkyvät ja äänet kuuluvat puolin ja toisin. Oppaan lisäksi museokierrosten striimauksilla työskentelee myös kierroksen kuvaamisesta ja äänitekniikasta vastaava museon työntekijä. Opas ei itse opastuksen aikana näe lapsiryhmän videokuvaa, mutta lapset pystyvät silti mikrofonin välityksellä esittämään hänelle suoraan kysymyksiä ja jakamaan ajatuksiaan museokierroksen aiheista. Aluksi opas kertoo lapsille siitä, kuka Helinä Rautavaara oikein oli, ja mitä hänen nimensä mukaan nimetyssä museossa oikeastaan onkaan; Helinä Rautavaara oli peloton tutkimusmatkailija, joka aikanaan matkusti ympäri maailmaa. Näillä jännittäväillä matkoillaan Helinä Rautavaara otti paljon valokuvia ja videokuvaa näkemistään asioista. Tässä kohtaa lapsille voidaan esitellä vanhanaikainen videokamera, jollaisella Helinäkin ikuisti matkojaan.

Opas kertoo lapsille, miten Helinä toi matkoiltaan mukanaan paljon erilaisia ja mielenkiintoisia esineitä, joista iso osa on esillä Helinä Rautavaaran museossa. Opas muistuttaa, että Helinä oli todella kiinnostunut kaikenlaisista erilaisista kulttuureista, katsomuksista ja uskonnoista, joihin hän myös näillä matkoillaan tutustui. Tässä kohtaa opas selittää lapsille, mitä uskonnoilla tarkoitetaan. Lasten kanssa uskontoa lähdetään avaamaan sen kautta, että erilaisilla uskonnoilla on erilaisia käsityksiä esimerkiksi siitä, millaista on hyvä elämä, mikä on oikein ja väärin ja mitä tapahtuu kuoleman jälkeen. Tämän keskustelutuokion jälkeen esitellään museon oma pehmeä ja punainen taikatyyny, jonka avulla lähdetään matkaamaan ympäri maailmaa Helinän jalanjäljissä, ja tutustumaan erilaisiin uskontoihin ja kulttuureihin. Taikatyyny kuljettaa oppaan ja lapset ensimmäiseen matkakohteeseen, joka on Lähi-itä. Jos kierros toteutettaisiin museossa, jokaisella lapsella olisi matkassa mukana oma taikatyyny, jonka päällä matkustaa paikasta toiseen, mutta striimauksessa seurataan oppaan ja taikatyynyn matkaa.

Ensimmäiseksi taikatyyny laskeutuu Lähi-itä-vitriinin eteen. Vitriinissä on paljon monenlaisia koruja ja amuletteja, ja vitriinin viereen maahan on levitetty kaksi rukousmattoa. Opas voi aloittaa tiedustelemalla lapsilta, tietävätkö he missä on Lähi-itä. Sen jälkeen sitä voidaan katsoa yhdessä kartasta, ja oppaalla on mahdollisuus luetella esimerkkejä maista, jotka kuuluvat Lähi-itään. Opas kertoo lapsille, että Lähi-idän

alueella on syntynyt monta uskontoa, kuten esimerkiksi islam, kristinusko ja juutalaisuus. Tämän vitriinin edessä tutustutaankin nimenomaan islamin uskontoon. Tässä kohtaa lasten kanssa käydään läpi muutamia perustietoja islamin uskosta; islamin uskoisia ihmisiä kutsutaan muslimeiksi, ja islamissa on yksi jumala, jota kutsutaan Allahiksi. Islamin uskossa pyritään onnellisuuteen ja rauhaan, ja esimerkiksi varastaminen tai tottelemattomuus vanhempia kohtaan on väärin, kuten myös valehteleminen tai perättömien puheiden levittely. Opas kertoo, kuinka muslimit arvostavat rehellisyyttä, kunnioitusta ja ystävällisyyttä. Islamin uskonossa kaikki opetukset on koottu pyhään kirjaan, jota kutsutaan Koraaniksi. Lapsille näytetään tässä kohtaa kuva, miltä Koraani näyttää. Koraanin lisäksi opas näyttää, miltä näyttävät juutalaisten pyhä kirja Tanak sekä Toora-käärö, ja miltä näyttää kristittyjen pyhä kirja Raamattu.

