

# **”Et syntyis palo tai innostus käydä museoissa”**

Opiskelijoiden ehdottamat työtavat koululaisten museovierailuille  
itseäänäämisteorian näkökulmasta

Kasvatustieteen  
pro gradu -tutkielma

Laatijat:  
Susanna Järvinen  
Laura Moisanen

9.5.2025  
Turku

Pro gradu -tutkielma

**Oppiaine:** Kasvatustiede, opettajankoulutuslaitos

**Tekijät:** Susanna Järvinen, Laura Moisanen

**Otsikko:** ”Et syntyis palo tai innostus käydä museoissa”: Opiskelijoiden ehdottamat työtavat koululaisten museovierailuille itsemääräämisteorian näkökulmasta

**Ohjaajat:** Professori Jan Löfström

**Sivumäärä:** 74 sivua, 12 liitesivua

**Päivämäärä:** 9.5.2025

### Tiivistelmä

Koulujen ja museoiden yhteisenä tehtävänä on siirtää kulttuuriperintöä ja tietoa historiasta seuraaville sukupolville. Kulttuurihistorialliset museot tarjoavat monipuolisia, sivistäviä ja aktivoivia ympäristöjä oppimiselle. Sekä kouluissa että museoissa on tärkeää suunnitella ja valita opetuksen sisällöt ja työtavat lasten tarpeet ja kehitysvaiheet huomioon ottaen, sillä se tekee toiminnasta lapsille mielekästä ja kiinnostavaa. Aiemmissä tutkimuksissa on havaittu, että tietoa motivaatiosta voidaan hyödyntää museo-opetuksen työtapojen valinnassa, ja on suositeltu käytettäväksi työtapoja, jotka tarjoavat oppilaalle rajoitetusti vapautta.

Tämän laadullisen tutkimuksen aineistona oli kaksitoista Katse historiaan –hankkeessa kerättyä, litteroitua virikehaastattelua. Ensin selvitettiin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä, millaisia työtapoja osallistujat käyttäisivät, mikäli opastaisivat 12-vuotiaita oppilaita museossa. Osallistujien ehdottamat työtavat luokiteltiin oppilaslähtöisiin, opettajajohtaisiin ja yhteistoiminnallisiin työtapoihin. Sitten tarkasteltiin, miten opiskelijoiden näkemykset työtavoista suhteutuivat Ryanin ja Decin itsemääräämisteoriaan.

Osallistujien ehdottamista työtavoista ja heidän kertomansa perusteella voitiin havaita, että työtapojen suunnittelua ja valintaa ohjasi oppilaan autonomiaa tukeva ajattelu. Monissa työtavoissa oli havaittavissa myös muiden psykologisten perustarpeiden huomioon ottamista.

On tärkeää, että koulun museovierailuille valitaan työtapoja, jotka herättävät oppilaiden kiinnostusta ja motivoivat heitä. Tässä tutkimuksessa havaittua oppilaan autonomiaa tukevaa lähestymistapaa voidaan laajentaa kaikkea opetuksen työtapojen valintaa koskevaksi. Osallistujien ideoimia, eri tavoin motivoivia työtapoja voidaan hyödyntää koululaisryhmien museovierailuilla.

**Avainsanat:** museo, museo-opetus, museo-oppiminen, luokanopettajaopiskelijat, historian opiskelijat, museologian opiskelijat, perusopetus, motivaatio, itsemääräämisteoria, työtavat

# Sisällysluettelo

<b>1</b>	<b>Johdanto</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Opetus museossa</b>	<b>7</b>
2.1	Museo oppimisympäristönä	7
2.2	Museot tarjoavat vaihtelua ja konkretiaa oppimiseen	8
2.3	Museot kehittävät historiallista ajattelua	9
2.4	Opettajat tarvitsevat tietoa museokäynnin tueksi	11
2.5	Museokäynnin haasteita lapsen näkökulmasta	12
<b>3</b>	<b>Museo-oppimisen työtapoja</b>	<b>14</b>
3.1	Oppimiskäsitys, tiedot ja taidot ohjaavat työtapojen valintaa	14
3.2	Opettajajohtoiset työtavat	16
3.3	Oppilaslähtöiset työtavat	16
3.4	Yhteistoiminnalliset työtavat	17
<b>4</b>	<b>Motivoiva museo-oppiminen</b>	<b>19</b>
4.1	Itsemääräämisteoria ja motivaatio	19
4.2	Oppilaan autonomiaa tukeva toiminta museovierailulla	21
4.3	Kykenevyyden tarve ilmenee uteliaisuutena	23
4.4	Yhteenkuuluvuus vahvistuu positiivisessa vuorovaikutuksessa	25
<b>5</b>	<b>Tutkimusongelmat</b>	<b>27</b>
<b>6</b>	<b>Menetelmä</b>	<b>29</b>
6.1	Aineistona Katse historiaan -hankkeen haastattelut	29
6.2	Osallistujat	29
6.3	Tutkimuksen toteutus	30
6.3.1	Aineistonkeruun vaiheet	31
6.3.2	Virikehaastattelu	32
6.4	Aineiston käsittely	33
6.4.1	Analyysitapojen valinta	34
6.4.2	Pelkistäminen ja merkitysyksiköiden tunnistaminen	35
6.4.3	Aineiston ryhmittely ja käsitteellistäminen	35

<b>6.5</b>	<b>Menetelmän eettiset ratkaisut ja näkökohdat</b>	<b>38</b>
<b>6.6</b>	<b>Menetelmän luotettavuus</b>	<b>40</b>
<b>7</b>	<b>Tulokset</b>	<b>43</b>
<b>7.1</b>	<b>Osallistujien ehdottamat työtavat oppilaiden opastamiseen museossa</b>	<b>43</b>
7.1.1	Yhteistoiminnallinen työtapa museo-opetuksessa	44
7.1.2	Oppilaslähtöiset työtavat museo-opetuksessa	46
7.1.3	Opettajajohtoiset työtavat museo-opetuksessa	53
<b>7.2</b>	<b>Opiskelijoiden ehdottamat työtavat suhteessa itsemääräämisteoriaan</b>	<b>56</b>
7.2.1	Motivaatio yhteistoiminnallisissa työtavoissa	56
7.2.2	Motivaatio oppilaslähtöisissä työtavoissa	58
7.2.3	Motivaatio opettajajohtoisissa työtavoissa	62
<b>7.3</b>	<b>Yhteenveto</b>	<b>64</b>
<b>8</b>	<b>Pohdinta</b>	<b>66</b>
	<b>Lähteet</b>	<b>69</b>
	<b>Liitteet</b>	<b>75</b>
	<b>Liite 1. Katse historiaan -hankkeen tietosuojaseloste</b>	<b>75</b>
	<b>Liite 2. Katse historiaan –hankkeen tutkimuslupalomake</b>	<b>79</b>
	<b>Liite 3. Katse historiaan -hankkeen tehtävänanto osallistujalle</b>	<b>82</b>
	<b>Liite 4. Katse historian -hankkeen haastattelun käsikirjoitus</b>	<b>83</b>
	<b>Liite 5. Katse historiaan -hankkeen tutkimustiedote</b>	<b>85</b>

# 1 Johdanto

Kulttuurihistorialliset museot tarjoavat monipuolisia, sivistäviä ja aktivoivia ympäristöjä kaiken ikäisten tutkittaviksi, ja useimmilla ihmisillä on todennäköisesti kokemuksia ja muistoja perusopetuksen museovierailuista. Koulujen ja museoiden yhteisenä tehtävänä on siirtää kulttuuriperintöä ja tietoa historiasta eteenpäin seuraaville sukupolville, ja museot nähdään ainutlaatuisina oppimisympäristöinä kulttuuriperintökasvatukseen perusopetuksessa hyödynnettäväksi (Opetushallitus, 2014, 16, 29; Salminen ym., 2012, 251–253).

Perusopetuksen kulttuuritehtävänä on edistää kulttuuriperinnön arvostusta ja auttaa oppilaita hahmottamaan kulttuureja ajallisina jatkumoina menneisyydestä tulevaisuuteen (Opetushallitus, 2014, 18). Koulujen järjestämällä museovierailuilla voidaan toteuttaa tätä tehtävää. Museovierailu antaa oppilaalle mahdollisuuden oppia historiaa syvällisemmin ja eri tavalla kuin muualla, ja samalla se tarjoaa vaihtoehdon kouluopetuksessa tyypilliselle oppikirjojen, opetuksen ja muistiin painamisen kehälle (Marcus ym., 2017, 8). Opettajien kannattaa siksi tutustua museoiden tarjoamiin mahdollisuuksiin ja hyödyntää niitä opetuksessaan.

Tässä tutkimuksessa tutkittiin museo-oppimisen työtapoja laadullisesta näkökulmasta siten, että selvitettiin, mitä työtapoja luokanopettajaopiskelijat ja humanististen tieteiden opiskelijat ajattelisivat käyttää opastaessaan 12-vuotiaiden koululaisten ryhmää museovierailulla.

Työtavoilla tarkoitetaan opettajan valitsemaa toimintaa ja näkökulmaa siihen, miten opetusta toteutetaan. Työtavat voidaan Koskenniemen (1982, 127) mukaan jakaa yhteistoiminnallisiin, oppilaskeskeisiin ja opettajakeskeisiin. Nykyisin näiden käsitteiden tilalle ovat vakiintuneet oppilaslähtöisen ja opettajajohtoisen työskentelyn käsitteet, joita käytettiin tässä tutkimuksessa, kuten myös edelleen yleisesti tunnettua yhteistoiminnallisen työskentelyn käsitettä. Näitä erilaisia työskentelyn muotoja voidaan hyödyntää museo-opetuksessa eri tavoin.

Työskentelyn vaiheita ovat usein valmistautuminen, toiminnan toteuttaminen ja lopuksi sen reflektointi. Marcus ja kumppanit (2017) ovat tutkineet museo-opetuksen käytäntöjä. He toivat esille erilaisia museo-oppimisen työtapoja ja vierailuihin valmistautumisen sekä vierailun jälkeisen keskustelun merkitystä (Marcus ym., 2017, 51). Spockin (2010, 126, 130) mukaan aikuisen tukemana lapset voivat kehittää kulttuurista ymmärrystään, mielikuvitustaan ja niiden avulla kokea historiallista empatiaa, joka on kykyä kuvitella itsensä aiemmin eläneiden henkilöiden asemaan ja tuntea myötätuntoa heitä kohtaan.

Koulujen museovierailujen mahdollisia työtapoja tarkasteltiin tässä tutkimuksessa myös motivaation näkökulmasta. Museo-opetusta ja motivaatiota ovat aiemmin tutkineet Wilde ja Urhahne (2008). He tutkivat oppilaiden motivaatiota ja oppimista kolmessa museo-opetuksen työtavassa, jotka tarjosivat oppilaille eri määriä valinnanvapautta. He havaitsivat, että kaikissa työtavoissa oppilaat oppivat ja muistivat oppimansa myöhemminkin. Heidän mukaansa oppilaat pitivät tehtävistä, jotka eivät tarjonneet valinnanvapautta, ja arvelivat syyksi sen, että ne tuntuivat oppilaille selkeiltä ja helpoilta. He kuitenkin suosittelivat, että oppilaille tarjottaisiin enemmän valinnanvapautta tarjoavia tehtäviä siten, että niihin annetaan selkeät ohjeet. Myös Bamberger ja Tal (2007) tutkivat erilaisten työtapojen toimivuutta koululaisten museovierailuilla, ja totesivat, että oppilaille rajoitetusti valinnanvapautta tarjoavat työtavat olivat oppimisen kannalta tehokkaita ja motivoivia. Molemmissa tutkimuksissa myönteiseksi havaittu valinnanvapauden tarjoaminen tukee itsemääräämisteoriassa (Ryan & Deci, 2017) keskeisenä pidettyä autonomian tarpeen toteutumista.

Motivaation ajatellaan yleisesti olevan kiinnostusta ja halukkuutta tehdä jotakin. Salmela-Aron (2018, 9) mukaan motivaatio on myös toimijuutta, pystyvyyttä ja merkityksellisyyttä. Psykologiassa motivaatio jaetaan sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon, joista sisäinen motivaatio tarkoittaa yksilön omasta tahdosta kumpuavaa, tekijäänsä ilahduttavaa toimintaa, kun taas ulkoisessa motivaatiossa on kyse siitä, että yksilö toimii saadakseen jonkin palkkion tai välttääkseen rangaistuksen (Ryan & Deci, 2017, 14). Tämän tutkimuksen käsitys motivaatiosta perustuu Ryanin ja Decin (2017) itsemääräämisteoriaan, jossa motivaation lähtökohtana pidetään yksilön psykologisten perustarpeiden täyttymistä. Itsemääräämisteorian näkemyksiä on jo aiemmin yhdistetty laajasti pedagogiseen ajatteluun.

Tässä tutkimuksessa opiskelijoiden ideoimia ja kuvailemia työtapoja suhteutettiin Ryanin ja Decin (2017) itsemääräämisteorian käsitykseen motivaation rakentumisesta ja selvitettiin, millä tavoin näiden työtapojen voitiin tulkita herättävän oppilaan motivaatiota. Aihetta on tärkeää tutkia, koska perusopetuksen yhteistyötä eri instituutioiden, kuten museoiden kanssa pidetään nykyään yhä tärkeämpänä, ja on havaittu, että opettajat tarvitsevat taitoja opetuksen toteuttamiseen kouluympäristön ulkopuolella (Koskela ym., 2020, 197, 200). Virran (2012, 157) mukaan historian oppiaineessa motivaatiotutkimus on jäänyt muiden teemojen varjoon. Motivaation näkökulman yhdistäminen historian aihepiiriin on tärkeää, jotta tunnistetaan, millaisilla työtavoilla oppilaat saadaan kiinnostumaan historiasta. Tulosten avulla voidaan löytää toimivia työtapoja opettajien hyödynnettäviksi ja tunnistaa, millaisista tekijöistä motivoiva museo-opetus rakentuu.

## 2 Opetus museossa

Tässä luvussa tarkastellaan ensin, mitä museot ovat ja miten ne edistävät oppimista, tukevat käytännön konkretian hahmottamista ja ohjaavat yhteiskunnallisen, kriittisen ja tulkitsevan ajattelun kehittämiseen. Sitten selvitetään, millaisia tietoja opettajat tarvitsevat, jotta he voivat toteuttaa museovierailuja, ja miten museohenkilökunta voi heitä auttaa. Lopuksi katsotaan lapsen näkökulmasta mahdollisia museovierailuun liittyviä haasteita ja sitä, miten museo-opetuksessa voidaan vastata näihin haasteisiin.

### 2.1 Museo oppimisympäristönä

Museot ovat viranomaisten valvomia pysyviä, yleishyödyllisiä laitoksia (Alexander E. P. & Alexander M., 2008, 2; Heinonen & Lahti, 2001, 15). Museolaissa määritellään niiden toiminnan tarkoitus seuraavasti: Museon tulee tallentaa ja säilyttää kulttuuri- ja luonnonperintöä ja edistää niitä koskevan tiedon saatavuutta sekä edistää niihin liittyvää tutkimusta, yleisötyötä ja opetusta (Museolaki 314/2019, 2§). E. P. Alexanderin ja M. Alexanderin (2008, 2, 12) mukaan museot ovat erilaisia, kuten taidemuseot, luonnontieteelliset ja historialliset museot, ja niitä yhdistää opetuksellinen tarkoitus. Heidän mukaansa museoiden ajatuksena on tuoda esimerkiksi historiaa, luontoa ja yhteisöjä museokävijöiden tarkasteltaviksi ja vertailtaviksi; lisäksi voidaan pohtia, millaisen kuvan ne kohteista antavat. Tässä tutkimuksessa käytetty aineisto on kerätty kulttuurihistoriallisessa museossa, mutta useimpia tässä tutkimuksessa esiin nousseita museo-opetuksen työtapoja voitaisiin mahdollisesti soveltaa myös toisenlaisiin museoihin ja museoiden ulkopuolelle.

Tässä tutkimuksessa museot nähdään oppimisympäristöinä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kuvaillaan, että hyvät oppimisympäristöt edistävät vuorovaikutusta, osallistumista ja yhteisöllistä tiedon rakentamista mahdollistaen yhteistyön myös koulun ulkopuolisten yhteisöjen tai asiantuntijoiden kanssa (Opetushallitus, 2014, 29). Oppimisympäristö voi Piispasen (2008, 13) mukaan olla mikä tahansa vuorovaikutteinen ympäristö, joka sisältää fyysisiä, psykologisia, sosiaalisia ja pedagogisia tilanteita, joissa tapahtuu oppimista. Se antaa puitteet oppimiselle ja vaikuttaa opiskelutapoihin sekä oppimistuloksiin (Piispasen, 2008, 15, 18; Nuikkinen, 2009, 80). Museot tarjoavatkin erilaisia koulujen ulkopuolisia, vuorovaikutteisia ympäristöjä, joissa on mahdollisuus yhteistyöhön museon henkilökunnan kanssa.

Museopedagogiikka on museoissa tapahtuvaa kasvatus- ja opetustyötä. Se rakentuu usein opettajan ja museon henkilökunnan yhteistyönä (Bamberger & Tal, 2007, 77; Marcus ym., 2017, 14). Museopedagogiikka on kehittynyt kasvatus- ja opetusalan yleisiä teorioita seuraten, ja museo-opetuksen lähtökohta on siirtynyt museoesineistä museokävijöihin (Palviainen, 2000, 125). Museopedagogiikan sijaan onkin alettu puhua oppimisesta museossa, ja näin korostaa kokemuksen kävijälähtöisyyttä ja kokemuksellisuutta (Levanto, 2004, 56). Aiemmin on ajateltu, että esineen herättämät tunteet ja ajatukset nähdään oppimisprosessin käynnistäjinä (ks. Kallio & Elo, 2004, 52–53). Oppimisen lähtökohdat voivat kuitenkin olla moninaisia. Lapsilähtöisen museo-oppimisen ytimessä ovat kysymykset siitä, kenelle näyttely on suunnattu, mikä lapsia kiinnostaa ja miten näyttely voisi vastata eri ikäisten lasten tarpeisiin (Rawson, 2010, 50–51). Perusopetuksessa historian opetuksen tavoitteena on, että oppilas kehittää historiallisen ajattelun taitojaan, kuten kriittistä ja tulkitsevaa ajattelua (Opetushallitus, 2014, 257), ja historialliset museot tarjoavat tähän ihanteellisen ympäristön (Marcus ym., 2017, 31–32).

## **2.2 Museot tarjoavat vaihtelua ja konkretiaa oppimiseen**

Museot tarjoavat oppilaille ainutlaatuisia oppimiskokemuksia, jotka edistävät heidän historian tietojensa ja taitojensa kehittymistä (Marcus ym., 2017, 215). Talboysin (2010, 24, 26) mukaan erilaiset vierailut ovat tärkeä osa opetusta, sillä opetuksen siirtäminen luokan ulkopuolelle voi aktivoida oppilaita ja tuoda vastapainoa mahdollisesti passiivisemmalle luokassa työskentelylle. Hän on havainnut, että monien vierailujen mahdollistama itse tekeminen on tehokkain tapa oppia, ja siksi osa oppilaista voisi oppia paremmin erilaisilla vierailuilla kuin koulussa, jossa työskentely on usein tekstipohjaista. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tuodaan aktiivoinnin näkökulmaa esille: niiden mukaan historian opetuksen tavoitteena on herättää oppilaissa kiinnostusta menneitä aikoja kohtaan korostaen toiminnallisia ja elämyksellisiä työskentelytapoja (Opetushallitus, 2014, 257).