Seuraavaksi käsitellään sitä, miten osa muslimeista rukoilee viisi kertaa päivässä polvistuen Mekkaan päin. Opas selittää, että Mekka on pyhä kaupunki Saudi-Arabia -nimisessä maassa. Moskeijaksi taas kutsutaan sellaista paikkaa, mihin muslimit eli islaminuskoiset voivat kokoontua yhteen rukoilemaan. Opas esittelee vitriinin edessä olevat rukousmatot, ja kertoo lapsille, kuinka niitä voidaan käyttää rukoilemisessa apuna, ja niille voi vaikka polvistua rukoilemaan. Hän kertoo myös, miten usein on tapana siistiytyä ja peseytyä ennen rukoushetkeä. Tässä kohdin lapsilta kysytäänkin, että mitä heidän mielestään rukoileminen on. Opas kertoo, että joissain Lähi-idän maissa kuuluu minareeteista rukouskutsu, joka muistuttaa muslimeita siitä, että on aika rukoilla. Striimatulla kierroksella näytetään kameraan kuva minareetista, ja seuraavaksi hiljennytäänkin kuuntelemaan rukouskutsua rukousmattojen äärelle.

Rukouskutsun kuuntelemisen jälkeen tutustutaan Lähi-itä-vitriinin sisältöön; vitriinissä on paljon erilaisia amulettikoruja. Amuletti voi olla lapsille vieras sana, joten tässä kohtaa yleensä opas kertoo lapsille, mitä amuletilla oikein tarkoitetaan. Usein ajatellaan, että amuletilla on esimerkiksi jotenkin suojaava vaikutus kantajalleen, ja erilaiset värit amuletissa kertovat myös eri asioista; amulettikorun sininen väri suojelee ja punainen väri tuo onnea. Lapsille esitellään myös amulettikoruja, joiden etuosassa on hopeinen kotelo; näiden hopeisten koteloiden sisälle saatetaan laittaa pieni paperi, johon kirjoitettu jokin pätkä Koraanin tekstiä, jolloin se myös suojaa korun kantajaa. Myös esimerkiksi paras ystävä voi kirjoittaa amulettin omistajalle kivan viestin, jonka hän voi tallettaa amulettin koteloon matkalle lähtiessään. Opas kertoo lapsille myös siitä, miten monet musliminaiset käyttävät pään ja hiukset peittävää huivia, jota kutsutaan hijabiksi; muslimitytöt saavat aikuisena päättää, haluavatko he käyttää huivia vai eivät. Jos museokierros toteutettaisiin museolla, lapset saisivat tässä kohtaa itse kokeilla lasten hijabia.

Lähi-itä-osion jälkeen taikatyyny alkaakin viestittää matkalaisille, että on aika siirtyä käsikirjoituksessa eteenpäin seuraavaan kohteeseen. Taikatyyny kierrättää matkalaisia ympäri museotilaa, ja lopulta saavutaan Intiaan kauniin ja koristellun vitriinin eteen. Opas näyttää lapsille kartalta, missä päin maailmaa Intia sijaitsee, ja kertoo, että vitriinissä on näkyvissä Durga puja -alttari. Opas kertoo lapsille, mikä alttari on, koska se voi olla monille lapsille vieras sana; alttari on pyhä paikka, jossa ihminen voi harjoittaa omaa uskontoaan. Alttari voi sijaita esimerkiksi temppelissä tai pyhäkössä, omassa kodissa, tai myös luonnossa oleva kivi voi olla alttari. Alttareita voi olla erikokoisia; todella suuria ja koristeellisia, tai sitten ihan pieniä taskussa mukana kannettavia matka-alttareita. Alttarit voivat siis olla hyvin erilaisia ja eri muotoisia eri uskonnoissa ja eri paikoissa. Jos alttari sijaitsee temppelissä, sen hoitamisesta vastaavat esimerkiksi papit

tai munkit. Joidenkin ihmisten kodeissa voi olla myös muistoalttareita, joiden avulla voidaan muistella ja kunnioittaa omia kuolleita sukulaisia ja esivanhempia. Opas kertoo lapsille, että Intiassa on syntynyt uskonto nimeltä hindulaisuus. Hindulaisuudessa on tuhansia eri jumalia, kun taas islamin uskossa, johon aiemmin tutustuttiin, oli vain yksi jumala. Intia-vitriinistä esitellään alttari, joka kuuluu osaksi hindulaista Durga puja -juhlaa. Lapsille kerrotaan, että Durga puja -juhlaa vietetään Intiassa vuosittain aina lokakuussa, kun talvikausi alkaa. Tässä juhlassa hindulaiset juhlivat sitä, miten kertomusten mukaan aikoinaan hyvä voitti pahan, ja sitä pidetään myös sadonkorjuujuhlanä. Altтарin rakentaminen ja sen koristelemine ovat tärkeä osa Durga puja -juhlaa Intiassa, ja samanlaisia alttareita rakennetaan juhlan kunniaksi koteihin, julkisiin tiloihin ja temppeleihin. Juhlan aikana on myös tapana antaa lapsille lahjoja, ja vierailta perheen kanssa temppeleissä.

Tässä kohtaa opas voi kysyä lapsilta, millaisia juhlia he tietävät, ja saako joissakin heidän tietämässään juhlissa myös lahjoja. Lasten kanssa tarkastellaan vielä altтарin keskellä olevaa Durga-jumalattaren hahmoa, jolla on kymmenen kättä, ja jokaisessa kädessä tällä on jokin erilainen ase tai väline. Opas muistuttaa, että Durga-jumala on vain yksi hindulaisuuteen kuuluvista tuhansista jumalista. Altтарin edessä on tarjotin, suitsuketeline ja kulhoja, joihin ihmiset voivat tuoda esimerkiksi kukkia, ruokaa tai juomaa temppeleissä vieraillessaan. Intiassa Durga puja -juhla kestää kymmenen päivää, mutta Suomessa juhla kestää yleensä yhden viikonlopun ajan. Lapsille näytetään videokuvaa Suomessa asuvien hindujen Durga puja -juhlatilaisuudesta, johon sisältyy ruokailua, ohjelmaa ja juhlatilan koristelua.

Intiaan ja hindulaisuuteen tutustumisen jälkeen taikatyyny ilmoittaa jälleen halustaan jatkaa matkaa seuraavaan kohteeseen, ja pian laskeudutaankin Etelä-Amerikkaan vitriinin eteen. Opas voi näyttää lapsille kartalta, kuinka pitkä matka taikatyynyllä matkustettiin Intiasta Etelä-Amerikkaan ja sen sademetsiin saakka. Lapsille kerrotaan, että EteläAmerikka-vitriinissä on erilaisia esineitä monelta eri alkuperäiskansalta, joihin Helinä Rautavaara tutustui matkoillaan Etelä-Amerikan Amazonin sademetsässä. Lasten kanssa voidaan pohtia, minkälaista on elää sademetsässä, ja minkälaisia ääniä siellä mahdollisesti voisi kuulua. Jos museokierros toteutettaisiin museossa paikan päällä, laitettaisiin lasten kanssa yhdessä silmät kiinni ja luotaisiin äänimaisemia sademetsästä, mutta tätä ei kuitenkaan toteuteta striimatulla kierroksella. Opas selittää lapsille, että alkuperäiskansoilla on usein animistinen maailmankuva; se tarkoittaa sitä, että kaikella elollisella, kuten ihmisillä, eläimillä ja kasveilla on oma henkensä. Alkuperäiskansat voivat myös uskoa, että esimerkiksi kivillä on oma henkensä.

Opas kertoo lapsille, miten ihmisiä ympäri maailmaa mietityttävät samankaltaiset kysymykset esimerkiksi siitä, miten maailma on syntynyt. Ihmiset yrittävät erilaisten myyttien, legendojen avulla vastata tähän kysymykseen ja kertoa tarinoita esimerkiksi maailman synnystä tai siitä, miten ihmiset tulivat maailmaan ja oppivat erilaisia taitoja. Amazonin sademetsässä elävillä alkuperäiskansoillakin on monia erilaisia tarinoita, jotka kertovat siitä, miten maailma on syntynyt. Jos kierros toteutettaisiin museossa paikan päällä, lapsille kerrottaisiin muutamia otteita näistä alkuperäiskansojen tarinoista. Tarinoissa osallistettaisiin lapsia, ja heidän kanssaan keskusteltaisiin tarinoiden sisältämistä opetuksista sekä niiden herättämistä ajatuksista. Tarinat jätettiin pois tässä yhteydessä striimatulla kierroksella, jotta kierros ei venyisi liian pitkäksi. Taikatyyny kertoo oppaalle ja matkalaisille tässä kohtaa, että alkuperäiskansojen uskontoihin ja kulttuureihin tutustuminen jatkuu vielä, mutta eri paikassa; taikatyyny lähtee jälleen lentoon, ja saattaa matkalaiset museon valtavimman vitriinin eteen Länsi-Afrikkaan.