Talboys (2010, 27) näkee museot fyysisinä, konkreettisina oppimisympäristöinä, joilla on paljon annettavaa oppimiselle. Myös Falk ja Dierking (2000, 195–196) tuovat esille konkretian merkitystä. Heidän mukaansa museoissa voidaan esittää todellisuutta monin erilaisin tavoin, kuten pelkistetysti tai dramaattisesti, mutta keskeistä on autenttisuus. Talboys (2010, 27) mainitsee museoissa usein vastaan tulevat tietotekstit, joita voidaan hänen näkemyksensä mukaan sopivassa määrin hyödyntää esineistön ymmärtämiseen. Hänen mukaansa tekstien sijaan olisi kuitenkin tärkeämpää keskittyä itse esineisiin, sillä

oppitunneilla käsiteltyjen asioiden havainnoiminen konkreettisina esineinä voi auttaa ymmärtämään niitä syvällisemmin.

Lapsille on tärkeää tutustua maailmaan tunnustelemalla. Daniels (2019, 50, 52) tuo esille, että museoesineiden säilyttämiseksi niihin ei yleensä saa koskea. Hän havaitsi, että jos lupa annettiin, kaikista kävijöistä erityisesti lapset käsittelivät esineitä innokkaasti. Dudley (2012, 161) kertoo omakohtaisista kokemuksistaan, kuinka muistot eri aistein koetuista asioista saattavat jäädä voimakkaammin mieleen, kuin pelkästään näköaistin kautta muodostuneet muistot. Danielsin (2019, 53) mukaan monissa museoissa onkin alettu mahdollistaa esineiden koskettaminen eri keinoin, kuten valmistamalla erityisiä käsittelykappaleita, jotka ovat kosketusta kestäviä kopioita alkuperäisistä esineistä. Myös Hänninen (2000, 131) toteaa, että käsillä tekeminen ja ajattelu ovat aktiivista oppimista. Hänen mukaansa museonäyttelyt painottuvat usein näköaistin varaan, mutta nykyään monissa museoissa kävijät pääsevät myös koskettamaan ja kokeilemaan materiaaleja, mikä mahdollistaa vertailun ja omien päätelmien tekemisen.

### **2.3 Museot kehittävät historiallista ajattelua**

Museovierailu voi kehittää oppilaan historiallista ymmärrystä monella tavalla. Marcusin ja kumppaneiden (2017, 25) mukaan museoiden visuaaliset ja kerronnalliset näyttelyt sekä niiden kertomat tarinat antavat oppilaalle mahdollisuuden kokea historiallista empatiaa. Heidän mukaansa historiallisella empatialla tarkoitetaan sitä, että yksilö tunnistaa perspektiivejä erilaisissa historiallisissa tilanteissa ja kykenee eläytymään menneisyyden henkilöiden päätöksentekoon ja kokemuksiin emotionaalisesti ja fyysisesti. Spockin (2010, 126, 130) mukaan lapsikin voivat kokea historiallista empatiaa aikuisen tukemana. Historiallisessa empatiassa kyse on usein enemmän eläytymisestä kuin ymmärtämisestä, sillä entisajan ihmisten kokemuksia ei voida enää kaikilta osin tavoittaa (Marcus ym., 2017, 25; Rantala & Ahonen, 2015, 183–186).

Marovahin ja Ncuben (2024, 86–87) mukaan museoissa voidaan kehittää historiallisen ajattelun taitoja. Heidän mukaansa museoiden autenttiset esineet toimivat historian pohdinnan lähtökohtina, jotka herättävät oppilaita ajattelemaan. Marcus ja kumppanit (2017, 26) lisäävät, että museot tarjoavat mahdollisuuden ymmärtää menneisyyttä ja kehittää oppilaan kykyä kriittiseen ajatteluun sekä omien tulkintojen tekemiseen. He kertovat museoiden päivittävän näyttelyjään vastaamaan vallitsevan ajan näkemyksiä, ja siksi näyttelyjen avulla voidaan harjoitella sekä historian kriittistä tulkintaa että uudelleentulkintaa. Heidän mukaansa

historian tulkinnan harjoittelu alkaa sekä opettajan että oppilaiden oman historiakäsityksen kyseenalaistamisesta. He näkevät historian tarinana, joka on rakennettu menneistä tapahtumista todisteiden avulla ja kerrottu tiettyjen näkökulmien kautta. Tämän pohjalta voidaan ymmärtää, että historiaa ei voida kuvata museoissakaan täysin objektiivisesti, sillä kaikki, myös historian asiantuntijat katsovat menneisyyttä aina oman aikansa arvojen ja näkökulmien läpi ja valitsevat, miten menneisyys museossa esitetään.

Marcus ja kumppanit (2017, 36) tuovat esille, että museot voivat myös auttaa oppilaita ymmärtämään yhteyttä menneisyyden ja nykyisyyden välillä. Heidän mukaansa tässä auttaa se, jos museoissa esitellään tapahtumia pitkällä aikavälillä, joka ulottuu kaukaa historiasta nykyisyyteen saakka. Heidän mukaansa monissa ajankohtaisia aiheita käsittelevissä näyttelyissä ilmenee historiallisen sisällön yhteys nykypäivän kysymyksiin. Lisäksi he ovat havainneet monien museoiden esittelevän menneisyydestä sellaisia universaaleja teemoja, kuten viihdettä, koulutusta, ammatteja tai ihmissuhteita, jotka liittyvät ihmisten elämään nykyäänkin, mikä tuo aiheen helpommin ymmärrettäväksi ja samastuttavaksi.

Museoihin tutustuminen on Marovahin ja Neuben (2024, 86) mukaan tärkeää myös siksi, että se voi saada oppilaat kiinnostumaan historiasta ja opiskelemaan sitä itsenäisesti lisää. Museot ovat historian oppimisen paikkoja oppilaille aikuisinakin (Marcus ym., 2017, 215). Myös Suomessa on keskusteltu siitä, että museovierailun toteuttamisessa oppilaiden viihtymisen huomioiminen on keskeistä, jotta lapset saisivat hyviä kokemuksia museoista, ja näin olisivat kiinnostuneita käymään niissä myöhemminkin elämässään (Kallio & Elo, 2004, 142). Tämä tuli esille myös tämän tutkimuksen tekijöiden aiemmassa opinnäytetyössä, joka käsitteli opiskelijoiden näkemyksiä museotilan hyödyntämistä opetuksessa (Järvinen & Moisanen 2024, 5).

Koulujen ja yhteiskunnan eri toimialojen välistä yhteistyötä pidetään tärkeänä, koska se antaa oppilaalle kokonaiskuvan koulusta ja itsestään yhteiskunnan osana (Piispanen, 2008, 72). Marcus ja kumppanit (2017, 7) pitävät museoita kiistämättöminä historiallisen tiedon välittäjinä, jotka toimivat vuorovaikutuksessa ympärillä olevan yhteiskunnan kanssa, ja siksi vierailu voi heidän mukaansa kasvattaa oppilaista valveutuneempia ja sitoutuneempia kansalaisia. Myös Talboys (2010, 24–25) tuo esille, että museossa oppilas pääsee oppimaan laajemmistakin teemoista, kuten monikulttuurisuudesta, kansalaisuudesta ja ympäristöstä, mikä valmistaa oppilasta koulun jälkeiseen elämään. Museot ovat kaikille, ja yksilö voi muodostaa niiden kanssa elämänkestävän suhteen. Monet ovat löytäneet itselleen

lempimuseon, johon haluavat palata yhä uudelleen. Koulun vierailu voi antaa oppilaille ensimmäisen ja jopa ainoan kosketuksen museoiden maailmaan.

## 2.4 Opettajat tarvitsevat tietoa museokäynnin tueksi

Aiempien tutkimusten perusteella tiedetään, että opettajat hyödyntävät opetuksessaan museoita ja muita historiallisia ympäristöjä (Kisiel, 2005; Stolare ym., 2021). Museovierailuissa on opettajille myös haasteita, jotka saattavat vähentää heidän intoaan vierailujen toteuttamiseen. Talboys (2010, 24) on havainnut, että opettajat saattavat jättää käyttämättä tarjolla olevia museoresursseja, jos he eivät tiedä lähimpiä museoitaan tai tunne niiden sisältöä. Hän ehdottaa, että opettajia tiedotettaisiin lähellä olevista resursseista, kuten museoista ja kirjastoista. Opettajien yhteinen informointi opetuksessa käytettävistä koulun ulkopuolisista resursseista olisi hyödyllinen, koska se auttaisi opettajia järjestämään vierailuja. Museovierailun järjestäminen voi tuntua opettajasta suurelta ponnistukselta, sillä se vaatii häneltä museoiden tarjonnan selvittämistä, suunnittelua, aikatauluttamista ja käytännön järjestelyjä. Joissakin kouluissa onkin päätetty yhteisesti, että tietyllä luokka-asteella toteutetaan aina vierailu samaan paikkaan, jolloin kaikki oppilaat saavat kokea vierailun sopivan ikäisenä (Kisiel, 2005, 942). Suomessa koulujen ja museoiden välistä yhteistyötä ohjataan myös Lastenkulttuurikeskusten liiton edistämällä, monissa kunnissa käyttöön otetuilla kuntien kulttuurikasvatussuunnitelmilla (Pääjoki, 2021, 17–18).

Opettajat saattavat nähdä vierailussa erilaisia riskejä tai epäröidä, osaavatko he opastaa oppilaita museossa. Talboys (2010, 24) on havainnut, että opettajien epävarmuus saattaa estää heitä viemästä oppilaita koulun ulkopuolelle. Hänen mukaansa työkokemuksen karttuessa opettajat saavat kuitenkin yleensä itsevarmuutta viedä oppilaita erilaisiin oppimisympäristöihin. Opettajien on tärkeää tietää, että museot voivat tulla vastaan ja auttaa heitä. Stolaren ja kumppanien (2021, 268–269) mukaan monet opettajat tukeutuivat mielellään historiallisten kohteiden henkilökuntaan suunnitellessaan vierailua. He havaitsivat myös, että opettajat kokivat koululaisia varten valmiiksi suunniteltujen näyttelyjen ja opastusten helpottavan heidän työtään ja lisäävän heidän kiinnostustaan tuoda oppilaitaan museoon. Opettajat voivatkin helpottaa omaa työtään yhteistyöllä museon henkilökunnan kanssa.

Oppaana toimivan on tärkeää valmistautua tutustumalla ennalta museotiloihin ja näyttelyyn ja mahdollisesti valita näkökulmia, joita tuo vierailun aikana esille. Opettajan kannattaa miettiä, voidaanko museovierailun sisältöä eheyttää opetuksessa käsiteltyihin teemoihin, vai onko

vierailu muusta opetuksesta irrallinen kokonaisuus (Kallio & Elo, 2004, 138). Museot voivat tarjota sisältöjä muihinkin oppiaineisiin kuin historiaan sekä mahdollisuuksia myös eri oppiaineiden monialaiseen yhdistelyyn. Talboysin (2010, 24–25) mukaan opettajilla on joskus havaittu vaikeuksia yhdistää museon tarjoamaa tietoa oppituntien teemoihin, eikä museoilla välttämättä olekaan koulussa käsitellyn aiheen kannalta relevanttia materiaalia. Hän kehottaa opettajia silti tutustumaan lähimuseoiden tarjontaan ja uskoo, että niistä voisi löytää jotakin hyödynnettävää johonkin oppiaineeseen oppilaiden koulupolun aikana, sillä museoissa oppilaat voivat päästä harjoittelemaan eri oppiaineisiin kuuluvia taitoja.

Museovierailujen käytännön toteuttamiseen vaikuttaa myös koulun maantieteellinen sijainti suhteessa museoihin, mutta pienimmillään paikkakunnilla on yleensä kotiseutumuseoita vierailtaviksi. Suuremmissa kaupungeissa tai luokkaretkillä opettaja voi annettujen resurssien puitteissa valita useista kohteista, minne haluaa viedä oppilaansa. Kukin museo tarjoaa omanlaisensa puitteet ja aihepiirin museopedagogiikan toteuttamiseen. Koulussa voidaan hyödyntää myös museoiden tarjoamia virtuaalisia ympäristöjä. Niiden avulla voidaan tutustua omassa luokassa helposti ulkomaisiin museoihin, joihin ei muuten resurssien takia olisi mahdollista päästä (Marcus ym., 2017, 208). Virtuaalivierailuilla ei kuitenkaan voida korvata perinteisiä museokäyntejä, sillä fyysinen vierailu museossa tarjoaa mahdollisuuden poistua arkisesta ympäristöstä sekä liikkua todellisessa, ainutlaatuisessa tilassa, tarkastella sen esineitä todellisina lähietäisyydeltä ja kohdata toisia ihmisiä (Marcus ym., 2017, 215; Hällström, 2011, 99).

## **2.5 Museokäynnin haasteita lapsen näkökulmasta**

Museot voivat olla lapsille haastavia ympäristöjä. Museonäyttelyitä voidaan toteuttaa hyvin eri tavoin ja erilaisia kohdeyleisöjä ajatellen. Rawson (2010, 49) kuvailee, että perinteisimmät näyttelyt on voitu suunnata aiheesta kiinnostuneille aikuisille, jolloin ne voivat vaatia laajoja pohjatietoja ja sisältää pitkiä opastekstejä, ja siten olla käytännössä saavutettavia vain kapealle yleisöjoukolle. Hänen mukaansa nykyään on kuitenkin myös paljon museoita, joissa lähtökohtana on nimenomaan rakentaa näyttelyitä lapsille. Rawson (2010, 64–65, 70) on havainnut, että näyttelyiden suunnittelussa on hyödyllistä ottaa huomioon lasten eri ikäkaudet ja kehitysvaiheet, jolloin näyttelystä voidaan rakentaa mahdollisimman merkityksellinen lapsiyleisölle ja myös aikuisille.

Spockin (2010, 121) mukaan oppilaiden voi olla vaikeaa motivoitua vanhoista esineistä, joita he eivät tunnista tai joiden käyttötarkoitusta he eivät osaa kuvitella. Marovah ja Ncube (2024,

89) korostavat vierailuihin valmistautumisen merkitystä ja sitä, että oppilaille on tärkeää antaa ennen vierailua pohjatietoa museon aiheista, jotta he saavat vierailusta täyden hyödyn. Myös Talboysin (2010, 24) näkemyksen mukaan parhaimmillaan museovierailu yhdistyy opetukseen siten, että aiemmin saatu tieto antaa ymmärrystä museonäyttelyn sisällöstä, ja museovierailulla nähty syventää käsitystä aiemmin opitusta yhä lisää. Ennen vierailua opettajan kannattaa siis selvittää, mitä museossa on nähtävillä, ja antaa oppilailleen ennakkotietoa, jonka avulla he voisivat ymmärtää näyttelyä paremmin. Kun oppilaille kerrotaan esineistä ja muista vierailulla vastaan tulevista aiheista etukäteen, he saavat tietoa, johon he voivat museossa yhdistää näkemänsä. Bamberger ja Tal (2007, 93) havaitsivat, että vaikka museovierailuja voitiin toteuttaa monin eri tavoin, työskentelytavoista riippumatta oppilaat yhdistivät vierailun aiempaan tietämykseensä ja elämäkokemukseensa.

Vaikka aiheita olisi käsitelty jo etukäteen, myös vierailun aikana lapsi voi tarvita aikuisen tukea ymmärtämiseen. On keskusteltu siitä, että pelkkä museoesineiden katselu ei välttämättä lisää lapsen ymmärrystä menneestä ajasta ja esineiden merkityksestä, vaan aikuisen tehtävä on tulkita kohteita lapselle ja välittää hänelle näyttelyn sanomaa (Hällström, 2011, 47). Opiskeltavasta aiheesta riippumatta oppilaat tarvitsevat tukea sekä kiinnostuksensa kehittämiseen että sen ylläpitämiseen (Hidi & Renninger, 2006, 122). Tuki on tärkeää, sillä Marovahin ja Ncuben (2024, 86) mukaan historiallinen ajattelu on moniulotteista, ja sen kehittäminen vaatii oppilaalta motivaatiota.

Spockin (2010, 121) mukaan museossa lapsia tulee rohkaista käyttämään mielikuvitustaan, sillä siten he voivat eläytyä historiaan ja ymmärtää sitä paremmin. Hänen näkemyksensä mukaan aktiivinen kuvittelu tukee oppilaiden kehittymistä ajatteleviksi ihmisiksi, ja siten heille myös jää vierailusta positiivisia muistoja. Museovierailun ollessa osa perusopetusta on tärkeää jatkaa keskustelua vierailun aiheesta myös vierailun jälkeen (Marcus ym., 2017, 14). Kuitenkaan museossa opittujen asioiden testaaminen jälkeinpäin ei ole välttämättä mielekästä, sillä museovierailu on kokonaisvaltainen kokemus, jolla opitut asiat eivät ole tarkasti mitattavissa (Bamberger & Tal, 2007, 93).

### 3 Museo-oppimisen työtapoja

Tässä luvussa tutustutaan ensin työtapojen valinnan taustalla vaikuttaviin tekijöihin ja selvitetään, millaisista lähtökohdista erilaisia työtapoja on kehitetty. Sitten kuvaillaan joitakin koulujen opetuksessa yleisiä työtapoja ja selvitetään, miten ne soveltuvat museo-opetuksessa toteutettaviksi.

#### 3.1 Oppimiskäsitys, tiedot ja taidot ohjaavat työtapojen valintaa

Museossa voidaan soveltaa monenlaisia työtapoja, kuten kouluissakin. Työtapojen valinnan taustalla vaikuttavat erilaiset oppimiskäsitykset. Piispasen (2008, 61) mukaan koulujen pedagogisen toiminnan katsotaan yleisesti pohjautuvan klassisiin oppimiskäsityksiin. Niitä ovat behavioristinen, kokemuksellinen, kognitiivinen ja konstruktivistinen oppimiskäsitys (Hellström, 2008, 274–276). Koulut voivat painottaa toiminnassaan oppimiskäsitysten eri alueita eri tavoin ja myös kehittää käyttöönsä uudenlaisia pedagogisia sovelluksia (Piispanen, 2008, 61). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritellään oppimiskäsitys aloittaen, että oppilas on aktiivinen toimija, joka oppii asettamaan tavoitteita ja ratkaisemaan ongelmia sekä itsenäisesti että yhdessä muiden kanssa (Opetushallitus, 2014, 17). Mainitaan myös, että kieli, kehollisuus ja eri aistien käyttö ovat oppimisen kannalta olennaisia, oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa ja myönteiset tunnekokemukset edistävät oppimista (Opetushallitus, 2014, 17). Museo-opetuksessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden henki toteutuu siis sellaisilla työtavoilla, joissa lapset pääsevät toimimaan aktiivisesti ja vuorovaikutuksessa sekä käyttämään aistejaan.