Lasten kanssa voidaan katsoa jälleen karttaa ja selvittää, missä päin maailmaa Afrikka sijaitsee. Striimatulla kierroksella kamera kiertää tarkasti koko vitriinin esineistön läpi, ja opas kertoo samalla, miten vitriinissä näkyy paljon erilaisia afrikkalaisia naamioita, tanssipäähineitä, pukuja sekä rumpuja. Vitriinissä näkyvät naamiot eivät kuitenkaan ole ainoastaan koriste-esineitä, vaan naamioihin kuuluu yleensä jokin asukokonaisuus ja tietynlainen musiikki, jonka aikana tanssitaan tiettyihin asuihin ja naamioihin sonnustautuneina. Erityisesti Länsi-Afrikassa naamioita pidetään silloin, kun halutaan pyrkiä yhteydenpitoon esi-isien tai erilaisten luonnonhenkien kanssa. Eri puolilla maailmaa kerrotaan erilaisia luomiskertomuksia eli kertomuksia siitä, miten maailma on syntynyt, ja näissä tarinoissa eläimillä on usein tärkeä rooli. Eläinten uskotaan esimerkiksi opettaneen ihmisille tärkeitä taitoja, kuten maanviljelystä tai talonrakennusta. Monet alkuperäiskansat uskovat erilaisiin luonnonhenkiin; luonnonhenget voivat olla ulkomuodoltaan ihmismäisiä, eläimen kaltaisia, useiden eri eläinten sekoitusta tai jopa ihmisen ja eläimen sekoituksia.

Yhtä vitriinissä olevaa päähinettä tutkitaan lasten kanssa tarkemmin ja lapsilta voidaan kysyä ajatuksia siitä, miltä eläimeltä kyseinen päähine heidän mielestään näyttää. Arvuuttelujen jälkeen opas kertoo, että päähineen eläin on nimeltään Chiwara, johon uskotaan Länsi-Afrikan alkuperäiskansojen keskuudessa; chi-sana tarkoittaa työtä ja wara-sana tarkoittaa eläintä. Chiwara on sekoitus kolmea eläintä; antilooppia, maasikaa ja muurahaiskäpyä. Opas näyttää lapsille kuvia jokaisesta eläimestä ja kertoo, miten kaikki kolme ovat eläimiä, jotka muokkaavat maata sarvillaan tai kärsällään. Opas kertoo lapsille Malissa elävän Bamana-kansan vanhan tarinan, joka kertoo siitä, miten Chiwara aikoinaan opetti ihmisille maanviljelyn taidon; Chiwaran kunniaksi vietetäänkin vuosittain suuri juhla sadonkorjuun aikaan, jolloin Bamana-kansan jäsenet nostavat tämän Chiwara-päähineen päänsä päälle ja tanssivat. Juhlan tarkoituksena on kiittää Chiwaraa maanviljelystaidon opettamisesta, ja kunnioittaa tätä lahjoilla sadonkorjuun aikaan. Jos kertomus kerrottaisiin lapsiryhmälle museossa paikan päällä, lapsille jaettaisiin erilaisia soittimia, joilla he saisivat osallistua tarinankerrontaan säestämällä soittimilla tarinassa pidettävien taukojen aikana. Tarinan jälkeen tanssitaan yhdessä maanviljelystanssi afrikkalaisen musiikin säestämänä, ja tämä toteutetaan myös striimatuilla kierroksilla.

Maanviljelystanssi päättää striimatun kierroksen, mutta museolla paikan päällä olevilla kierroksilla matkustettaisiin taikatyydyn kanssa vielä Senegaliin tutustumaan muridismiin, joka on yksi islamin uskontoon kuuluva suuntaus. Senegal-vitriinin luona keskusteltaisiin lasten kanssa uskontojen erilaisista muodoista ja siitä, mitä tarkoittaa uskontodialogi. Striimatulla museokierroksella taikatyydyn matka päättyy kuitenkin juhlallisesti yhteiseen maanviljelystanssiin. Tanssin jälkeen rauhoitutaan ja opas tiedustelee lapsilta, kuinka moni heistä oppi kierroksella jotakin uutta. Jos kokee oppineensa vähän, voi mennä kyykkyyyn ja laittaa kädet lattiaan, ja jos kokee oppineensa paljon, voi nostaa kädet ilmaan niin korkealle kuin pystyy. Museolla paikan päällä lapsia pyydetäisiin vielä lopuksi menemään sen esineen tai paikan luokse, mikä tuntui heistä kiinnostavimmalta Helinä Rautavaaran museossa. Lapset saisivat yksitellen vielä kertoa, miksi juuri se asia, esine, tai paikka tuntui heistä kiinnostavimmalta.

Liite 2. Teemahaastattelurungot ja varhaiskasvatuksen opettajien työvuodet

VO1: n. 30 vuotta, VO2: 15 vuotta, VO3: 3 vuotta, VO4: 10 vuotta ja VO5: n. 8 vuotta

Varhaiskasvatuksen opettajat	Museon opas Helka Saarinen
<p>Teema 1. Katsomuskierros taikatyyneillä</p> <ul style="list-style-type: none">• Miten striimattu museokierros sujui lasten kanssa?• Miten lapset suhtautuivat kierrokseen?• Valmistauduitteko museokierrokseen jotenkin? Osallistuivatko kaikki lapset? Informoitiinko vanhempia?• Millaisia ajatuksia museokierroksesta jäi lapsille? Entä ryhmän aikuisille?• Oliko museokierroksen sisällöistä joku asia lapsille selvästi tutumpi tai vieraampi? <p>Teema 2. Museokierroksen jälkeen</p> <ul style="list-style-type: none">• Puhuivatko lapset jotakin museokierroksesta kierroksen jälkeen?• Keskusteltiinko lasten kanssa yhdessä museokierroksesta kierroksen jälkeen? Jos, niin mitä?• Miten museokierroksen teemoja voitaisiin työstää päiväkodilla kierroksen jälkeen? Miten teemoja voitaisiin käsitellä ennen kierrosta?• Innostiko museokierros jonkinlaiseen jatkokäsitelyyn? <p>Teema 3. Katsomuskasvatus päiväkodissa</p> <ul style="list-style-type: none">• Miten kuvailisit itseäsi katsomuskasvattajana?• Mitä ajattelet katsomuskasvatuksesta ja sen toteuttamisesta päiväkodissa?• Mitä haluaisit lasten oppivan katsomuskasvatuksessa?• Koetko, että lasten kysymyksiin on helppo vastata, jos kysymykset koskevat uskontoihin ja katsomuksiin liittyviä asioita?• Millaisia uskontoihin ja katsomuksiin liittyviä asioita nousee esille päiväkodin arjessa? <p>Teema 4. Helinä Rautavaaran museo katsomuskasvatuksen oppimisympäristönä</p> <ul style="list-style-type: none">• Millaisia ajatuksia sinulla on H.R. museosta oppimisympäristönä?• Millaisia ajatuksia sinulla on H.R. museosta katsomuskasvatuksen oppimisympäristönä?• Mitä asioita H.R. museossa ja taikatyynekierroksella voi oppia?• Miten H.R. museossa ja taikatyynekierroksella voi oppia?• Mitä haluaisit lasten oppivan H.R. museossa ja taikatyynekierroksella? <p>Teema 5. Katsomuskierros taikatyyneillä -museokierroksen kehittäminen</p> <ul style="list-style-type: none">• Miten kehittäisit museokierrosta ja erityisesti striimattua museokierrosta?	<p>Teema 1. Katsomuskierros taikatyyneillä</p> <ul style="list-style-type: none">• Miten museokierrokselle valmistaudutaan oppaan näkökulmasta?• Mitä museokierroksella tapahtuu ja mitä siellä voi nähdä?• Miten striimatut museokierrokset ovat sujuneet oppaan näkökulmasta lasten kanssa?• Onko striimatun kierroksen ja museossa paikan päällä pidettävän kierroksen välillä jotain eroja? Jos, niin millaisia?• Minkälaisia museopedagogisia asioita taikatyynekierroksen suunnittelussa ja toteutuksessa on otettu huomioon?• Koetko, että lasten kysymyksiin on helppo vastata kierroksella?• Onko kierroksilla joku aihe tai teema selkeästi ollut lapsille tutumpi tai vieraampi? <p>Teema 2. Helinä Rautavaaran museo katsomuskasvatuksen oppimisympäristönä</p> <ul style="list-style-type: none">• Millaisia ajatuksia sinulla on H.R. museosta oppimisympäristönä?• Millaisia ajatuksia sinulla on H.R. museosta katsomuskasvatuksen oppimisympäristönä?• Mitä asioita H.R. museossa ja taikatyynekierroksella voi oppia?• Miten H.R. museossa ja taikatyynekierroksella voi oppia?• Mitä haluaisit lasten oppivan H.R. museossa ja taikatyynekierroksella? <p>Teema 3. Katsomuskierros taikatyyneillä -museokierroksen kehittäminen</p> <ul style="list-style-type: none">• Miten kehittäisit museokierrosta ja erityisesti striimattua museokierrosta?