Opetustilanteen käytäntöön vaikuttaa opettajan omaksuma pedagoginen sisältötieto, jonka Shulman (1987, 8) on määritellyt sisältävän sekä pedagogisen tiedon että tiedon opetettavasta sisällöstä. Hänen mukaansa opettajan työssä keskeinen taito on osata hyödyntää pedagogista tietoa siten, että opittava asia saadaan välitettyä oppilaalle. Opetuksen tavoitteiden rinnalla työtapojen valintaan vaikuttavatkin myös opettajan tiedot oppilaasta, kuten hänen iästään, taidoistaan ja motivaatiostaan (Löfström ym., 2017, 124). Aaltonen ja Pitkäniemi (2002, 184) kuvailevat opetuksen rakentuvan ennalta muodostetuista, opettajan pedagogiseen sisältötietoon perustuvista suunnitelmista, joita opettaja toteuttaa vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa. Myös suomalaisten opettajankoulutuslaitosten asiantuntijoiden OVET-hankkeessa kehittämässä moniulotteisessa opettajan osaamisen prosessimallissa eli MAP-mallissa työtapojen valinta liittyy opettajan pedagogiseen sisältötietoon (Metsäpelto ym.,

2021, 166, 172). Museo-opetuksessakin opettaja valitsee pedagogisen sisältötietonsa perusteella opetettavat tiedot ja työtavat, joilla uskoo hyvän museo-opetuksen toteutuvan.

Valitut työtavat saavat lopullisen muotonsa vasta opetustilanteessa. Aaltonen ja Pitkäniemi (2002, 184) kuvaavat opettajan tulkitsevan opetustilanteessa oppilaiden antamia vihjeitä, arvioivan omaa suoriutumistaan ja harkitsevan toimintaansa. MAP-mallissa opettajan ja oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa tapahtuva tulkinta, havaitseminen ja päätöksenteko ovat opettajan tilannekohtaisia taitoja (Metsäpelto ym., 2022, 147). Kun opetusta toteutetaan luokan ulkopuolella, opettajakin saattaa olla uudessa tilanteessa ja kohdata odottamattomia haasteita. Piispanen (2008, 73–74) tuo esille, ettei koulun ulkopuolisia oppimisympäristöjä tai uusien opetusmenetelmien käyttöön ottamista tarvitse pelätä. Hänen mukaansa niissäkin opettajan tulee tehdä valintoja ja ohjata oppilaita tarkoituksenmukaiseen ja tavoitteelliseen opiskeluun samoin, kuin perinteisissäkin oppimisympäristöissä on tehty.

Aluksi opettajan tulee kuitenkin pohtia, millaisia työtapoja haluaa käyttää. Suomalaisessa opetuksessa käännteentekeväksi muodostui aikanaan Matti Koskenniemen kirja Kansakoulun opetusoppi (1944), jossa Koskenniemi toi perinteisten opettajakeskeisten työskentelyn muotojen rinnalle yksilöllisen työskentelyn, ryhmätyöskentelyn ja opetuskeskustelun (Koskenniemi, 1944; Rinne ym., 2015, luku 8.10). Myöhemmin Koskenniemi (1982, 127) tarkensi, että erilaisia työmuotoja luokiteltaessa keskeistä on opettajan ja oppilaan välinen vastuunjako, jonka perusteella työmuodot voidaan luokitella opettajakeskeisiin, oppilaskeskeisiin ja yhteistoiminnallisiin opetusmuotoihin.

Nämä Koskenniemen (1982, 127) käsitteet muodostavat pohjan tämän työn käsitykselle siitä, miten työtavat voidaan jakaa. Kinoksen ja kumppaneiden (2021, 30) mukaan lapsilähtöinen pedagogiikka tuli perinteisen lapsikeskeisen ajattelun rinnalle 1990-luvulla. Heidän mukaansa lapsikeskeisyyttä ja lapsilähtöisyyttä pidetään toisinaan synonyymeinä, sillä molemmissa lapsi on aktiivinen toimija. He näkevät näiden käsitteiden eroksi sen, että lapsilähtöisyydessä lapsi on myös itse tuottava ja saa tehdä toimintaan liittyviä päätöksiä. Siksi tässä työssä käytetään nykyään vakiintunutta oppilaslähtöisen työtavan käsitettä. Koskenniemen määrittelemästä opettajakeskeisestä työskentelystä käytetään nykyään yleisesti ja myös tässä työssä sitä vastaavaa käsitettä opettajajohtoisuus. Opetuksen muotoa taas voidaan kutsua myös opetusmetodiksi tai työtavaksi (Hellström, 2008, 208). Tässä tutkimuksessa käytetään käsitettä työtapana sen vakiintuneisuuden vuoksi.

### 3.2 Opettajajohtoiset työtavat

Museovierailu herättäne monille mielikuvan oppaan johtamasta kierroksesta, jolla vierailijan tehtävänä on katsella ja kuunnella kenties pitkiäkin opastuksia. Tällöin työtapana olisi opettajajohtoinen esittävä opetus, jossa opettajalla tai oppaalla olisi selkeä vastuu työskentelyn sujumisesta (Hellström, 2008, 209; Koskenniemi, 1982, 209).

Opettajajohtoisissa työtavoissa opettaja tekee päätökset tekemisestä, keskittymisen kohteesta ja tavoitteesta (Stipek & Byler, 2004, 379). Hellströmin (2008, 274) mukaan tällaiset työtavat liittyvät behavioristiseen oppimiskäsitykseen. Hän lisää, että opettajajohtoisissa työtavoissa voidaan oppia opettajan kertoman lisäksi myös oppimateriaaleista. Museossa materiaaleista oppimista voi olla esimerkiksi se, että oppilaat lukevat museon opastekstejä. Koskenniemi (1982, 127) ja Hellström (2008, 2010) määrittelevät opettajakeskeiseksi toiminnaksi myös kyselevän opetuksen, jossa opettaja johdattelee luokkaa uuden asian pariin toisiaan seuraavien kysymysten avulla. Koskenniemi (1982, 146) huomauttaa, että vaikka oppilaat saisivat osallistua keskusteluun ja esittää kysymyksiä, kyselevä opetus ei ole yhteistoiminnallista opetuskeskustelua, mikäli opettajalla on keskeinen asema aiheen valitsijana ja puheenjohtajana.

Stipekin ja Bylerin (2004, 379) mukaan opettajajohtoiset työtavat ovat toimineet erityisesti perustaitojen opettelussa ja tukea tarvitsevilla lapsilla. Toisaalta opettajajohtoisessa opetuksessa vuorovaikutuksen suunta on pääosin opettajalta oppilaalle, eivätkä oppilaan ajatukset, kiinnostuksen kohteet tai vertaisvuorovaikutus pääse toiminnan keskiöön (Lerikkanen & Pakarinen, 2018, 184). Myös Koskenniemi (1982, 127) painotti, että opettajakeskeiset työmuodot ovat oppilaan persoonan kehitystä ja sosiaalista kypsymistä ajatellen liian yksipuolisia, minkä vuoksi niiden rinnalle tarvitaan myös muunlaista opetusta. Niin kouluihin kuin museoihin onkin kehittynyt erilaisia oppilaslähtöisiä, yhteistoiminnallisia ja kävijälähtöisiä (ks. luku 2.5) toimintamalleja.

### 3.3 Oppilaslähtöiset työtavat

Nykyään monissa museoissa sovelletaan työtapoja, joita on suunniteltu lasten tarpeet ja kehitysvaiheet huomioon ottaen (Rawson, 2010). Oppilaslähtöisiä työtapoja ovat esimerkiksi yksilöllinen työskentely, oppilaiden omat esitykset ja ryhmätyöskentely (Hellström, 2008, 210–211; Koskenniemi, 1982, 127). Koskenniemen (1982, 127) mukaan oppilaskeskeisissä työtavoissa, jotka vastaavat nykyisiä oppilaslähtöisiä työtapoja, oppilaalla itsellään on

ensisijainen vastuu työskentelyn sujumisesta. Oppilaslähtöisiä työtapoja yhdistää siis se, että oppilaille annetaan jossakin muodossa tehtävä ja ohjeet, joita he toteuttavat itsenäisesti tai ryhmissä opettajan avustamana. Tällaiset työtavat voivat Hellströmin (2008, 213, 274–276) mukaan liittyä konstruktivistiseen, kognitiiviseen ja kokemukselliseen oppimiskäsitykseen. Hänen mukaansa oppilaslähtöisissä työtavoissa oppilaat voivat oppia tietojen lisäksi muutakin, kuten luovuutta ja sosiaalisia taitoja. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan historian opetuksen työtavoiksi erilaisten lähteiden tulkinta, kerronta, draama, leikit ja pelit (Opetushallitus, 2014, 258). Näitä kaikkia voidaan toteuttaa oppilaslähtöisinä työtapoina.

Oppilaslähtöisiä työtapoja toteutetaan usein konstruktivistisen oppimiskäsityksen periaatteiden mukaisesti. Kettunen (2004, 92) tiivistää, että konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä uusi tieto rakentuu aina vanhalle tiedolle. Museo-opetuksen käytäntöä ajatellen olisi siis tärkeää, että oppilaille annetaan mahdollisuus tutustua museovierailun aiheisiin jo ennen vierailua, kuten Marovah ja Ncube (2024, 89) toivat esille (ks. Luku 2.5). Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä painotetaan oppijan omaa aktiivisuutta tiedon rakentajana (Lonka, 2015, 13). Tämä toteutuu Kettusen (2004, 92) mukaan parhaiten, kun oppijan ” sekä kädet että mieli” saadaan mukaan toimintaan. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisella museovierailulla oppilaalle tarjotaan siis mahdollisuuksia päästä itse tekemään ja kokeilemaan opittavia asioita.

### **3.4 Yhteistoiminnalliset työtavat**

Yhteistoiminnallisten työtapojen ajatuksena on Koskenniemen (1982, 127) mukaan se, että opettaja ja oppilaat ovat toiminnassa tasavertaisia osanottajia, ja tällaisia työtapoja ovat opetuskeskustelu ja yhdessä järjestetyt juhlat. Hellström (2008, 211) lisää, että yhteistoiminnallista voi olla myös esimerkiksi ohjelmallisen vanhempainillan järjestäminen. Voidaan pohtia, voitaisiinko museovierailukin järjestää yhteistoiminnallisen tapahtuman hengessä siten, että retkelle suunnitellaan yhdessä ohjelmaa ja vaikkapa valmistellaan aiheeseen liittyviä pieniä esityksiä. Hellströmin (2008, 209, 211) mukaan opetuskeskustelu eroaa työtapana opettajakeskeisestä esittävästä tai kyselevästä opetuksesta siten, että siinä oppilas saa osallistua keskusteluun tasavertaisena opettajan kanssa ja esittää omia näkemyksiään. Hän tarkentaa, että opetuskeskustelua johtaa useimmiten opettaja, mutta joskus oppilaallekin voidaan antaa johtajan rooli. Yhteistoiminnallinen keskustelu tarjoaa

oppilaalle mahdollisuuksia harjoitella omien tulkintojen tekemistä, mikä on perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tärkeä osa historian opetusta (Opetushallitus, 2014, 258).

Opetuskeskustelun tarkoituksena on siis muodostaa dialoginen oppimistilanne. Nykyään puhutaankin paljon opetuksen dialogisuudesta. Halisen ja kumppanien (2016, 217) mukaan dialogisessa opetuksessa opettajan tehtävänä on jäsentää keskustelua ja käsitteellistää oppilaiden ajattelua vieden sitä abstraktimmalle tasolle. Heidän mukaansa opettajan tulee olla tarkkana, että kuuntelee oppilaita ja ohjaa heitä kehittämään ajatuksiaan itse, eikä tuo omaa ajatteluaan oppilaan ajattelun tilalle. Hellströmin (2008, 274–275, 212–213) mukaan yhteistoiminnallinen oppiminen liittyy erityisesti kokemukselliseen oppimiskäsitykseen, jossa oppilaan oma toiminta, itsensä toteuttaminen ja itsereflektio korostuvat. Hän lisää, että yhteistoiminnallisessa oppimisessä keskeistä on kaikkien yhteinen vastuu oppimisesta.

## 4 Motivoiva museo-oppiminen

Tässä luvussa käsitellään motivaatiota ja sen lähtökohtia museo-opetuksessa. Luvussa esitellään Ryanin ja Decin (2017) itsemääräämisteoria ja kuvaillaan sen keskeisiä ajatuksia yleisesti. Sitten selvitetään, miten itsemääräämisteorian näkemyksiä ihmisen psykologisista perustarpeista ja niiden yhteydestä motivaatioon voitaisiin ottaa huomioon ja soveltaa oppilaiden hyvinvoinnin ja motivaation lisäämiseksi museo-opetuksessa.

### 4.1 Itsemääräämisteoria ja motivaatio

Metsämuuronen ja kumppanit (2006, 35) kuvailevat, että motivaatio on hypoteettinen konstruktio, josta on vaikeaa saada otetta ja josta on kehitetty kymmeniä, osittain ristiriitaisiakin teorioita. Motivaatiolla on kuitenkin havaittu olevan keskeinen merkitys sekä oppimisessa että yksilön hyvinvoinnissa laajemmin (Salmela-Aro, 2018, 9–10), ja siksi se päätettiin ottaa tämän tutkimuksen avainkäsitteeksi. Koska tämän tutkielman aiheena eivät ole eri motivaatioteorioiden erot ja mahdolliset ristiriitaisuudet, päätettiin valita yksi teoria työn teoriataustan ytimeksi. Valitsimme Ryanin ja Decin (2017) itsemääräämisteorian, koska se on yksi johtavista motivaatiopsykologisista teorioista, jota on käytetty laajasti suomalaisissa tutkimuksissa (Määttä ym., 2023, 305). Sen lisäksi käytettiin muita lähteitä, jotka tunnustavat itsemääräämisteorian ja ovat sisällöltään sen kanssa samassa linjassa. Esimerkiksi aiemmin mainitut Bamberger ja Tal (2007) sekä Wilde ja Urhahne (2008) ovat tutkineet museo-opetuksen työtapoja itsemääräämisteorian näkökulmasta.

Itsemääräämisteoria (Ryan & Deci, 2017) on humanistiseen ihmiskäsitykseen perustuva kokonaisuus, joka sisältää yleisen teoreettisen viitekehyksen, kuusi miniteoriaa ja näkemyksiä niiden soveltamisesta käytäntöön eri elämänalueilla, erilaisissa ympäristöissä ja yhteiskunnan eri tasoilla. Osissa teoriaa kuvaillaan kirjallisuuskatsauksen tapaan laajaa tutkimusnäyttöä, joka tukee teoriaa. Tätä tutkimusta varten itsemääräämisteoriaan tutustuttiin kokonaisuutena. Sitä tukevana materiaalina tutustuttiin myös Määttän ja kumppaneiden (2023) julkaisemaan artikkeliin itsemääräämisteorian termien käytöstä suomen kielellä sekä sen tulkitsemisesta.

Ryan ja Deci (2017, 4–8) tutkivat itsemääräämisteoriassaan, mitkä tekijät eri konteksteissa lisäävät tai vähentävät yksilön motivaatiota ja tyytyväisyyttä. Heidän mukaansa lapset ovat luontaisesti aktiivisia, ja lapsilla on synnynnäinen taipumus sitoutua ympäristöönsä ja toimia oman tahtonsa mukaisesti. Itsemääräämisteorian mukaan jokaisella yksilöllä on luontainen taipumus kasvuun ja kehittymiseen, mutta myös välttämättömiä psykologisia perustarpeita,

joiden täyttymiseen tarvitaan sosiaalista ja ympäristön tukea. Näitä psykologisia tarpeita ovat autonomian, kykenevyyden ja yhteenkuuluvuuden tarve (Ryan & Deci, 2017; Määttä ym., 2023, 310). Ryanin ja Decin (2017, 9–10) mukaan niiden täytyminen on yksilön terveen psykologisen kasvun perusta ja edellytys sille, että yksilön synnynnäinen kapasiteetti saadaan toimimaan. Heidän mukaansa ihmisen olemus riippuu siitä, millaisissa olosuhteissa hän on, ja kuinka paljon hän saa niissä olosuhteissa tukea psyykkisille perustarpeilleen. Näitä perustarpeita ja niiden toteutumista on siis tärkeää pohtia myös museo-opetuksen olosuhteissa: Millaisia tunteita ja kokemuksia toiminta oppilaassa herättää?

Psyykkiset perustarpeet liittyvät motivaatioon siten, että perustarpeiden tyydyttyminen on psyyken rakenteiden ytimessä, jonka ympärille motivaatio rakentuu (Ryan & Deci, 2017, 12). Yksilön perustarpeiden täytyminen taas on sidoksissa ympäristöön ja ympärillä oleviin toisiin ihmisiin, jotka voivat olla tarpeiden täyttymistä tukevia tai estäviä (Ryan & Deci, 2017, 9; Cheon ym., 2019, 115). Useissa tutkimuksissa on havaittu, että oppilaiden perustarpeita tukevat työskentelytavat parantavat heidän sitoutumistaan tehtäviin (mm. Burgueño ym., 2024; Olivier ym., 2021; Reeve & Jang, 2006). Tämän pohjalta onkin perusteltua, että oppilaiden motivaatiota tuetaan varmistamalla heidän autonomian, kykenevyyden ja yhteenkuuluvuuden tarpeidensa täyttymistä. On havaittu, että oppilaiden autonomiaa tukevat opettajat tukevat myös oppilaiden kykenevyyttä ja yhteenkuuluvuutta, sillä he ymmärtävät oppilaiden näkökulmia ja siten myös tarpeita (Ryan & Deci, 2017, 369). Tämän perusteella siis avain motivoiviin työskentelytapoihin on oppilaiden ja heidän tarpeidensa tunteminen ja kyky ymmärtää heidän näkökulmaansa sekä soveltaa toimintaa oppilaiden tarpeiden mukaiseksi.

Kuten johdannossa määriteltiin, motivaatio on halukkuutta toimintaan. Itsemääräämisteorian (Ryan & Deci, 2017, 14–15) mukaan se voidaan jakaa sisäiseen motivaatioon, jossa toiminta itsessään on yksilölle palkitsevaa, sekä ulkoiseen motivaatioon, jossa toiminnan avulla saadaan jokin muu palkkio tai vältetään rangaistus. Itsemääräämisteoriassa ulkoinen motivaatio ei kuitenkaan ole välttämättä sisäistä motivaatiota huonompi vaihtoehto, sillä jos yksilö pitää itsekään toimintaa tärkeänä ja se on hänen omien tavoitteidensa mukaista, hän voi itsenäisesti ohjata toimintaansa. Teorian mukaan tällöin on kyse autonomisesta motivaatiosta, joka on sisäisen motivaation kaltaista. Itsemääräämisteoriassa autonominen motivaatio on kaikkea sellaista motivaatiota, sekä sisäistä että ulkoista, jossa yksilö itse säätelee toimintaansa, ja sen vastakohta on kontrolloitu motivaatio, jossa toimintaa säädellään ulkopuolelta.