Liite 3. Tutkimuslupa



Espoon sivistystoimi

Tutkimuslupahakemus

1. TUTKIMUKSEN NIMI	Helinä Rautavaaran museo varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksen oppimisympäristönä	
2. KOHDEYKSIKKÖ	Tutkimuksen suunniteltu kohdeyksikkö (-yksiköt) Espoon kaupungissa Helinä Rautavaaran museo ja siellä vierailevat Espoon kaupungin varhaiskasvatuksen päiväkotiryhmät	
3. TUTKIMUKSEN KUVAUS	<p>Lyhyt kuvaus tutkimuksen sisällöstä ja menetelmistä (max. 160 merkkiä). (Liitä tutkimussuunnitelma liitteeksi.) Pro gradu -tutkielma, jossa tutkitaan Helinä Rautavaaran museota varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksen oppimisympäristönä havainnoiden ja haastatellen.</p> <p>Onko tutkimussuunnitelma salassa pidettävä? <input type="checkbox"/> Kyllä, perustelut: <input checked="" type="checkbox"/> Ei, tutkimussuunnitelma on julkinen.</p> <p>Aineiston otanta ja keruu-aika 3-4 varhaiskasvatuksen opettajaa sekä museon opas, joita haastatellaan kevään 2021 aikana, jonka aikana on myös tarkoitus järjestää museokierrokset 3-4 varhaiskasvatuksen ryhmälle. Pro gradu -tutkielman tulisi olla valmis esitarkistukseen huhtikuuhun 2021 mennessä.</p> <p>Tutkimuksen tarkoitus <input checked="" type="checkbox"/> Pro gradu <input type="checkbox"/> Lisensiaattityö <input type="checkbox"/> Väitöskirja <input type="checkbox"/> Muu opinnäytetyö, mikä <input type="checkbox"/> Muu, mikä? Tutkimuksen arvioitu valmistumisaika: 31.3.2021</p>	
4. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	Ovatko tutkimuksen kohteena sivistystoimen asiakkaat, esim. oppilaat?	<input type="checkbox"/> Kyllä <input checked="" type="checkbox"/> Ei
	Onko tutkimuksen kohteena sivistystoimen henkilöstö?	<input checked="" type="checkbox"/> Kyllä <input type="checkbox"/> Ei
	Onko tutkimuksen kohteena henkilö (henkilöitä), jonka osallistumisesta päättää huoltaja tai edunvalvoja	<input type="checkbox"/> Kyllä <input checked="" type="checkbox"/> Ei Jos kyllä, selvitä Lisätietoja -kohtaan, miten huoltajan suostumus hankitaan
	Tutkittavien henkilöiden lukumäärä	3-4 varhaiskasvatuksen opettajaa ja yksi museon työntekijä
	Käsitelläänkö tutkimuksessa henkilötietoja	<input type="checkbox"/> Kyllä <input checked="" type="checkbox"/> Ei
	Muodostuuko tutkimusta tehtaessa henkilötietopohjainen tutkimusrekisteri	<input type="checkbox"/> Kyllä <input checked="" type="checkbox"/> Ei Jos kyllä, täytä myös Tutkimusrekisteritiedot -lomake
	Käytetäänkö tutkimuksessa jo olemassa olevien rekistereiden tietoja	<input type="checkbox"/> Kyllä <input checked="" type="checkbox"/> Ei Jos kyllä, selvitys Lisätietoja -kohtaan
	Onko tutkimus osa jotain laajempaa tutkimusta / projektia	<input checked="" type="checkbox"/> Kyllä <input type="checkbox"/> Ei Jos kyllä, selvitys Lisätietoja -kohtaan
	Aineiston keruumenetelmä	<input type="checkbox"/> Kysely <input checked="" type="checkbox"/> Havainnointi <input checked="" type="checkbox"/> Haastattelut <input type="checkbox"/> Asiakirja-analyysi