Motivaation autonomisuuteen tai kontrolliin vaikuttavia tekijöitä voidaan tunnistaa myös luvussa 3 käsitellyistä, museo-opetuksessakin sovellettavista työtavoista. Opettajajohtoisissa työtavoissa oppilaan toiminta on ulkoisesti opettajan säätelemää, mikä voi johtaa siihen, että oppilaan motivaatiosta tulee kontrolloitua. Kuitenkin oppilas on voinut myös itse valita säädellä toimintaansa tilanteeseen sopivaksi, kuten esimerkiksi silloin, jos hän kiinnostuksesta aiheeseen kuuntelee mielellään opettajan kertomaa. Siinä tapauksessa, kontrolloidusta asetelmasta huolimatta, oppilaan motivaatio voi olla myös autonomista. Kontrolloitu motivaatio on itsemääräämisteorian mukaan ongelmallinen, sillä ulkopuolinen kontrolli vaarantaa autonomian tarpeen täyttymisen. Yksilöllä voi olla toimintaansa kuitenkin samanaikaisesti monenlaisia motiiveja, sekä sisäisiä että ulkoisia (Ryan & Deci, 2020, 3). Motivaation puuttuminen kokonaan voi johtua monesta syystä, mutta itsemääräämisteorian (Ryan & Deci, 2017, 16) mukaan syyt liittyvät eri tavoin psykologisten perustarpeiden täyttymättömyyteen; esimerkiksi kyvykkyyden tunteen puuttuessa ihminen ei usko pystyvänsä suorittamaan tehtävää.

#### **4.2 Oppilaan autonomiaa tukeva toiminta museovierailulla**

Autonomian tarve on sitä, että yksilö haluaa kokea toimivansa oman tahtonsa ja arvojensa mukaisesti (Määttä ym., 2023, 310). Ryan ja Deci (2017, 355) havaitsivat, että sellaisten opettajien, jotka tukivat oppilaiden autonomiaa ja itsesäätelyä, pyrkivät ymmärtämään oppilaan näkökulmaa sekä tarjosivat heille vaihtoehtoja, oppilaat olivat sisäisesti motivoituneempia, pitivät itseään osaavampina ja kunnioittivat itseään enemmän kuin kontrolloivasti toimivien opettajien oppilaat. Reeven ja Jangin (2006, 215, 216) mukaan oppilaan autonomiaa tukevaa toimintaa on oppilaan kuunteleminen ja hänen kysymyksiinsä vastaaminen. Heidän mukaansa opettaja voi tukea oppilasta kehittämään sisäistä motivaatiotaan antamalla hänelle aikaa työskennellä itsenäisesti omalla tavallaan, antamalla mahdollisuuksia puhua, ja tarjoamalla tehtävään liittyviä vihjeitä, kannustusta ja rohkaisevaa palautetta. Tällainen toiminta saa oppilaan kokemaan itsensä, toimintansa ja ajatuksensa merkitykselliseksi (Vansteenkiste ym., 2020, 3). Tähän voidaan kiinnittää huomiota myös museovierailulla. On tärkeä lähtökohta kuunnella oppilaita ja vastata heidän kysymyksiinsä, sekä huolehtia turvallisesta ilmapiiristä, jotta oppilaat uskaltavat kysyä. Voidaan pohtia myös sitä, kuinka oppilaille voitaisiin tarjota vaihtoehtoja ja mahdollisuus työskennellä omalla tavallaan.

Autonomiata tukevan toiminnan vastakohtana on kontrolloiva toiminta, joka tarkoittaa esimerkiksi palkkioiden, rangaistusten ja kontrolloivan kielen, kuten suorien käskyjen käyttöä oppilaan oikean toiminnan varmistamiseksi, ja sen on havaittu vähentävän merkittävästi oppilaan sisäistä motivaatiota ja itseluottamuksen tunnetta (Ryan & Deci 2017, 355, 367). Autonomian tarpeen vastainen toiminta aiheuttaa oppilaalle tunteen painostuksesta ja ristiriidasta, joka ilmenee tuntemuksena siitä, että häntä ikään kuin työnnetään väärään suuntaan (Vansteenkiste ym., 2020, 3).

Toivola ja kumppanit (2017, 115) tuovat esille, että oppilaasta itsestään lähtevä innostus ei useimmiten kohdistu opettajan suunnittelemiin sisältöihin, minkä vuoksi opettaja saattaa kokea tarpeelliseksi estää oppilasta keskittymästä kiinnostuksenkohteeseensa ja vaatia häntä osallistumaan opettajan määräämään toimintaan. He ajattelevat tilanteesta muodostuvan eräänlaisen vaihtokaupan, jonka onnistumiseen tarvitaan oppilaan motivointia, jossa opettaja tukee oppilaan motivaation syntymistä opettajan ehdottamaan aiheeseen. Heidän mukaansa vaihtokaupan onnistuessa lapsi oppilas oppii opettajan ohjauksessa tulevaisuutensa kannalta usein merkityksellisempiä asioita kuin olisi oppinut seuraamalla omia mieltymyksiään. He tuovat esille huolen siitä, että joskus opettajan vaikutus voi kuitenkin olla negatiivinen ja oppilaan asenteet koulua kohtaan voivat muuttua kielteisiksi. Näin voi heidän mukaansa käydä, jos esimerkiksi opettajan valitsemat aiheet ja tavoitteet tuntuvat oppilaasta merkityksettömiltä, liian vaikeilta tai liian helpoilta.

Mikä on sopiva määrä autonomiata? Bamberger ja Tal (2007, 84, 91–94) vertailivat useiden oppilasryhmien museo-opetustilanteissa kolmea erilaista työskentelytapaa: ensimmäisenä opettajajohtoista, jossa oppilaille ei annettu valinnanvapautta, toisena rajoitetusti vapaata työskentelyä, jossa oppilaat saivat tehdä annetun tehtävän pienryhmissä omalla tavallaan, ja kolmantena täysin vapaata toimintaa. Heidän mukaansa ilman valinnanvapautta, vain opettajan kertomaa kuunnellessa oppimistilanteesta jäivät puuttumaan konkreettiset kokemukset ja oppilaiden mahdollisuus oppia toisiltaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. He havaitsivat, että useimmilla vierailuilla oppilaiden mielenkiinto ja keskittyminen väheni, kun kierrosta oli kestänyt hetken aikaa, mistä seurasi työrauhan häiriintymistä eri tavoin. He havaitsivat, että oppaana toimivan taidoilla oli jonkin verran merkitystä oppilasryhmän mielenkiinnon säilyttämisessä. Täysin vapaassa toiminnassa he havaitsivat oppilaiden vaeltelevan ympäri tilaa ja remuavan äänekkäästi, mutta oppiminen oli heikompaa kuin muissa työskentelytavoissa. Heidän mukaansa parhaiten toimi rajoitetusti vapaa toiminta, jossa oppilaat työskentelivät ohjatusti pienryhmissä; siinä oppilaita ohjattiin toteuttamaan

luontaista uteliaisuuttaan, ja havaittavissa oli korkeaa kiinnostusta ja motivaatiota. Myös Ryan ja Deci (2020, 4) vahvistavat, että autonomian tukeminen ei tarkoita sitä, etteikö toiminnassa tulisi olla sääntöjä ja järjestelmällisyyttä. Museossa ryhmätyöskentely ja vapaa toiminta ohjatusti sopivissa rajoissa ovat siis oppilaille antoisia ja sopivan määrän autonomiaa tarjoavia työskentelytapoja, jotka myös edistävät oppimista. Toimintaa suunniteltaessa ja ohjattaessa tulee ottaa huomioon oppilaiden ikä ja kyky säädellä omaa toimintaansa suhteessa museoympäristön ominaisuuksiin, jotta oppilaille annettu vapaus ei johtaisi vahinkoihin museoesineiden kanssa.

### 4.3 Kykenevyyden tarve ilmenee uteliaisuutena

Kykenevyys on psykologiassa laajasti tutkittu ja usein motivaatioon yhdistetty tekijä (Ryan & Deci, 2017, 11). Kykenevyyden tarve tarkoittaa yksilön tarvetta kokea, että voi hallita ja vaikuttaa, ja tarve täyttyä, kun yksilö sitoutuu tehtäviin ja kokee mahdollisuuksia käyttää ja kehittää omia kykyjään ja asiantuntemustaan (Vansteenkiste ym., 2020, 3). Sen voidaan tulkita tarkoittavan samaa kuin yleisesti käytetty termi minäpystyvyys, joka Banduran (1977, 193–194) mukaan kuvaa yksilön käsityksiä omista kyvyistään. Kykenevyyden tarve ilmenee luontaisena uteliaisuutena ja haluna vaikuttaa ympäristöön, minkä toteutuessa yksilö kokee itsensä osaavaksi ja taitavaksi, ja kokee mahdolliseksi käyttää ja kehittää taitojaan edelleen (Määttä ym., 2023, 311; Ryan & Deci, 2017, 11).

Tämä luontainen uteliaisuus näkyy myös museovierailuilla, ja sitä kannattaa vaalia. Tästä näkökulmasta erityisen toimivia ovat immerssiiviset tilat, joissa museoon on rakennettu mahdollisuus astua sisälle toisenlaiseen todellisuuteen ja havainnoida sitä moniaistisesti. Falkin ja Dierkingin (2000, 195–196) mukaan tällaiset tilat ikään kuin avaavat ikkunan historiaan, kun kävijät voivat itse nähdä, miltä ihmiset näyttivät, millaista heidän elämänsä oli, jopa kuulla miten he puhuivat ja miltä kuulostivat. He ovat havainneet, että tämän tyyppisissä fyysisissä asetelmissa oppija voidaan ympäröidä näkymillä, äänillä ja materiaaleilla, jotka herättävät uteliaisuutta, mikä saa oppimisen etenemään sisäsyntyisesti. Myös Palviainen (2000, 126) mainitsee museoiden opastuksissa voitavan ottaa huomioon oppilaiden tarpeita esimerkiksi lisäämällä opastusten interaktiivisuutta ja antamalla oppilaille mahdollisuuksia kokeilla asioita itse. Talboys (2010, 26–27) kuvailee nuorilla oppilailla olevan uusien kokemusten nälkä, ja toteaa oman kokemuksen kautta oppimisen olevan tehokkainta. Hänen mukaansa museot tarjoavat täydellisen mahdollisuuden järjestää oppimistilanteita, joissa oppilaat pääsevät itse tekemään asioita käytännössä.

Ryanin ja Decin (2017, 11) mukaan kykenevyyden tarpeen täytyminen vaatii sopivan haastavia tehtäviä ja niissä pärjäämistä. Ryan ja Deci (2020, 1) ovat havainneet myös, että kykenevyyden tarvetta täyttää positiivinen palaute. Heidän mukaansa (2017, 11) tätä tarvetta voivat uhata esimerkiksi liialliset haasteet, negatiivinen palaute, henkilökohtainen kritiikki tai sosiaalinen vertailu. Kykenevyyden tarpeen täyttymättä jääminen saa yksilön kokemaan voimattomuutta, avuttomuutta ja epäonnistumista (Vansteenkiste ym., 2020, 3). Joissakin museoissa näyttelyt on voitu suunnata aiheesta kiinnostuneille aikuisille, ja niiden ymmärtäminen voi vaatia laajoja pohjatietoja sekä kärsivällisyyttä lukea pitkiä opastekstejä (Rawson, 2010, 49). Tällainen ympäristö voi olla lapselle liian haastava. Nykyään, kuten edellisessä luvussa kerrottiin, lapset otetaan kuitenkin useimmiten huomioon museoiden sisällön suunnittelussa.

Toinen kykenevyyden kokemusta uhkaava tekijä, niin museossa kuin muuallakin, on ryhmänhallintaan liittyvä palaute. Bamberger & Tal (2007, 84) havaitsivat, että museovierailuilla tilanteissa, joissa oppilaiden motivaatio oli heikentynyt, jotkut museooppaat taistelivat saadakseen oppilaat hiljenemään, tai joutuivat huutelemaan ryhmästä karanneiden oppilaiden perään. Tällaisessa tilanteessa haasteena on se, että itsemääräämisteorian (Ryan & Deci, 2017) mukaan negatiivinen palaute ja henkilökohtainen kritiikki vähentävät oppilaan kykenevyyden tunnetta, minkä voidaan ymmärtää vähentävän hänen motivaatiotaan entisestään. Opettajan tulee punnita sanansa tarkkaan ja miettiä, millaisella viestillä voisi saada oppilaat rauhoittumaan ja pysymään mukana ilman, että he kokevat sitä henkilökohtaisena kritiikkinä.

Bandura (1997, 80) on havainnut, että epäonnistumiset voivat heikentää kykenevyyden kokemusta hetkellisesti, mutta niistä selviytyminen ja yrittäminen yhä uudelleen voivat lopulta myös vahvistaa uskoa omaan kykyihin. Uusitalo-Malmivaaran (2014, 48) mukaan sinnikkyys ja oppimisen ilo ovat lapsilla yleisiä luontevahvuuksia, joiden varaan oppimista kannattaa tietoisesti ohjata. Museovierailu itsessään tarjoaa mahdollisuuksia uuden oppimiseen, ja lapsia opastettaessa kannattaa kiinnittää huomiota siihen, että tarjolla on onnistumisen kokemuksia.

#### 4.4 Yhteenkuuluvuus vahvistuu positiivisessa vuorovaikutuksessa

Yhteenkuuluvuuden tarve on tarvetta sosiaaliseen yhteyteen siten, että kokee olevansa toisille läheinen ja tärkeä, ja että voi itse auttaa toisia ja antaa heille jotakin (Ryan & Deci, 2017, 11; Vansteenkiste ym., 2020, 3). Määttä ja kumppanit (2023, 311) tarkentavat, että ihmisillä on tarve sitoutumiseen, huolenpitoon ja vastavuoroisen välittämisen kokemuksiin, ja tarve täyttyy, kun ihmiset kokevat yhteyttä toisiin, tuntevat olevansa arvostettuja ja kokevat kuuluvansa sosiaalisiin ryhmiin. Koulussa oppilas voi tuntea yhteenkuuluvuutta sekä opettajan että toisten oppilaiden kanssa, ja opettajan tehtävänä on huolehtia luokan vuorovaikutuksesta ja positiivisesta ilmapiiristä, jotta kaikkien osallisuus voi toteutua. Yhteenkuuluvuuden tarpeen täyttymisen vastakohtana on sosiaalinen vieraantuminen, eristyminen ja yksinäisyys (Vansteenkiste ym., 2020, 3).

Museo-opastuksissa kannattaa kiinnittää huomiota vuorovaikutuksen laatuun. Bamberger ja Tal (2007, 91) havaitsivat, että monissa museo-oppaan johtamissa tilanteissa opas kertoi lapsille paljon tietoa, mutta todellinen vuorovaikutus oli hyvin rajoitettua, ja monilla oppilailta ilmeni vaikeuksia säilyttää kiinnostuksensa opastukseen. Heidän mukaansa oppilaat olivat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa aina, kun heille annettiin siihen vapautta. Vertaisvuorovaikutuksella on havaittu olevan suuri merkitys oppimisessa: Salmela-Aron (2018, 16) mukaan erityisesti ystäviltä koulunkäyntiin saatu tuki on yhteydessä oppimismotivaatioon ja aktiiviseen osallistumiseen. Museovierailuilla työskentelyä kannattaa siis järjestää niin, että oppilaat voivat tutustua museoon vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Työskentely pienryhmissä mahdollistaa sen, että oppilaat voivat jakaa kokemuksia ja ajatuksia toistensa kanssa, mikä täydentää oppimista (Bamberger & Tal, 2007, 91).

On huomattava, että pienryhmissä työskentely tukee useimmiten myös oppilaiden autonomiaa. Kuten Bamberger ja Tal (2007, 94) havaitsivat, hyvän museo-opetuksen rakenteita ovat rajoitetusti valinnanvaraa antavat aktiviteetit, jotka mahdollistavat kontrollin ja rohkaisevat sosiaaliseen kanssakäymiseen. Tämän voi tulkita niin, että kun valinnanvaraa annetaan rajoitetustikin, tuetaan oppilaan autonomiaa. Kuitenkin liiallinen autonomia voisi heikentää oppilaan kykenevyyden tarpeen toteutumista, sillä tunteakseen kykenevyyttä hänen täytyy saada tehtävä ja päästä siinä alkuun. Rohkaisu sosiaaliseen kanssakäymiseen mahdollistaa yhteenkuuluvuuden tuntemista. Parhaassa tapauksessa opetus tukee siis kaikkia psykologisia perustarpeita samaan aikaan.

Toisaalta museossa, kuten muuallakin, ryhmässä voi ilmetä myös oppilaiden vertaisvuorovaikutuksessa tapahtuvaa ulkopuolelle jättämistä eli ostrakismia, jota voi olla vaikeaa havaita (Williams ym., 2014, 40). Oppilaiden vertaisvuorovaikutuksen tarkkailu ja ohjaaminen on tärkeää aina, myös museovierailun aikana. Vierailuilla ja retkillä erilaiset siirtymätilanteet ja poikkeaminen koulun arkirutiineista saattavat mahdollistaa odottamattomia kiusaamistilanteita, joihin on luonnollisesti puututtava heti, kun ne huomataan.

Tämän tutkimuksen edellisessä luvussa käsiteltiin historiallista empatiaa. Voidaan pohtia, voisiko historiallinen empatia täyttää jollakin tavalla kokijansa yhteenkuuluvuuden tarvetta. Ryanin ja Decin (2017) alkuperäisessä ajatuksessa yhteenkuuluvuuden tarve täyttyy elävien ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Historiallinen empatia taas tarkoittaa eräänlaista asettumista historiallisten ihmisten tilanteeseen. Rajoitteena on, että todellinen kohtaaminen, vastavuoroisuus ja kommunikaatio ei historiallisen henkilön kanssa voi toteutua. Historiallinen empatia voi kuitenkin sisältää kokemuksen tunnetason yhteydestä historian ihmisiin (Endacott, 2010, 32). Historiallisissa identiteeteissä tunnetason yhteys menneisyyteen voi olla läsnä vahvana (Rantala & Ahonen, 2015, 47–56). Historiallisen empatian kokemus voi siinä mielessä täyttää jollakin tavalla yhteenkuuluvuuden tarvetta. Tällaisella ajatuksella historiallinen empatia voisi olla yksi tekijä, mikä motivoi ihmisiä museoissa.

## 5 Tutkimusongelmat

Koululaisille tarjottua museo-opetusta, kuten muutakin opetusta toteutetaan opettajan valitsemilla työtavoilla. Rawsonin (2010, 64–65, 70) mukaan museo-opetuksen suunnittelussa on hyödyllistä ottaa huomioon lasten eri ikäkaudet ja kehitysvaiheet. Hidi ja Renninger (2006, 122) taas ovat havainneet, että opiskeltavasta aiheesta riippumatta oppilaat tarvitsevat tukea sekä kiinnostuksensa kehittämiseen että sen ylläpitämiseen.

Tämän laadullisen tutkimuksen tehtävänä on selvittää, millaisia työtapoja maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijat ja humanististen tieteiden opiskelijat ajattelevat hyödyntävänsä, jos he opastaisivat 12-vuotiaiden koululaisten museovierailua. Lisäksi tarkastellaan, miten opiskelijoiden ehdottamat työtavat tukisivat oppilaan psykologisia perustarpeita, joiden täytyminen on itsemääräämisteorian (Ryan & Deci, 2017) mukaan motivaation rakentumisen keskeinen tekijä. Aineistona on kaksitoista Katse historiaan -hankkeessa kerättyä virikehaastattelua, joita analysoidaan teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin.

Tutkimuskysymyksiksi muotoutui:

1. Millaisia työtapoja osallistujat käyttäisivät opastaessaan 12-vuotiaita oppilaita museossa?
2. Miten opiskelijoiden näkemykset työtavoista suhteutuvat itsemääräämisteoriaan?

Tutkimuskysymyksessä 1 haluttiin siis selvittää, millaisia työtapoja osallistujat pitäisivät sopivina, jos heidän tehtävänään olisi toimia oppaana museokierroksella.

Tutkimuskysymyksessä 2 oli tarkoituksena tarkastella, millä perusteilla osallistujat valitsivat tutkimuskysymyksessä 1 kuvatut työtavat, ja miten heidän ajattelunsa suhteutui itsemääräämisteoriaan (Ryan & Deci, 2017). Haluttiin myös selvittää, miten itsemääräämisteorian näkemys motivaatiosta voisi toteutua näissä työtavoissa.

Molempiin kysymyksiin haettiin vastausta teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä.

Tutkimuskysymyksessä 1 työtapojen luokittelu pohjautui Koskenniemen (1982, 126–147) näkemykseen työtapojen erilaisista lähtökohdista. Tutkimuskysymyksessä 2 analyysiä ohjasi Ryanin ja Decin (2017) itsemääräämisteoria, johon perustuu tämän tutkimuksen käsitys motivaatiosta.

Näiden tutkimuskysymysten avulla haluttiin selvittää osallistujien vastauksista löytyviä, heidän ideoimiaan museoympäristössä toteutettavia työtapoja museo-opetuksessa ja

muuallakin hyödynnettäväksi. Työtapojen tarkastelu suhteessa Ryanin ja Decin itsemääräämisteoriassa määriteltyihin psykologisiin perustarpeisiin voi antaa tietoa siitä, millaisia mahdollisuuksia erilaiset työtavat tarjoavat oppilaan motivaation vahvistamiseksi, ja mitä työtapoja erilaisissa opetustilanteissa kannattaa käyttää.

## 6 Menetelmä

Tässä luvussa kerrotaan ensin tämän tutkimuksen aineistona käytetystä Katse historiaan -hankkeen kolmannen vaiheen haastatteluaineistosta: ketkä haastatteluihin osallistuivat, miten aineisto oli kerätty ja mitä osia siitä hyödynnettiin tässä tutkimuksessa. Aineiston kuvaus luvuissa 6.1, 6.2 ja 6.3 on kirjoitettu mukaillen tämän tutkimuksen kirjoittajien kandidaatin tutkielmaa ”Luokanopettajaopiskelijoiden ja historian opiskelijoiden näkemyksiä museotilan hyödyntämisestä opetuksessa” (Järvinen & Moisanen, 2024), sillä tämän tutkimuksen tekijät ovat käyttäneet siinä osia samasta aineistosta. Aineiston kuvauksen jälkeen tarkastellaan, miten aineistoa käsiteltiin ja miten toteutettiin aineiston laadullinen sisällönanalyysi. Lopuksi käsitellään sitä, miten tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus otettiin huomioon tässä tutkimuksessa.

### 6.1 Aineistona Katse historiaan -hankkeen haastattelut

Tässä laadullisessa tutkimuksessa selvitettiin, millaisia työtapoja osallistujat ajattelisivat käyttävänsä opastaessaan 12-vuotiaita oppilaita museovierailulla. Tutkittiin myös, millainen yhteys heidän valitsemillaan työtavoilla olisi motivaatioon Ryanin ja Decin (2017) itsemääräämisteorianaan perustuen. Aineistona oli kaksitoista Katse historiaan -hankkeen vuosina 2023–2024 keräämää virikehaastattelua. Katse historiaan: menneisyyden kohtaaminen kuvissa, virtuaalitodellisuudessa ja museoympäristöissä -hanke on Suomen Akatemian rahoittama Turun yliopiston viisivuotinen tutkimushanke vuosina 2021–2026, ja se jakautuu viiteen vaiheeseen. Tutkimusryhmän jäsenet ovat vastuullinen johtaja Marjaana Puurtinen ja Jan Löfström, ja tutkimuksessa on ollut mukana heidän lisäksi useita tutkimusharjoittelijoita ja tutkimusavustajia. Tämän tutkimuksen aineisto on Katse historiaan -hankkeen kolmannen tutkimusvaiheen aineistoa, ja tämän tutkimuksen tekijät osallistuivat hankkeen aineiston keruuseen ja käsittelyyn tutkimusavustajina ja tutkimusharjoittelijoina.

### 6.2 Osallistujat

Katse historiaan -hankkeen tutkimusryhmän jäsenet rekrytoivat tässä tutkimuksessa käytettyjen haastattelujen osallistujat. He lähettivät sähköpostitse kutsun kaikille maisterivaiheessa oleville Turun yliopiston luokanopettajaopiskelijoille sekä humanistisen tiedekunnan kulttuurin, historian ja taiteiden tutkimuksen opiskelijoille. Osallistuminen oli vapaaehtoista, ja osallistuja sai siitä halutessaan merkinnän seminaaripassiinsa. Tutkimus toteutettiin suomeksi, joten osallistujilta vaadittiin sujuvaa suomen kielen taitoa.

Tutkimuksessa hyödynnettävien katseenseurantalasien vuoksi osallistujalla tuli olla hyvä näkökyky tai mahdollisuus käyttää piilolaseja. Tutkimusympäristö oli esteellinen museotilojen portaiden vuoksi.

Tutkimukseen osallistui yhteensä 12 maisterivaiheen opiskelijaa. Katse historiaan – hankkeessa osallistujilla oli omat anonyymit koodit. Tässä tutkimuksessa heille luotiin uudet koodit, joista ilmenivät kirjainlyhenteiden avulla pää- tai sivuaineet, joita osallistajat haastatteluissa kertoivat opiskelevansa. Osallistujien koodeja havainnollistaa seuraava taulukko 1:

Taulukko 1. Osallistujien koodit ja pää- tai sivuaineet.

Osallistujan koodi	Osallistujan pää- tai sivuaine
HI1, HI2, HI3, HI4, HI5	pääaine historia
LO1, LO2, LO3, LO4, LO5	pääaine kasvatustiede, luokanopettaja
MU1, MU2	sivuaine museologia

Historian opiskelijoiden kirjainlyhenteeksi tuli siis HI ja luokanopettajaopiskelijoiden lyhenteeksi LO. Heidän lisäksi tutkimukseen osallistui kaksi sellaista opiskelijaa, joilla oli pääaineena jokin humanistisen tiedekunnan opintoala ja sivuaineena museologia, josta tuli heidän kirjainlyhenteekseen MU. Näiden kirjainlyhenteiden perään laitettiin numerot, jotta osallistujat voitiin erottaa toisistaan.

### 6.3 Tutkimuksen toteutus

Katse historiaan –hankkeen kolmannessa vaiheessa 2023–2024 aineistonkeruuta toteuttivat hankkeen tutkimusjärjoittelijat. Tämän tutkielman kirjoittajat toimivat hankkeessa sekä tutkimusjärjoittelijan että tutkimusavustajan tehtävissä, ja siten keräsivät osan aineistosta. Hankkeessa kerättiin osallistujista neljää erityyppistä tutkimusaineistoa: Katseenseurantavideoita museotilojen katselusta, taustatietolomakkeita, taustatietolomakkeelle tallennettuja osallistujien kirjoittamia mainostekstejä museotiloista sekä haastatteluaineistoa. Katse historiaan -hankkeessa katseenseuranta oli keskeinen osa tutkimusasetelmaa, mutta tässä tutkimuksessa ei käytetty katseenseuranta-aineistoa. Tässä tutkimuksessa käytettiin aineistosta vain haastatteluja, jotka saatiin käyttöön valmiiksi litteroituina. Tämän tutkimuksen tekijät olivat aiemmin litteroineet suurimman osan haastatteluista tutkimusavustajina ja tutkimusjärjoittelijoina samassa hankkeessa, ja siten saaneet mahdollisuuden tutustua aineistoon jo aiemmin. Haastatteluaineistossa ilmenivät

muusta aineistosta myös osallistujien kirjoittamat mainostekstit, koska osallistujat lukivat ne haastatteluissa ääneen. Myös katseenseuranta tapahtumana ja katseenseuranta-aineisto ovat välillisesti mukana tässä tutkimuksessa, sillä katseenseuranta-aineistoa käytettiin haastattelujen virikemateriaalina siten, että haastateltavat saivat katsoa omia katseenseurantavideoitaan haastattelujen aikana.

Katse historiaan -hankkeen tutkimustilanteet toteutettiin Turussa Luostarimäen ulkomuseoalueella sen ollessa suljettuna muulta yleisöltä. Osallistujille ei annettu tiloista mitään ennakkotietoja, eivätkä he nähneet tiloja etukäteen. Jotkut osallistujista silti tunsivat tilat, sillä he olivat vierailleet niissä ennenkin. Tiloissa normaalisti yleisön nähtävillä olleet museotekstit peitettiin tutkimustilanteen ajaksi kankailla, jotta ne eivät ohjailisi osallistujien vastauksia. Tutkimusharjoittelijat ja tutkimusavustajat toteuttivat tutkimustilanteet, joihin osallistui yksi osallistuja kerrallaan.

### 6.3.1 Aineistonkeruun vaiheet

Katse historiaan -hankkeen aineistonkeruussa oli neljä vaihetta, jotka etenivät seuraavasti:

1. Osallistuja noudettiin portilta museon lämpimään tilaan, jossa hänelle tarjottiin mahdollisuus lukea hänelle jo aiemmin lähetetyt tietosuojaseloste (liite 1) sekä tutkimuslupalomake (liite 2), jonka osallistuja allekirjoitti. Tutkimusharjoittelija esitteli katseenseurantalasit ja kertoi, kuinka tutkimus etenee.
2. Osallistuja ohjattiin tutkimuksen harjoitustilaan, jossa hän sai harjoitella tutkimustilannetta katseenseurantalasien kanssa. Osallistujalle luettiin uudelleen ääneen tehtävänanto (liite 3) ja kerrottiin, että hänellä on noin 20 sekuntia aikaa katsoa tilaa. Sitten osallistuja sai avata oven tilaan, ja oven avautuessa tutkimusharjoittelija aloitti katseenseurannan tallennuksen. Tämän jälkeen osallistuja kirjoitti lomakkeelle harjoitusvastauksensa tehtävänantoon.
3. Harjoitustilan jälkeen osallistuja vietiin kahteen varsinaiseen tutkimustilaan, jossa toimittiin samoin kuin vaiheessa 2. Tutkimustiloina olivat Kanervon talo ja soitinrakentajan verstaas. Kaikki osallistujat kävivät molemmissa tiloissa, mutta järjestys vaihteli, jotta tilojen järjestys ei vaikuttaisi tutkimustuloksiin.
4. Palattiin lämpimään tilaan, jossa tutkimusharjoittelija laittoi tallennusvälineet ja katseenseurantavideon valmiiksi haastattelua varten. Toteutettiin virikehaastattelu

käsikirjoituksen (liite 4) mukaisesti. Haastattelun jälkeen osallistuja vastasi sähköiseen taustatietolomakkeeseen ja halutessaan hän sai allekirjoituksen seminaaripassiin.

### 6.3.2 Virikehaastattelu

Katse historiaan -hankkeen kolmannen vaiheen haastattelut toteutettiin puolistrukturoituina virikehaastatteluina hankkeen tutkimusryhmän suunnitteleman käsikirjoituksen mukaisesti (liite 4). Virikehaastattelu tarkoittaa haastattelua, jossa käytetään apuna virikkeitä, jotka voivat olla esimerkiksi kuvia (Törrönen, 2017, 233). Katse historiaan -hankkeen haastatteluissa käytettiin virikkeenä samassa tutkimustilanteessa hetkeä aiemmin kuvattuja katseenseurantavideoita, ja näin osallistuja sai nähdä tilan uudelleen samanlaisena, kuin oli sitä hetkeä aiemmin katsonut, kuten edellä kuvattiin. Osallistuja pystyi myös näkemään ympyrällä rajattuna alueen, mihin oli kulloinkin kohdistanut katseensa, ja samalla kaiken muunkin, mitä ei ollut tarkasti katsonut tai huomannut. Suutarin ja Rinne-Kosken (2015, 59) mukaan virikehaastattelussa samaan teemaan palaaminen eri virikenäkökulmien kautta voi nostaa haastateltavan mieleen uusia mielleyhtymiä.

Puolistrukturoituja haastatteluja voidaan toteuttaa eri tavoin: kysymysten järjestys voi vaihdella eri osallistujien välillä, osallistujan vastauksia ei tarvitse sitoa tiettyihin vastausvaihtoehtoihin ja haastattelijalla voi muotoilla kysymykset omin sanoin (Hirsjärvi & Hurme, 2010, 47). Tässä haastattelussa tutkimusharjoittelijat esittivät osallistujille samat kysymykset, mutta museotilaa koskevien kysymysten järjestys vaihteli sen mukaan, kummassa tilassa osallistuja oli vierailut ensimmäisenä. Osallistujille ei annettu ennalta määritettyjä vastausvaihtoehtoja, vaan he saivat vastata vapaasti. Haastateltaville painotettiin, että kysymyksiin ei ollut oikeita tai vääriä vastauksia. Haastattelijana toimiva tutkimusharjoittelija sai muotoilla kysymykset omin sanoin, ja haastattelutilanteessa keskustelu saattoi elää osallistujan vastausten mukaan, esimerkiksi siten, että haastattelijalla saattoi kysyä osallistujalta tarkentavia lisäkysymyksiä.

Virikehaastatteluissa virike voi toimia kertojana, joka kuvaa tutkimuskohdetta ja antaa sen haastateltavalle uudelleen tulkittavaksi (Törrönen, 2017, 239). Näissä haastatteluissa virike kertoi tilasta, jonne haastateltava saattoi virikkeen avulla palata ja tulkita valintojaan uudelleen (tästä lähemmin ks. Järvinen & Moisanen, 2024, 18). Katseenseurantavideo oli virikkeenä antoisa: Osallistuja saattoi kiinnittää huomiota kuvassa näkyviin yksityiskohtiin, tilaan kokonaisuutena, tilasta huokuvaan tunnelmaan, museotilan rajoitteisiin tai itseensä katselijana. Osallistujalle tarjoutui mahdollisuus tulkita tilaa ja tilannetta esimerkiksi lapsen,

vierailijan, opettajan tai museoammattilaisen näkökulmista. Osallistujalle annettiin lupa myös kelata ja katsoa videota uudelleen.

Virike voidaan tarkoittaa myös johtolangaksi, jonka avulla haastateltava voi eläytyä tilanteeseen ja kehittää muunnelmia sosiaalisille tilanteille (Törrönen, 2017, 241–242). Näissä haastatteluissa haastateltavat eläytyivät oppaan rooliin ja kehittivät muunnelmia sille, miten museotilassa voisi opastaa lapsia. Kolmas mahdollinen virikkeen merkitys haastattelussa on toimia pienoismaailmana, joka muodostaa tutkimuskohdetta esittävän selkeän kokonaisuuden ja tuo esille todellisuuden eri puolia (Törrönen, 2017, 246). Näinkin voidaan katsoa myös tämän haastattelun virikkeiden toimineen, sillä katseenseurantavideot huoneista toivat esille menneen ajan arkielämää ja yhteiskunnallista kontekstia (Järvinen & Moisanen, 2024, 18).

Virikkeitä hyödynnettiin haastattelujen kahden ensimmäisen aihepiirin käsittelyssä.

Viimeisessä aihepiirissä niitä ei käytetty, sillä keskustelu siirtyi museotiloista menneisyyden esittämiseen ja haastateltavan kokemukseen yleisemmin.

#### **6.4 Aineiston käsittely**

Tämän tutkimuksen aineistona olivat kaksitoista Katse historiaan -hankkeen kolmannessa vaiheessa kerättyä puolistrukturoitua virikehaastattelua. Hankkeen tutkimusharjoittelijat ja -avustajat olivat litteroineet haastattelut videotiedostoista NVivo-ohjelmalla. Puusa (2020, 151) määrittelee tutkijan muodostavan aineistosta ensivaikutelman jo kerätessään, purkaessaan ja kirjoittaessaan muistiinpanoja siitä. Vaikka tämä tutkimus on toteutettu ikään kuin valmiin, toisten keräämän aineiston pohjalta, tämän tutkimuksen tekijät osallistuivat aineiston keruuseen ja litterointiin tutkimusharjoittelijoina ja -avustajina, ja ovat siten tutustuneet suurimpaan osaan aineistosta jo sen keruun ja käsittelyn alkuvaiheissa.

Tämän tutkimuksen sisällönanalyysi tehtiin Katse historiaan -hankkeesta erillisenä tutkimuksena. Haastattelujen litteraatteja työstettiin Microsoft Word -tekstinkäsittelyohjelmalla. Haastattelut tulostettiin luettavuuden helpottamiseksi, ja niitä analysoitiin alkuvaiheessa tekemällä merkintöjä lyijy- ja värikynillä paperiversioihin.

### 6.4.1 Analyysitapojen valinta

Tässä työssä tutkimuskysymyksiin haettiin vastauksia teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä, sillä havaittiin, että aineiston antamaa tietoa voitiin yhdistää aiempiin teorioihin. Puusan (2020, 151) mukaan teoriaohjaava analyysi aloitetaan aineistolähtöisesti, mutta siinä voidaan työn edetessä nostaa työn teoreettisesta viitekehystä analyysiä ohjaava ajatus. Tässäkin työssä analyysi aloitettiin siis aineistolähtöisesti. Cohenin ja kumppaneiden (2018, 645) mukaan aineistolähtöinen sisällönanalyysi toteutetaan induktiivisesti, mikä tarkoittaa sitä, että muodostetaan johtopäätöksiä vain analysoitavasta aineistosta, välttämällä aineiston ulkopuolisten teorioiden vaikutusta. Tällä tavalla voidaan heidän mukaansa muodostaa teoriaa, joka selittää aineistoa tai ilmiötä oikeudenmukaisesti ja kokonaisvaltaisesti. Tässä tutkimuksessa osallistujien ajatukset ja ehdotukset museo-opetuksen työtavoista selvitettiin ensin aineistolähtöisesti, ja tässä vaiheessa tietoisesti vältettiin aineiston ulkopuolisten teorioiden vaikutusta.

Opiskelijoiden ehdottamat työtavat etsittiin ja luokiteltiin omiin, aineistolähtöisiin pääluokkiinsa. Sen jälkeen analyysi jatkui teoriaohjaavasti, kun nämä pääluokat luokiteltiin Koskenniemen (1982, 126–147) näkemykseen pohjautuen opettajajohtoisiin, oppilaslähtöisiin ja yhteistoiminnallisiin työtappoihin. Näin saatiin selville, millaisia opiskelijoiden ehdottamat työtavat olivat. Tutkimuskysymyksen 1 avulla löydettyjä työtappoja tarkasteltiin tutkimuskysymyksessä 2 suhteessa Ryanin ja Decin (2017) itsemääräämisteoriassa määriteltyihin psykologisiin perustarpeisiin.