	<input type="checkbox"/> Muu, mikä:	
	<p>Miten tutkimusaineisto säilytetään tietoturvallisesti tutkimuksen leon ajan (esim. lukollinen kaappi, salasana, kulunvalvonta, käyttöloki, pseudonymisointi)?</p> <p>Tutkimukseen osallistuneiden varhaiskasvatuksen opettajien sekä museon työntekijän anonymiteetti (mm. nimi, työpaikka) taataan koko tutkimuksen ajan, ja myös lopullisessa gradutyössä. Haastattelut nauhoitetaan, ja haastateltaville kerrotaan siitä, miten tallennettua aineistoa tullaan käsittelemään luottamuksellisesti.</p>	
	<p>Tutkimusaineiston hävittäminen tai arkistointi tutkimuksen päätyttyä</p> <p><input type="checkbox"/> Tutkimusaineisto ja tunnistetiedot hävitetään. Miten aineisto tuhoetaan tietoturvallisesti ja milloin?</p> <p><input type="checkbox"/> Tutkimusaineisto arkistoidaan ilman tunnistetietoja. Miten tunnistetiedot tuhoetaan tietoturvallisesti ja milloin?</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Tutkimusaineisto arkistoidaan tunnistetiedoin tutkimuksen päätyttyä arkistolain mukaisesti. Miten tutkimusaineisto arkistoidaan tietoturvallisesti ja minne?</p> <p>Tutkimusaineiston arkistoinnista keskustellaan yhdessä gradun ohjaajien ja tutkimukseen liittyvien tahojen kanssa, ja arkistoinnista sovitaan yhdessä heidän sekä Turun yliopiston kanssa.</p>	
	<p>Lisätietoja</p> <p>Pro gradu -tutkimukseni liittyy Monikatsomukselliset tilat varhaiskasvatuksessa -hankkeeseen, jossa Helsingin yliopisto ja Helinä Rautavaaran museo tekevät yhteistyötä keskenään. Museokierrokselle osallistuvat päiväkotiryhmät valitaan yhdessä Espoon kaupungin varhaiskasvatuksen asiantuntija Jaana Särmälän kanssa. Lisätietoa Monikatsomukselliset tilat varhaiskasvatuksessa -hankkeesta voi saada hankkeen projektisuunnittelijalta Silja Lamminmäki-Vartialta.</p>	
5. TUTKIJATAHON TIEDOT	Tutkimuksen tekijät (alleiviivaa yhteyshenkilö)	
	Vilma Laurila	
	Yhteyshenkilön osoite	Puhelin
	Sähköpostiosoite	
	vimalau@utu.fi	
Organisaatio / yksikkö, johon tutkimus tehdään		
Turun yliopisto, humanistinen tiedekunta, uskontotieteen oppiaine		
Tutkimuksen ohjaaja / vastuullinen johtaja yhteystietoiheen		
professori Terhi Utriainen (terhi.utriainen@utu.fi, +358294506107)		
dosentti Minna Opas (minna.opas@utu.fi, +358294502862)		
Tutkimuksen ensisijainen suorituspaikka: Turun yliopisto (20014 Turun yliopisto, Finland, 0294505000)		