Tämän tutkimuksen analyysi oli siis teoriaohjaava, ja siinä tehtiin päätelmiä abduktiivisesti. Tuomen ja Sarajärven (2018, 107, 110) mukaan abduktiivisessa päättelyssä havaintojen tekoon liittyy jokin johtoajatus, ja tällainen teoriaa ja aineistolähtöisyyttä yhdistävä ajattelu kuuluu usein teoriaohjaavaan analyysiin. Heidän mukaansa teoriaohjaavassa analyysissä tutkija pyrkii yhdistämään teorian ja aineistolähtöisyyden, mikä voi vaatia useita aineiston tulkintakierroksia. Tässäkin työssä aineistoa luokiteltiin useita kertoja aineiston ja teorian välisen yhteyden kirkastamiseksi.

#### 6.4.2 Pelkistäminen ja merkitysyksiköiden tunnistaminen

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa haastattelujen litteraatit tulostettiin ja jaettiin tasan molemmille analyysiä tekeville. Tuomen ja Sarajärven (2018, 123) mukaan sisällönanalyysi aloitetaan aineiston redusoinnilla, joka on epäolennaisen aineiston karsimista. Tässä tutkimuksessa aineistoa karsittiin siten, että kumpikin etsi litteraateistaan tutkimuskysymyksiin vastaavat puheenvuorot ja merkitsi ne lyijykynällä litteraattien aikaleima-sarakkeeseen. Tästä eteenpäin merkitsemättömät kohdat jätettiin huomioimatta.

Puusan (2020, 151–152) mukaan analyysin ensimmäinen vaihe olisi hyvä toteuttaa mahdollisimman aineistolähtöisesti, pyrkien välttämään teorian tiedon vaikutusta siihen, miten näkee aineiston sisällön. Teorian vaikutus analyysiin minimoitiin tämän analyysin alkuvaiheessa siten, että aineistolähtöinen analyysi toteutettiin ennen syvällisempää perehtymistä teorioihin. Myös aiemmin omaksuttujen teorian tietojen ohjaavaa vaikutusta pyrittiin tiedostamaan ja välttämään.

Seuraavaksi aineistoa koodattiin. Puusan (2020, 152) mukaan koodaamisessa samaa tarkoittavat sanat tai yhtenäisiä merkityksiä sisältävät lauseet merkitään koodein. Tässä työssä se tehtiin siten, että lyijykynällä merkityistä kohdista etsittiin pienempiä merkitysyksiköitä, jotka merkittiin tulostettuun haastatteluun värikynällä värittämällä tai alleviivaamalla eri tavoin. Koska työtapana oli tässä vaiheessa aineistolähtöinen, merkitysyksiköitä tunnistettiin sitä mukaa kun niitä ilmeni. Jo kertaalleen läpi käytyjäkin haastatteluja tarkasteltiin uudelleen siltä varalta, että myöhemmin löydetty merkitysyksikkö olisi niissä jäänyt huomaamatta.

#### 6.4.3 Aineiston ryhmittely ja käsitteellistäminen

Tuomen ja Sarajärven (2018, 124) mukaan aineiston ryhmittelyllä tarkoitetaan sitä, että aineistosta koodattuja alkuperäisilmauksia tarkastellaan ja niistä pyritään löytämään samankaltaisuuksia tai eroja, joiden perusteella käsitteet voidaan jakaa luokkiin. Heidän mukaansa samaa ilmiötä kuvaavat käsitteet kootaan samaan luokkaan, ja nämä luokat nimetään niiden sisältöjä kuvaavilla käsitteillä. Tässä tutkimuksessa koodausvaiheessa alkuperäisilmaukset jaettiin alustavasti luokkiin, sillä alkuperäisilmauksia väritettiin eri väreillä niissä havaittuihin merkityksiin perustuen. Samalla tehtiin koodiavain, joka oli lista alle- ja yliviivausten väreistä ja niihin liittyvistä merkityksistä. Kun molemmat olivat etsineet ja koodanneet omasta osuudestaan merkitysyksiköt, käytiin kaikki haastattelut yhdessä läpi ja tarkistettiin, että koodeista oltiin jokaisessa puheenvuorossa yksimielisiä.

Tässä vaiheessa pelkistetyt ilmaukset kerättiin Microsoft Excel-taulukkoon, jossa kullakin osallistujalla oli oma rivinsä, ja sarakkeiden otsikoiksi muodostettiin aihepiirien alaluokat. Otsikot värikoodattiin koodiavaimen värien mukaan. Tähän taulukkoon merkittiin pelkistettyinä ilmauksina osallistujien kaikki koodatut ajatukset ja numerot, monenessako puheenvuorossa ajatus esiintyy.

Sitten aineistoa ryhmiteltiin aineistolähtöisesti pääluokkiin. Puusan (2020, 152) mukaan luokittelua voidaan tehdä ennalta määriteltyihin kategorioihin tai epämääräisemmän samankaltaisuuden mukaan. Merkityksyksiköt oli luokiteltu Excel-taulukossa samankaltaisuuden perusteella omiin alaluokkiinsa. Seuraavaksi alaluokista muodostettiin työtapojen pääluokat, joita oli yhteensä kahdeksan. Tästä esimerkkinä on taulukko 2, jossa havainnollistetaan pääluokan ”keskustelu” muodostuminen:

Taulukko 2. Työtapojen luokkien muodostuminen aineistosta.

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Pääluokka
"Varmaa ensimmäiseksi kysyisin, et miten mont soitinta tuolt tilast tunnistaa"	soittimien määrän kysyminen	kysymyksillä aktivointi	keskustelu
"Kuinkakohan monta soitinta tunnistat tilasta?"			
"Vois olla hyvä alotuskysymys sille ryhmälle sillee, ketä ne luulee, et täällä vois niinko olla"	pohdintaa herättävä kysymys	oman pohdinnan herättely	
"Vähän silleen ajatuksia ruokkien, et mitä he vois pohdiskella, ni pohtia yhdessä heidän kanssaan"	yhdessä pohtiminen		

Tähän saakka aineistoa käsiteltiin aineistolähtöisesti, ja siten saatiin muodostettua työtapojen pääluokat. Sitten analyysiä jatkettiin teoriaohjaavasti, kun pääluokat jaettiin Koskenniemen (1982, 126–147) näkemykseen pohjautuen (ks. luku 3) yhteistoiminnallisiin, oppilaslähtöisiin ja opettajajohtoisin työtapoihin. Tämä jako on havainnollistettu taulukossa 3.

Yhteistoiminnallinen työtapo oli keskustelu. Oppilaslähtöisiä työtapojen pääluokkia olivat konkreettiset tehtävät, havainnointitehtävät, esineiden koskettaminen, immersivisten tilojen tutkiminen ja ryhmätyö. Opettajajohtoisten työtapojen pääluokkia olivat opettajajohtoisuus ja tarinallisuus sekä draama.

Taulukko 3. Työtapojen pääluokat lähtökohtien mukaan.

Työtavan lähtökohta	Työtavan pääluokka
yhteistoiminnallisuus	keskustelu
oppilaslähtöisyys	konkreettiset tehtävät havainnointitehtävät esineiden koskettaminen immersiivisten tilojen tutkiminen ryhmätyö
opettajajohtoisuus	tiedon kertominen tarinallisuus ja draama

Tutkimuskysymyksessä 2 tarkasteltiin, miten aineistosta löydetty työtavat tukisivat Ryanin ja Decin (2017) itsemääräämisteoriassa määrittelemiä yksilön psykologisia perustarpeita autonomiaa, kykenevyyttä ja yhteenkuuluvuutta. Psykologisten perustarpeiden tukemista määriteltiin seuraavasti:

1. Autonomiaa tukevia työtapoja olivat sellaiset, joissa oppilasta kuunneltiin, hänen kysymyksiinsä vastattiin, häntä ohjattiin kohti oikeaa vastausta vihjeiden avulla ja hänelle annettiin mahdollisuus työskennellä omalla tavallaan. Autonomiaa voitiin tukea myös ottamalla oppilaan näkökulma huomioon.
2. Kykenevyyttä tukevat työtavat olivat sellaisia, jossa oppilaalle annettiin jonkinlainen tehtävä, jossa hän saattoi kehittyä tai onnistua ja saada siitä positiivista palautetta.
3. Yhteenkuuluvuutta tukevissa työtavoissa oppilas oli vuorovaikutuksessa joko opettajan tai toisten oppilaitten kanssa.
4. Työtapa voisi olla myös sellainen, joka ei tukisi mitään psykologista perustarvetta, jos mikään edellä mainituista kriteereistä ei täyttyisi.

Eri työtavoista analysoitiin, mitä perustarpeita ne tukisivat, ja samalla havaittiin, että monet työtavat tukisivat useampaa kuin yhtä perustarvetta.

## 6.5 Menetelmän eettiset ratkaisut ja näkökohdat

Tämän tutkimuksen aineisto on Katse historiaan –hankkeen keräämää. Katse historiaan -hankkeen tutkimusryhmä on saanut tutkimussuunnitelmalleen Turun yliopiston ihmistieteiden eettisen toimikunnan puollon (päätos 26/2023). Hankkeen tutkimuseettisiä ratkaisuja on kuvattu tarkemmin tutkimusryhmän laatimassa osallistujille suunnatussa tutkimustiedotteessa (liite 5), joka lähetettiin osallistujille sähköpostitse. Samalla osallistujille lähetettiin myös tutkimuksen tietosuojaseloste (liite 1).

Katse historiaan -hankkeen tutkimusryhmä huolehti siitä, että tutkimuksen eri vaiheissa noudatettiin yleisiä tutkimuseettisiä periaatteita. Tutkimusryhmän jäsenten vastuulla oli huolehtia muun muassa osallistujien suostumuksesta, informoinnista, anonymiteetistä ja tietojen arkistoinnista sekä poistosta asianmukaisesti. Ennen tutkimustilannetta osallistujat allekirjoittivat tutkimusryhmän laatiman tutkimuslupalomakkeen (liite 2). Tutkimusryhmä tiedotti osallistujia, mihin käyttötarkoituksiin kerättyä aineistoa voidaan käyttää.

Tutkimusryhmä, tutkimusharjoittelijat ja tutkimusavustajat huolehtivat siitä, ettei tallenteille päätynyt ulkopuolisten henkilöiden kuvaa tai ääntä, ja jos niin olisi vahingossa tapahtunut, henkilöitä olisi tiedotettu asianmukaisesti aineiston keruusta ja säilytyksestä. Luostarinmäen museoalueen henkilökunnan kanssa oli sovittu, että tutkimusaineisto kerätään museon aukioloaikojen ulkopuolella sen estämiseksi, ettei ulkopuolisia päätyisi vahingossa tallenteille. Museohenkilökunta oli tietoinen tiloista ja ajankohdista, jolloin aineistoa kerättiin. Jos tästä huolimatta henkilökuntaa olisi päätynyt tallenteille, olisi heitä informoitu asiasta. Näin ei kuitenkaan tapahtunut.

Tässä pro gradu -tutkielmassa jatkettiin Katse historiaan -hankkeen tutkimusryhmän tutkimustiedotteessa (liite 5) ja tietosuojaselosteessa (liite 1) kuvailemaa tutkimuseettistä linjaa. Tutkimusryhmä tiedotti osallistujia, mihin käyttötarkoituksiin kerättyä aineistoa voidaan käyttää. Hankkeeseen osallistuneiden henkilöiden ihmisarvoa ja itsemääräämisoikeutta kunnioitettiin. Tutkimuksessa toteutuivat Suomen perustuslain mukaiset oikeudet koskemattomuuteen, sananvapauteen ja yksityisyyteen. Tutkimuksessa kiinnitettiin huomiota siihen, että osallistujille ei aiheutunut tutkimukseen osallistumisesta riskiä, vahinkoa tai haittaa, minkä Kohonen, Kuula-Luumi & Spoof (2019, 7) ovat korostaneet olevan tärkeää tutkimusta tehdessä. Se on myös tutkimuseettisen neuvottelukunnan määrittämä tutkimuksen eettinen periaate (TENK, 2019, 7).

Tämän tutkimuksen aineistona oli valmis, anonymisoitu ja litteroitu haastatteluaineisto. Tämän tutkimuksen tekijöillä oli pääsy Katse historiaan -hankkeen kolmannen vaiheen kaikkeen aineistoon, mutta tämän tutkimuksen aikana tarkasteltiin ja otettiin käyttöön vain sellaista aineistoa, joka oli tutkimuksen kannalta olennaista. Osallistujien taustatietolomakkeita ei käytetty, koska osallistujien opiskelemat alat tulivat esille haastatteluissa, eikä muita taustatietoja tarvittu tämän tutkimuksen tekemiseen. Katseenseuranta- ja videoaineistoja ei käytetty, sillä ne eivät olisi tarjonneet merkittävää lisätietoa tämän tutkimuksen tutkimuskysymysten näkökulmista. Näin toimittaessa osallistujien henkilötietoja tai muita tunnistettavia tietoja ei tullut tämän tutkimuksen tekijöiden suojattavaksi.

Osallistujien anonymiteettiä suojattiin myös siten, että kiinnitettiin erityisesti huomiota haastatteluaineiston kohtiin, joista haastateltavat olisi saattanut tunnistaa. Tällaisia kohtia ei julkaistu esimerkiksi tutkimusraportin analyysiosan vaihekuviissa tai suorissa lainauksissa. Rannan ja Kuula-Luumin (2017, luku 20) mukaan haastattelu on silloin anonyymi, jos osallistujaa ei voida tunnistaa kohtalaisesti toteutettavilla toimenpiteillä. Osallistujilla oli Katse historiaan -hankkeessa anonyymit koodit, joiden avulla tutkimusryhmä erotti vastaajia toisistaan.

Tätä tutkimusta varten osallistujille luotiin uudet anonyymit koodit. LO- ja HI- alkuiset koodit muodostettiin osallistujien pääaineopintojen mukaan, mutta MU- alkuiset koodit perustuivat opiskelijoiden sivuaineeseen. Tähän ratkaisuun päädyttiin, koska haluttiin varmistaa osallistujien anonymiteetin säilyttäminen. Museologiaa sivuaineenaan opiskelevien osallistujien pääaineissa opiskelijamäärät olivat pienemmät, jolloin pää- ja sivuaineen kertominen yhdessä voisi paljastaa osallistujan henkilöllisyyden. Heidän sivuaineensa museologia myös haluttiin tuoda esille, koska se liittyy läheisesti tämän tutkimuksen aiheeseen.

Tässä tutkimuksessa on pyritty rehellisyyteen, tarkkuuteen ja huolellisuuteen lähdeviitteiden merkinnässä, aineistonkäsittelyssä, tutkimustuloksien esittämisessä ja niiden arvioinnissa. Nämä asiat kuuluvat Tuomen ja Sarajärven (2018, 150) mukaan hyvään tieteelliseen käytäntöön. Tässä tutkimuksessa hyödynnetty aineisto on Katse historiaan -hankkeessa kerättyä, ja aineiston alkuperä on pyritty tuomaan esiin selkeästi. Tutkimusaineiston asianmukainen käsittely tutkimuksen valmistuttua otettiin myös huomioon. Tulostetut litteraatit hävitetään ja tiedostot poistetaan tietokoneilta tutkimuksen toteutuksen jälkeen.

## 6.6 Menetelmän luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuudesta huolehdittiin Katse historiaan -hankkeen kolmannessa vaiheessa siten, että tutkimusryhmän jäsenet olivat laatineet tutkimustilannetta varten selkeän käsikirjoituksen, jonka tarkkoja toimintaohjeita tutkimusharjoittelijat ja tutkimusavustajat seurasivat. Tutkimusharjoittelija luki osallistujalle osan ohjeista suoraan käsikirjoituksen paperiversiosta, jolloin jokainen osallistuja sai varmasti samat ohjeet ja tehtävänannot. Jokainen tutkimustilanne toteutettiin mahdollisimman samanlaisena ja niihin valmistauduttiin huolellisesti. Samojen tutkimustilanteiden luotettavuutta on kuvattu vastaavasti myös tämän tutkimuksen tekijöiden aiemmassa opinnäytetyössä (Järvinen & Moisanen, 2024, 26).

Tutkimusharjoittelijat valmistautuivat haastattelutilanteisiin tutustumalla ennalta museotiloihin ja harjoittelemalla tutkimustilannetta ja haastatteleminen muiden tutkimusryhmän jäsenten kanssa. Haastattelutilanteessa on tärkeää huolehtia teknisten välineiden ja tarvikkeiden kunnosta ja mukana olostani (Hirsjärvi & Hurme, 2010, 184). Tämä oli tutkimusharjoittelijoiden vastuulla. Varmuuden vuoksi haastattelut tallennettiin sekä ääninauhurilla että videokameralla, mistä oli hyötyä yhden haastattelun kohdalla, kun videotallennuksen aloitus ei heti onnistunut.

Tässä tutkimuksessa analysoitiin siis aiemmin litteroitua, valmista haastatteluaineistoa. Litteroinnin tarkkuus oli sanantarkka, ja se sisälsi myös äännähdykset kuten ”mm”. Puusan (2020, 151) mukaan tutkimuksen analyysin laatua määrittää se, miten hyvin tutkija tuntee aineistonsa. Tämä tutkimus on toteutettu valmiin aineiston pohjalta, mutta tämän tutkimuksen tekijät osallistuivat tämän tutkimuksen aineiston keruuseen ja litterointiin tutkimusharjoittelijoina ja -avustajina, ja ovat siten tutustuneet aineistoon jo sen keruun ja käsittelyn alkuvaiheissa. Lisäksi tämän tutkimuksen tekijät ovat tutkineet osaa aineistosta jo aiemmin kandidaatin tutkielmassaan.

Tuomi ja Sarajärvi (2018, 160) toteavat, että aineistoa tulisi käsitellä ilman ennakko-oletuksia ja puolueettomuuteen pyrkien. Tässä tutkimuksessa molemmat näistä toteutuvat tutkimuksen tekijöiden arvioon pohjautuen. Vaikka osaa samasta Katse historiaan –hankkeen aineistosta on hyödynnetty jo aiemmin kandidaatin tutkielmassa, tässä tutkimuksessa aineistoa lähestytään eri tutkimusongelmilla ja eri näkökulmasta. Näin ollen aiempi aineiston hyödyntäminen ei ole luonut ennakko-oletuksia tämän tutkimuksen osalta. Tutkimuksessa pyrittiin myös puolueettomuuteen.

Aineisto oli Katse historiaan -hankkeessa kerättyä, joten tämän tutkimuksen toteuttajat eivät voineet vaikuttaa siihen, minkälaisin perustein osallistujia valittiin. Aineistosta voidaan kuitenkin havaita triangulaatiota. Tuomen ja Sarajärven (2018, 168) mukaan tutkimusaineistoon liittyvä triangulaatio tarkoittaa sitä, että tietoa kerätään useilta eri tiedonantajaryhmiltä. Aineistosta on nähtävissä, että osallistujat ovat usean eri pääaineen opiskelijoita. Voidaan ajatella, että he ovat voineet tarjota haastatteluaineistolle erilaisia näkökulmia, kukin oman pääaineensa erityisosaamisensa kautta, mikä tuo monipuolisuutta myös tämän tutkimuksen aineistoon ja tuloksiin.