	<p>Lisäksi: projektisuunnittelija Silja Lamminmäki-Vartia (silja-lamminmaki-vartia@helsinki.fi, +358504751886) Espoon kaupungin varhaiskasvatuksen asiantuntija Jaana Särmälä (jaana.sarmala@espoo.fi, 0505913421)</p>
<p>6. TUTKIMUKSEN HYÖDYT</p>	<p>Arvioi, miten tutkimus hyödyttää kaupungin palvelujen kehittämistä: Parhaimmassa tapauksessa tutkimukseni voi tuoda Monikatsomukselliset tilat varhaiskasvatuksessa -hankkeelle sekä Espoon kaupungille, ja ylipäätään varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksen kehittämiseksi tärkeää tietoa siitä, miten erilaisia oppimisympäristöjä, kuten paikallisia museoita, voidaan hyödyntää osana laadukasta katsomuskasvatusta.</p>
<p>7. TUTKIMUKSEN TEKIJÖIDEN SITOUMUS JA ALLEKIRJOITUKSET</p>	<p>Vakuutan, että tässä tutkimuslupahakemuksessa ja sen liitteissä annetut tiedot ovat oikeat.</p> <p>Sitoudun siihen, että en käytä saamiani tietoja tutkimuksen kohteen tai hänen läheistensä tai Espoon kaupungin vahingoksi tai sellaisten etujen loukkaamiseksi, joiden suojaksi on säädetty salassapitovelvollisuus. En luovuta saamiani henkilötietoja sivullisille, vaan pidän ne salassa. Tutkimustulokset esitän niin, ettei niistä voida tunnistaa yksittäistä henkilöä tai perhettä.</p> <p>En käytä saamiani tietoja muuhun tarkoitukseen kuin mihin tutkimuslupa on myönnetty. Noudatan EU:n yleistä tietosuojaa-asetusta, tietosuojalakea ja muualla lainsäädännössä mainittuja säännöksiä henkilötietojen käsittelystä ja salassapidosta. Sitoudun tutkijan eettisiin periaatteisiin, tutkimuksen toteutusehtoihin ja sivistystoimen antamiin ohjeisiin.</p> <p>Ilmoitan viipymättä tutkimuslupahakemuksessa pyydettyjen henkilötietojen tietoturvaloukkauksesta Espoon kaupungin tietosuojavastaavalle tietosuoja@espoo.fi, jos tutkimusryhmän muu jäsen ei ole vielä ilmoitusta tehnyt.</p> <p>Suostun siihen, että Espoon kaupungin internet-sivuilla julkaistaan tutkimuksen nimi, tutkimuksen tekijän organisaatio ja tutkimuksen arvioitu valmistumisaika.</p> <p>Paikka ja aika 8.1.2021 Naantali</p> <p>Allekirjoitukset ja nimensevennykset Vilma Laurila</p>
<p>8. PÄÄTÖS</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Tutkimuslupa myönnetään <input type="checkbox"/> Tutkimuslupa myönnetään ehdollisena:</p> <p>Myönnetyn tutkimusluvun numero <u>1</u> /20<u>21</u></p> <p><input type="checkbox"/> Tutkimuslupaa ei myönnetä seuraavien perusteiden:</p> <p>Pyydetään lähettämään tutkimuksen valmistuttua sähköpostitse samaan osoitteeseen kuin tämä tutkimuslupahakemus</p> <p><input type="checkbox"/> Tiivistelmä</p>

<input checked="" type="checkbox"/>	Koko tutkimusraportti
	Espoossa <i>28/1/2021</i>
	Päättäjän allekirjoitus <i>Rana Laine</i>
	Nimensevennys <i>RANA LAINE</i>
	Virka-asema, <i>Kehittämispäällikkö</i>
<p>Tutkimusluvan myöntäminen ei velvoita tutkimuksen kohteita osallistumaan tutkimukseen. Tutkijan on neuvoteltava aina erikseen tutkimuskohteena olevien organisaatioiden kanssa tutkimukseen osallistumisesta ja kohteen nimen mainitsemisesta tutkimusraportissa. Tutkimuksen teko ei saa häiritä tutkimuskohteen toimintaa.</p>	

9

LIITTEET

Merkitse alle rastilla

- Tutkimussuunnitelma
- Tutkimusrekisteritiedot
- Haastattelurunko/kyselylomake
- Suostumuslomake
- Tiedote/tiedotteet tutkimuksesta
- EU:n yleisen tietosuojasetuksen mukainen vaikutustenarviointi
- Muu, mikä?