Sisällönanalyysi aloitettiin tulostamalla kaikki litteraatit kahtena kappaleena. Näin molemmat tutkimuksen toteuttajat saivat haltuunsa koko haastatteluaineiston. Molemmat suorittivat omiin litteraatteihinsa itsenäisesti aineiston pelkistämisen ja koodiavainta hyödyntäen koodauksen. Seuraavassa vaiheessa tarkasteltiin rinnakkain koodauksien yhdenmukaisuutta molempien litteraattikopioista. Jos ristiriitoja nousi esiin, niistä keskusteltiin ja etsittiin ratkaisuja. Tutkimuksessa hyödynnettiin siis tutkijaan liittyvää triangulaatiota. Tuomen ja Sarajärven (2018, 167) mukaan triangulaation avulla tutkija voi ylittää omia ennakkoluulojaan, koska triangulaatio tuo tutkimukseen useampia näkökulmia. Tässä tutkimuksessa itsenäisesti läpikäydessä aineistoja tutkimuksen toteuttajat eivät voineet vaikuttaa toisiinsa tulkinnoissa. Tämä mahdollisti myöhemmin vertailun näkökulmien välillä ja näin monipuolisempien tulkintojen tekemisen aineistosta. Tämä mahdollisti myös mahdollisista näkemyseroista keskustelemisen ja molempien näkökulmien esilletuonnin. Valittu työtapo lisää myös tuloksien toistettavuutta. Aaltion ja Puusan (2020, 180) mukaan toistettavuutta lisää kahden eri tutkijan päätyminen samaan lopputulokseen.

Aineiston taulukointivaiheessa huomattiin, että aineiston pelkistys- ja koodausvaiheessa mukaan oli tullut sellaisiakin merkitysyksiköitä, jotka eivät vastanneet tutkimuskysymyksiin. Nämä yksiköt aiheuttivat aineistossa sekavuutta, sillä niiden yhteyttä tutkimuskysymyksiin ei heti osattu kyseenalaistaa. Tästä syystä aineistosta tehtiin useita taulukoita, ja taulukoita muodostaessa pohdittiin eri yksiköiden merkityksiä ja yhteyksiä tutkimuskysymyksiin. Siten huomattiin ylimääräiset merkitysyksiköt, jotka päädyttiin rajaamaan pois.

Katse historiaan –hankkeessa tutkimusasetelma oli näköaistia painottava. Aineistonkeruun alussa osallistujille esiteltiin katseenseurantalaseja, joiden kanssa osallistuja hetken kuluttua katselisi tiloja. Osallistujan tuli myös näkemänsä perusteella kirjoittaa vastauslomakkeelle lyhyet tekstit tehtävänannon mukaisesti (liite 3). Haastatteluvaiheessa toimivat virikkeenä

osallistujien katseenseurantavideot, ja osa kysymyksistä ohjasi osallistujaa keskittymään näkemiinsä asioihin. Haastatteluaineistossa osallistujat kertoivatkin paljon näkemiään asioita, kuten mainitsivat tiloissa olleita esineitä. Tämä ohjasi todennäköisesti osallistujia pohtimaan museo-opetusta visuaalisista lähtökohdista. Tulokset olisivat ehkä voineet olla erilaisia ilman katseenseurantaa.

Tämän tutkimuksen tutkimusprosessi on ollut julkinen. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 165) avaavat tutkimusprosessin julkisuuden tarkoittavan sitä, että tutkimuksen kulku on kuvattu tarkasti, ja tämän lisäksi tutkijakollegat arvioivat prosessia. Tämän tutkimuksen etenemisen vaiheet sekä tulokset on kuvattu tarkoin. Tämän lisäksi tutkimussuunnitelma on esitelty kollegoille sekä tämän pro gradu -työn ohjaajalle. Tätä Pro gradu -tutkielmaa on tarkasteltu ennen sen valmistumista myös kritiikkiseminaarissa, jossa opponenti, työn ohjaaja ja muut halukkaat ovat saaneet lukea sen ja antaa siitä palautteensa.

## 7 Tulokset

Tässä luvussa käsitellään haastatteluaineistosta teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä löydettyjä tutkimuksen tuloksia. Tutkimuskysymysten tulokset perustuvat tutkittuun aineistoon ja aiheen teoreettiseen taustaan.

### 7.1 Osallistujien ehdottamat työtavat oppilaiden opastamiseen museossa

Tässä alaluvussa esitellään aineistolähtöisesti löydetty, osallistujien vastauksista esiin nousseet työtavat, jotka luokiteltiin yhteistoiminnallisiin, oppilaslähtöisiin ja opettajajohtoisiin työtapoihin Koskenniemen (1982, 126–147) näkemykseen pohjautuen (taulukko 3). Yhteistoiminnallinen työtapa oli keskustelu. Oppilaslähtöisiä työtapojen pääluokkia olivat konkreettiset tehtävät, havainnointitehtävät, esineiden koskettaminen, immerssiivisten tilojen tutkiminen ja ryhmätyö. Opettajajohtoisia työtapojen pääluokkia olivat tiedon kertominen ja tarinallisuus sekä draama.

Taulukko 3. Työtapojen pääluokat lähtökohtien mukaan.

Työtavan lähtökohta	Työtavan pääluokka
yhteistoiminnallisuus	keskustelu
oppilaslähtöisyys	konkreettiset tehtävät havainnointitehtävät esineiden koskettaminen immerssiivisten tilojen tutkiminen ryhmätyö
opettajajohtoisuus	tiedon kertominen tarinallisuus ja draama

Tässä alaluvussa kerrotaan, millaisia työtapoja osallistujat kehittivät, ja miten he ajattelivat käyttäen ideoimiaan työtapoja opastaessaan lapsia museovierailulla. Aineistona olivat Katse historiaan -hankkeessa kerätyt puolistrukturoidut virikehaastattelut, joissa ilmeni myös osallistujien tutkimustehtävänä kirjoittamia mainostekstejä museotiloista.

### 7.1.1 Yhteistoiminnallinen työtapamuseo-opetuksessa

Yhteistoiminnallisiin työtapoihin lukeutui osallistujien ideoimista työtavoista keskustelu. Keskustelu määriteltiin yhteistoiminnalliseksi, koska sitä käydään sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jossa mukana ovat oppilaat ja opettaja, ja siinä kaikilla toimintaan osallistuvilla on yhteinen vastuu oppimisesta, kuten Koskenniemikin (1982, 127) on määritellyt. Longan (2014, 77) mukaan muiden kanssa jaettu ajatteluprosessi on yhteisöllisen ongelmanratkaisun perusta.

Osallistujista HI3, HI5, LO1, LO3, LO4, LO5 ja MU1 kuvailivat tarkemmin keskustelua työtapana, jota voisivat käyttää. Keskustelun erottaa opettajajohtoisesta opastuksesta se, että keskustelua käydään vuorovaikutuksessa, jossa opettaja antaa oppilaille mahdollisuuksia osallistua. Keskustelu jakautui kahteen alaluokkaan, kysymyksillä aktivointiin ja oman pohdinnan herättelyyn. Kysymyksillä aktivointi voi olla opettajajohtoista kyselevää opetusta, mikäli opettaja johtaa keskustelua selvästi, eikä anna oppilaille todellista mahdollisuutta osallistua keskusteluun tasavertaisina osapuolina (Koskenniemi, 1982, 146). Aineistosta ei voitu saada tarkkaa käsitystä siitä, kuinka opettajajohtoinen tai yhteistoiminnallinen kunkin osallistujan tapa käydä keskustelua olisi ollut.

Käytännössä näitä keskustelun alaluokkia, kysymyksillä aktivointia ja oman pohdinnan herättelyä, ilmeni sekoituksena osallistujien kertoessa ajatuksiaan. Oman pohdinnan herättelyllä tarkoitettiin keskustelua, jossa erilaisin näkökulmin pyrittiin saamaan oppilas pohtimaan asioita syvällisemmin. Kysymyksillä aktivoinnilla taas tarkoitettiin lähestymistapaa, jossa oppilaita ohjattiin tutkimaan tilaa ja tarkastelemaan tilan esineistöä. Yksinkertaisten kysymysten avulla pyrittiin myös johdattamaan oppilaita käsiteltävään aiheeseen. Näihin kysymyksiin oli mahdollista löytää helppoja ja lyhyitä vastauksia.

Kysymyksillä aktivoinnista ja oppilaiden oman pohdinnan herättelemisestä on esimerkkinä osallistujan MU2 puheenvuoro, jossa hän lukee kirjoittamansa mainostekstin yhdestä tutkimustilasta:

Oletko koskaan soittanut jousisoitinta? Tai joskus miettinyt, miten ylipäättään sellainen viulu tai sello valmistetaan? Kurkkaa sisään puuverstaalle, jossa on nähtävissä eri vaiheissa olevia puisia veistelmiä. (MU2)

Puheenvuoron ensimmäinen virke on kysymyksillä aktivointia, koska oppilas löytää siihen helposti vastauksen. Joko hän on soittanut jotakin jousisoitinta, tai sitten ei ole. Kysymys kuitenkin herättelee kuulijaa tulevaan aiheeseen, eli soitinten valmistukseen ja puuverstaalle.

Puheenvuoron toinen kysymys taas herättelee oppilaita omaan pohdintaan. Se ehdottaa oppilaalle epäsuorasti, että oppilas voisi alkaa enemmänkin mielessään pohtia erilaisia vaihtoehtoja sille, miten soittimia valmistetaan ja millaisia vaiheita ja välineitä siihen kuuluu.

LO1 avaisi keskustelun kysymällä lapsilta jotakin tilaan liittyvää. Näin hän haluaisi tuoda keskusteluun tutkivaa otetta, ottaisi lapset mukaan keskusteluun ja pyrkisi herättämään lapsen omaa mielenkiintoa: ”Et ei vaa sitä, et annan nyt tätä tietoo ja kuunnelkaa, vaan et he myös itse pääsee osallisiks.” Myös LO3 korosti, että haluaisi keskustelun olevan vuorovaikutteista, kuten myös LO4, joka halusi osallistaa lapsia mukaan keskusteluun ja yhteiseen pohdintaan. LO1 haluaisi kuulla, millaisia ajatuksia oppilailta herää, kun he tulevat museoon, ja millaisiin kysymyksiin oppilaat haluaisivat saada vastauksia.

LO4 haluaisi antaa lapsille mahdollisuuksia esittää omia näkemyksiään, ja ajatteli, että oppilaille voisi antaa etukäteen materiaalia tutustuttavaksi, jotta he ehtisivät ajatella asiaa jo ennalta ja heidän olisi helpompaa osallistua keskusteluun. Samaa pohti myös LO5, joka mietti, mikä lapsia kiinnostaisi, ja ajatteli aloittaa keskustelun kysymyksillä, joihin arvelisi oppilailta olevan jo entuudestaan tietoja. Materiaaleihin tutustuminen etukäteen ja keskustelun aloittaminen lasten tuntemista aiheista ovat myös Marovahin ja Ncuben (2024, 89) ja Talboysin (2010, 24) näkemysten mukaan perusteltuja keinoja saada lapset mukaan keskusteluun.

MU1 katsoi tilaa eläytyen lapsen näkökulmaan ja siten etsi lapsia kiinnostavia yksityiskohtia, joista voitaisiin keskustella. Luostarinmäen ulkomuseossa hän näki kiinnostaviksi teemoiksi esimerkiksi puilla lämmittämiseen liittyneen kaupunkipalojen vaaran, entisajan elämästä kertovat yksityiskohdat sekä niiden tarjoamat mahdollisuudet tehdä vertailua arkielämästä menneisyydessä ja nykyisyydessä. Keskustelussa hän haluaisi tuoda esille historiallista perspektiiviä nykyaikaan, ”et elämä ei oo ollu tämmöstä aina”.

HI5 ja LO4 haluaisivat avata keskustelun kysymyksillä, jotka herättäisivät oppilaita pohtimaan ja tekemään tulkintoja museon tiloista ja esineistä. Molemmat ajattelivat, että keskustelussa voitaisiin käsitellä Luostarinmäellä asuneiden henkilöiden sosioekonomista asemaa esimerkiksi ammattien arvostuksen ja varallisuuden näkökulmista. LO4 esitti mahdolliseksi lähestymistavaksi myös vertailun menneisyyden ja nykyisyyden välillä, jolloin oppilas voisi vertailla esimerkiksi, millaisia esineitä hänen kotinsa olohuoneessa on verrattuna museotilaan, joka esittää menneisyyden olohuonetta. Myös LO1:llä oli samantapainen ajatus, sillä hän kysyisi, voisivatko lapset kuvitella asuvansa museoalueen talossa.

HI3 haluaisi tuoda opetuksessaan jollakin tavalla esille yhteiskunnallista kontekstia. Hän mainitsi, että tuntee Luostarinmäen ulkomuseoaluetta ja sen historiaa jo entuudestaan. Soitinrakentajan verstaaksi toteutetussa museotilassa hän pohti, että hänen käsitykseensä museoalueen historiasta ei sovi se, että alueella olisi todellisuudessa ollut viulunrakentajaa:

Mulle tää museon historia, tai tän alueen historia on sen verran tuttu, et on jännä mieltii, et en mä usko, et tääl on oikeesti ollu viulunrakentajaa. Et tää on ollu köyhempien ihmisten paikka. Mut en tiä, onks se sellanen pointti, mitä kannattais ottaa esille. - - se ehkä menee liian kauas sitte, emmä tiä. (HI3)

HI3 siis epäröi, kannattaisiko oppilaille tuoda esille tällaista museon toteutusta kyseenalaistavaa ajatusta. Marcusin ja kumppaneiden (2017, 34) näkemyksen perusteella oppilaita on hyvä ohjata myös kriittiseen pohdintaan museoiden tarjoamia ajatuksia kohtaan.

MU1 voisi esitellä tilaa siten, että poimisi sieltä tarkastelun kohteeksi jonkin esineen, josta kysyisi oppilailta, minkä he ajattelevat sen olevan, mihin sitä on voitu käyttää ja mistä sen materiaalit on saatu? Näin hän haluaisi ohjata oppilaita syvällisempään ja laaja-alaisempaan ajatteluun ja tulkintojen tekemiseen.

Useimpien osallistujien puheenvuorot voitiin ymmärtää niin, että he halusivat saada lapset pohtimaan historian aiheita syvemmin. Kysymykset nähtiin pääasiassa keinoina päästä alkuun ja saada lapset mukaan keskusteluun. Monilla vaikutti olevan ajatuksena, että jostakin museon yksityiskohdasta voisi aloittaa keskustelun, joka voisi sitten laajentua käsittelemään historiaa ja yhteiskunnallisia aiheita tavalla, joka kehittäisi lapsen historiallisen ajattelun taitoja.

### 7.1.2 Oppilaslähtöiset työtavat museo-opetuksessa

Oppilaslähtöisissä työtavoissa oppilaille annetaan jossakin muodossa tehtävä tai ohjeet, joita oppilaat toteuttavat itsenäisesti tai ryhmissä, ja opettajan tehtävänä on seurata toiminnan kulkua ja avustaa oppilaita tehtävissään. Tässä tutkimuksessa oppilaslähtöisiä työtapoja olivat toiminnalliset työtavat, joihin kuuluivat konkreettiset tehtävät, havainnointitehtävät, esineiden koskettaminen, immersivisten tilojen tutkiminen ja ryhmätyö. Ryhmätyön osalta voidaan silti pohtia, milloin ryhmässä työskentely olisikin yhteistoiminnallista. Perusteena ryhmätyön määrittelylle oppilaslähtöiseksi tässä työssä on se, että ryhmätyössä oppilaat toimivat pääasiassa keskenään ja heille on annettu vastuuta oppimisesta. Yhteistoiminnallisissa työtavoissa taas opettajakin on toiminnassa mukana yhtä aktiivisena oppilaiden rinnalla.

## Konkreettiset tehtävät

Konkreettisiin tehtäviin luokiteltiin sellaisia työtapoja, joissa tekeminen oli fyysistä ja käsin kosketeltavaa. Näillä työtavoilla osallistujat halusivat saada oppilaat tutkimaan, toimimaan ja itse kokemaan asioita museossa:

LO4 halusi tarjota lapsille pelejä ja tehtäviä, koska ajatteli, että olisi itsekin pitänyt niistä lapsena. Hän arvioi, että vaihtelu työtavoissa muuttaisi ”hetken luonnetta”, mikä auttaisi siinä, että oppilaat jaksaisivat keskittyä. Lisäksi hän ajatteli, että toiminnallisuus ja erilaiset tehtävät voisivat saada oppilaat puhumaan aiheesta ja miettimään asioita tekemisen lomassa, kuin vahingossa. Hän uskoi, että toiminnallisuus voisi saada mukaan myös sellaiset oppilaat, joita museo kiinnostaisi muuten vähemmän. Myös LO3 nosti esille, että on tärkeää, että lapset pääsevät tekemään itse konkreettisia asioita. Hän ajatteli, että oppilaille olisi hyvä antaa tehtäviä, jotta he eivät tylsistyisi ja alkaisi ”säättämään mitään”. Tehtäväksi hän ajatteli ensin monisteita, joita oppilaat täyttäisivät, mutta lisäsi, että tekeminen voisi olla jotakin vielä konkreettisempaa.

MU2 halusi aktivoida lapsia osallistavalla tekemisellä, kuten käsityön opettelulla. Hän ajatteli, että jos lapsi pääsisi itse tekemään ja oppimaan, se jäisi hänelle mieleen loppuelämäksi. LO3 kertookin muistavansa edelleen omasta lapsuudestaan museovierailun, jolla pääsi itse kokeilemaan historiallisia käsityömenetelmiä. Myös hän haluaisi tarjota oppilaille vastaavia kokemuksia, koska ajattelee, että sen lisäksi, että itse tekeminen jäisi oppilaille mieleen, se olisi myös mukavaa. Hän pohtii myös, että haluaisi antaa oppilaille vapautta tutkia museota omaehtoisesti. MU2 kehitti ajatustaan pohtimalla, että museot voisivat järjestää myös teemailtoja tai tapahtumia, joissa museoiden sisällöt yhdistyisivät kokemuksellisuuteen. Tällä tavalla hän haluaisi tuoda kulttuurikasvatusta nykypäivään.

MU1 halusi kehittää kulttuurihistorialliselle museovierailulle samankaltaisia toiminnallisia tehtäviä ja ”tekemisen meininkiä” kuin mainitsi kohdanneensa tiedekeskus Heurekassa. Hän kuvaili, kuinka siellä havainnollistetaan aiheita lapsille ymmärrettävästi, ja kävijät saavat esimerkiksi itse tutkia ja pitää käsissään esineitä. Hän ajatteli, että toiminnalliset tehtävät ja kokeileminen voisivat tarjota oppilaille oivalluksia siitä, millaista on ollut ennen. HI3 pohti, olisivatko lapset kiinnostuneita museoihin toteutetuista lapsille suunnatuista sisällöistä, joiden ajattelee olevan esimerkiksi erilaisia tehtäväratoja ja lasten osuuksia. Hän ajatteli, että lapset voisivat pitää niitä omana juttunaan, ja oli huomannut, että lapsille voi tulla parempi mieli siitä, että heidät huomioidaan kävijöinä ja heille tarjotaan jotakin juuri heille suunnattua.

Myös LO5 ajatteli, että lasten on tärkeää saada itse tehdä ja kokeilla asioita museoissa. Hän toi esille myös positiivisen palautteen ja toiminnan turvallisuuden merkitystä:

No tosi monet lapset tykkää oppia tekemällä ja kokeilemalla, ja se on tietty lapsen luonnekki, et lapsi testaa ja kokeilee, ja sit hän oppii. Ja mitä enemmän testaa ja kokeilee, ni sitä mielekkäämmäksi se todennäköisesti voi muuttua, jos tavallaan se palaute siitä on positiivista, eikä sillee, et niinkun koskin juuri muinaisjäännökseen, johon ei saanut koskea, vieressä olisi ollut muovinen tapaus, jota olisi voinut koskea, tai jotain tällästä. (LO5)

MU2 ja HI3 perustelivat konkreettisia toiminnallisia tehtäviä sillä, että ne jäisivät oppilaille hyvin mieleen, jopa loppuelämäksi. Tätä ajatusta HI3 vahvasti muistellen elämyksellistä ja mahdollisesti käänteentekevää museovierailua lapsuudestaan:

Kuralan kylämäki, sieltä mä muistan lapsena, oli tehty sellanen lasten arkeologiset kaivaukset, hiekkalaatikkoon piilotettu jotaki ruukunpalasia. Ja muistan, miten upee se oli, ku mä löysin nii sen, mä olin sillee et tää - et joskus mä viel oon historioitsija! Et tää on niin hienoa. Ja niinku elämyksiä, ja se, et pääsee tekemään, sillee, se oli hieno kokemus. (HI3)

Osallistujien näkemyksen mukaan konkreettisilla, toiminnallisilla työtavoilla voidaan siis aktivoida oppilaita monipuolisesti. Toiminnalliset työtavat yhdistävät fyysistä ja psyykkistä toimintaa. Kuten Kettunen (2004, 92) mainitsi, konstruktivistisen oppimiskäsityksen ajatus oppijan omasta aktiivisuudesta toteutuu parhaiten, kun oppijan kädet ja mieli ovat mukana toiminnassa. Osallistujat tunnistivat konkreettisissa tehtävissä tärkeän mahdollisuuden luoda museovierailusta lapsille pysyviä muistoja.

### **Havainnointitehtävät**

Osallistujista yli puolet, MU2, HI3, HI5, LO1, LO4 ja LO5 kehittivät erilaisia havainnointiin liittyviä työtapoja ja tehtäviä. Tämä on ymmärrettävää tutkimustilanteen huomioon ottaen, sillä osallistujat olivat juuri käyttäneet katseenseurantalaseja, mikä saattoi ohjata heidän huomiotaan katselemiseen ja havainnointiin. Havainnointitehtävissä yhdistyivät toiminnallisuus ja havainnointi. Erilaisia havainnointitehtäviä kehittivät HI3, HI5, LO5 ja LO4, joka ajatteli, että tehtävänä voisi olla tiettyjen esineiden etsiminen tilasta. Tämä sama havainnointitehtävien perusajatus ilmeni muilla vastaajilla seuraavilla tavoilla:

LO5 voisi antaa oppilaille tehtäviä tai kysymyksiä ennen museotilaan menemistä. Tehtävät voisivat olla erityyppisiä ja eri tavalla oppilaita aktivoivia, esimerkiksi esineiden etsimistä tilasta tai pohtimista, mikä tilassa ihmetyttää. Hän ajatteli, että voisi tehtävien avulla ohjata lapsia kiinnittämään huomiota tiettyihin asioihin tilassa. Tilassa käynnin jälkeen hän purkaisi

tehtävän aloittaen suljetummista kysymyksistä ja siirtyen sitten avoimempiin, koska ajatteli, että näin voitaisiin saada enemmän vastauksia avoimiinkin kysymyksiin.

HI5 ajatteli, että hän antaisi oppilaille ennen vierailua ja sen aikana pieniä tehtäviä, jotka saisivat oppilaat keskittymään paremmin museon antiin. Omaa tehtäväänsä hän alkoi kehitellä muistellen, millaisista tehtävistä oli itse lapsena kiinnostunut, ja totesi, että jonkinlainen osallistava tehtävä, jossa oppilas voisi etsiä tai laskea tilasta jotakin, voisi herättää oppilaan kiinnostusta. Myös HI3 pohti, että häntä itseään kiinnostivat lapsena tehtäväkirjojen tehtävät, joissa etsittiin yksityiskohtia, ja haluaisi tuoda ajatuksen museoon siten, että museossa oppilaille voisi antaa tehtävän, jossa he etsivät tilasta yksityiskohtia. LO5 haastaa oppilaita havainnointitehtävään mainostekstissään, jossa pyrkii herättämään oppilaiden kiinnostusta soitinrakentajan verstaana tunnettuun museotilaan:

Toisessa tilassa pääsemme tutustumaan aikakauden musiikilliseen puoleen. Luvassa on jälleen kädentaitojen esittelyä, kun pääset kurkistamaan soitinverstaalle. Kuinkakohan monta soitinta tunnistat tilasta? (LO5)

Hänenkin ajatuksessaan oppilaat havainnoisivat tilasta jotakin, tällä kertaa soittimia, ja tehtävänä oli laskea ne soittimet, jotka oppilaat itse tunnistivat.

HI5 ajatteli, että oppilaat voisivat myös tutkia, mitä samoja esineitä eri tiloista löytyy. Hän ideoi tehtävästään muunnelman, jossa oppilaat voisivat tehdä myös vertailua menneen ajan ja nykyajan esineiden välillä, minkä hän ajattelee tarjoavan oppilaille laajempaa näkökulmaa ja ymmärrystä menneisyyden ja nykyisyyden väliseen yhteyteen. Hän myös ohjaisi oppilaita tekemään tulkintoja tilasta, kuten päättelemään, montako ihmistä tilassa on voinut asua. Myös LO1 ajatteli, että oppilaita voisi pyytää vertaamaan omaa olohuonettaan museotilaan, jonka tulkitsee olevan entisajan olohuone. Hän perusteli ajatustaan nykyisten olohuoneiden ja museotilan olohuoneen välisillä eroilla, joihin ajattelee lasten kiinnittävän huomiota. MU2 puolestaan halusi ohjata lapsia havainnoimaan tilaa siten, että kysyisi avoimena kysymyksenä, mitä tilassa näkyy, jotta oppilaat voisivat itse tulkita näkemäänsä.

Voidaan pitää yllättävänä, että osallistujat eivät juurikaan tuoneet esille työtapaa, jossa oppilaiden tehtävänä olisi vain katsella museon esineitä. Osallistujista LO1 kutsui ensimmäisessä mainostekstissään oppilaita katsomaan, millä tavalla ennen tehtiin soittimia, ja ajatteli, että soittoa harrastavista lapsista voisi olla kiinnostavaa nähdä, miten soittimia valmistetaan. Koska hän oli kirjoittanut ajatuksensa mainostekstin muotoon, ei saada selville,

olisiko katselu ollut työtapa sellaisenaan, vai olisiko hänkin yhdistänyt sen esimerkiksi keskusteluun.

### **Esineiden koskettaminen**

Havainnointitehtävien lisäksi myös esineiden koskettamisessa toiminnallisuus yhdistyi havainnointiin. Toive siitä, että museot tarjoaisivat esineitä kosketettaviksi, oli yleinen. Sen nostivat esille HI1 ja kaikki luokanopettajaopiskelijat. LO2 pohti esineiden rikkoutumisen vaaraa. HI1 ja LO5 ratkaisisivat rikkoutumisen ongelman siten, että museoissa voisi olla niin sanottuja koskettelureplikoita, jotka olisivat halvempia kopioita alkuperäisistä museoesineistä. LO4 kertoi ymmärtävänsä, ettei museoesineisiin voisi koskea, mutta ehdotti, että vastapainoksi museossa olisi paikkoja, missä ”saat avalla laatikoita ja hypistellä kaikkee”.

Osallistujilla oli monia syitä sille, miksi he pitivät esineiden koskettamista tärkeänä. LO2 ajatteli, että koskettaminen kiinnostaisi lapsia. LO3 ajatteli, että lasten olisi vaikeaa viihtyä ympäristössä, jossa on kiellettyä koskea, tehdä tai puhua mitään. Kieltojen sijaan hän haluaisi antaa lapsille vapautta ja ”itse tekemisen meininkiä”. HI1 pohti myös, ettei haluaisi, että oppilaat joutuvat kulkemaan museossa kädet selän takana peläten, että tekevät jotakin väärin. Hän ajatteli, että lapsilla ja nuorilla on erilainen tapa olla ympäristöissä kuin aikuisilla, ja siksi heidän pitäisi antaa koskettaa asioita. LO4 toi esille, että paikassa, missä museokävijät saisivat koskettaa ja tutkia paikkoja, he voisivat toimia oman uteliaisuutensa mukaisesti, mikä taas voisi saada heidät kiinnostumaan ja miettimään museon aiheita enemmän. LO2 taas ajatteli, että on tärkeää, että historiallisissa ympäristöissä lapset pääsevät konkreettisesti näkemään ja kokeilemaan tai pitämään käsissään esineitä, sillä itse tekeminen ja kokeminen antaa oppilaalle vahvemman kokemuksen kuin lukeminen tai esimerkiksi dokumentin katsominen.

HI1 vei ajatusta esineiden koskettamisesta toiminnallisempaan suuntaan. Hän halusi antaa lapsille mahdollisuuden koskettaa esineitä ja kokeilla vanhoja vaatteita, koska ajatteli sellaisen toiminnan jäävän paremmin mieleen kuin pelkän katselun:

Mää ehkä toisin enemmän just semmost et saa koskee, saa olla tekemisissä, et, mää en muist mis museossa oli, mut oli joku näyttely vanhoist leluista, tais olla siis myös tämmönen, et sai itte pukeutuu tämmösiin vanhoihin vaatteisiin, sillee et tulee just sitä fyysist kontaktii, muutki aktiviteettii ku vaan sitä hiljaa kattelua, koska siis siit jää mun mielestä paremmin semmonen muistijälki. (HI1)

Myös LO5 toivoisi museoihin kosketeltavia replikoita eri aihepiireistä, kuten aikakauden pukuja tai koruja, joita lapset voisivat sovittaa ja kokeilla.

## Immersiivisten tilojen tutkiminen

Falk ja Dierking (2000, 195–196) määrittivät, että immersiiiviset tilat ovat sellaisia, joissa kävijä voi astua sisälle museon autenttiseen maailmaan. Tällaisissa tiloissa havainnointi on moniaistista, jos kävijällä on mahdollisuus näkemisen lisäksi havainnoida esimerkiksi tunnustellen, kuunnellen ja haistellen. Myös tutkimuspaikan, Luostarinmäen ulkomuseon tilat ovat immersiiivisiä, autenttisia historiallisia ympäristöjä, joita kävijät voivat havainnoida kaikilla aisteillaan. Tutkimusympäristö on siis voinut ohjata osallistujia kohti immersiiivisyyttä hyödyntäviä, havainnoivia työtapoja. Nämä työtavat ovat myös toiminnallisia, sillä museoiden ja historiallisten ympäristöjen tutkiminen on konkreettista toimintaa. Osallistujat hyödyntäisivät immersiiivisiä tiloja seuraavanlaisilla tavoilla:

HI1, HI4, LO2, LO3, LO5, ja MU1 toivat esille sitä, kuinka liikkuminen museoiden tai historiallisten ympäristöjen immersiiivisissä tiloissa voisi olla monella tapaa hyödyllistä ja koululaisia kiinnostavaa. LO3 toi mainostekstissään esille Luostarinmäen ulkomuseon moniaistisuutta ja autenttista ympäristöä: ”Luostarinmäellä pääset tutustumaan tavallisten ihmisten koteihin ja arkeen eri aistein kokien.” HI1 kiinnitti Luostarinmäellä huomiota siihen, että museo tarjoaa fyysistä kontaktia historiaan äänineen, hajuineen ja kivisine teineen, joilla vierailijan on katsottava, minne astuu. Hän oli sitä mieltä, että juuri sellainen ympäristö olisi sopiva noin kaksitoistavuotiaiden oppilaiden vierailulle, ja perusteli ajatustaan muistellen, että hänen oma kiinnostuksensa historiaan oli herännyt nuorempana vastaavanlaisissa historiallisissa ympäristöissä.

HI1 kuvaili, kuinka oli itse vaikuttanut historian fyysisyydestä erilaisissa historiallisissa kohteissa, kuten Turun linnassa, jossa oli voinut esimerkiksi koskettaa linnan seinää ja saada fyysisen tuntuman, ”et hei, tää on ollu täs satoja vuosia!” Hän lisäsi, että tuossa kokemuksessaan keskeistä oli sen ymmärtäminen, että linna oli ollut paikallaan satoja vuosia ennen häntä, ja on siinä ehkä myös satoja vuosia hänen jälkeensä. Tällä tavalla hän siis pystyi sijoittamaan itsensä historian jatkumoon. Myös LO5 mainitsee Turun linnan, sillä hän veisi oppilaita mieluiten sellaisiin historiallisiin ympäristöihin, joissa kuljetaan ”historian joukossa”. Hän ajattelee historiallisessa ympäristössä kulkemisen herättävän kiinnostusta historiaan. Hän ajattelee linnan tilojen olevan isoja, ja siten sopivia tehtäväpohjaiseen työskentelyyn, jossa oppilaat voisivat halutessaan tehdä tehtäviä yhdessä.

HI4 haluaisi päästää oppilaat museotilaan, joka on normaalisti rajattu niin, että yleisön on tarkoitus katsella sitä vain ovelta. Hän tekisi näin, jotta oppilaat voisivat tutustua tilaan

katselemisen lisäksi kokeilemalla, koska ajatteli, että sellainen jäisi oppilaille paremmin mieleen ja olisi kiinnostavampaa kuin pelkkä opastuksen kuunteleminen. Toiseen tilaan, jossa oli esillä soittimia, hän toivoisi äänimaailmaa, jonka myös ajatteli jäävän mieleen pelkkää katselemista paremmin. Hän myös haluaisi antaa lasten itse kokeilla soittimien soittamista.

MU1 kuvaili, että hänen mielestään hauska menetelmä voisi olla sellainen, jossa oppilaat sulkisivat silmänsä ja kuuntelisivat museon tilan äänimaailmaa, jossa voisi olla myös nauhoitettuja ääniä, kuten puun kaapimisen ääntä. Hän pyytäisi oppilaita kuvittelemaan, kuinka tilan asukas kulkisi tilassa. Tätä työtapaa hän perustelee sillä, että on itse kokenut moniaistisuuden parantavan historiallisen tiedon mieleen jäämistä, ja haluaisi tarjota lapsille vastaavanlaisen, mielekkään ja mieleen jäävän kokemuksen, mistä on itse pitänyt.

## Ryhmätyö

Osallistujat MU1, LO3 ja LO4 kertoivat vastauksissaan, että he voisivat toteuttaa ryhmätyöskentelyä museossa. He kaikki päätyivät ratkaisuun tutkimustiloina olleiden museotilojen ahtauden takia. He ajattelivat, että tilojen rajoitteita voitaisiin kiertää siten, että oppilaat katselisivat tilaa pieninä ryhminä aina muutama oppilas kerrallaan. He kaikki yhdistäisivät pienryhmätyöskentelyyn tilojen havainnointia ja keskustelua. LO4 ideoi tehtävän kulkua seuraavasti:

Mä kauheesti nyt mietin vaan jotenki tämmösiä jotain tehtäviä, tai jotain, tai että miten niiden oppilaiden pitää keksiä tos huoneessa, kysymyksiä. Tai et on jotain kysymyksiä, vaikka siinä jossain ulkona. Ja sitte niillä on jotku ryhmät. Ja aina yks kerrallaan saa tulla kattoo tonne tota huonetta, ja yrittää ettii sielt jonku vastauksen kysymykseen, ja tulla alas, ja kertoa sen muille, mitä se näki. Ja sit seuraava saa tulla kattoo. Ja et tommost vois useempi ryhmä tehdä kerralla, ku kyl tuol nyt neljä ihmistä ainaki yhtä aikaa mahtuu kattoo tota. (LO4)

LO4 jatkoi vielä, että haluaisi tehtävässään olevan sellaisia kysymyksiä, jotka syventäisivät oppilaan historiantuntemusta ja ohjaisivat ajattelemaan. Hän antoi esimerkin, että ei pyydetäisi vain laskemaan kahvikuppeja.

MU1 ja LO3 keksivät vastaavan kaltaiset tehtävät, joissa myös käytäisiin pienryhmittäin katsomassa tilaa. MU1:n tehtävässä oppilaiden tulisi etsiä tilasta kolme kiinnostavaa asiaa, joista sitten yhdessä keskusteltaisiin tilan ulkopuolella. LO3:n tehtävässä oppilaat kävisivät katsomassa tilaa ja keskustelisivat siitä myös pienryhmässä ja lopuksi myös koko ryhmän kanssa. MU1 perusteli tätä työtapaa sillä, että oppilaat voisivat itse valita tilasta esineet, joista haluaisivat kuulla. Hän tarkensi, että pyrkisi näin osallistamaan oppilaita kierrokseen,

tekemään siitä heidän näköistään ja antamaan oppilaille heitä kiinnostavaa tietoa. LO3 pitää ryhmässä keskustelua hyvänä työtapana, sillä se tarjoaa oppilaille mahdollisuuden harjoitella sosiaalisia taitojaan ja tutustua erilaisiin näkökulmiin.

### 7.1.3 Opettajajohtoiset työtavat museo-opetuksessa

Opettajajohtoisia työtapoja olivat tiedon kertominen sekä tarinallisuus ja draama. Nämä työtavat määriteltiin opettajajohtoisiksi, koska niissä opettaja kertoo oppilaille joko tietoa tai tarinaa. Opettajajohtoisissa työtavoissa opettaja päättää tekemisestä, keskittymisen kohteesta ja tavoitteesta (Stipek & Byler (2004, 379), ja työskentelyssä vuorovaikutuksen suunta on pääosin opettajalta oppilaille (Lerkkanen & Pakarinen, 2018, 184). Sellaisissa työtavoissa, joissa osallistuja ajatteli kertovansa oppilaille joko tietoa tai tarinaa, täytyivät nämä opettajajohtoisien toiminnan ominaisuudet. Tarinallisissa ja draamallisissa työtavoissa oli kuitenkin joitakin poikkeuksia, joissa toiminta ei ollut opettajajohtoista.

#### **Tiedon kertominen**

Kaikki osallistujat toivat esille näkemyksiään siitä, mitä tietoa he haluaisivat oppilaille antaa. He eivät kuitenkaan aina kuvailleet tarkasti, millaista työtapaa he tiedon antamisessa käyttäisivät. Joissakin työtavoissa opettaja esittelisi tilaa ja kertoisi sen sisällöstä oppilaille. Kaikki osallistujat eivät tarkentaneet, kuinka keskusteleavasta tai opettajan esittämästä työtavasta olisi kyse. Tähän luokkaan on koottu sellaiset osallistujien kuvailemat työtavat, joissa ei ilmennyt tekijöitä, mitkä olisivat selkeästi viitanneet vuorovaikutukseen opetuksessa, ja siksi näitä työtapoja voidaan pitää opettajajohtoisina.

HI2 suunnitteli tilojen käyttöä käytännöllisestä näkökulmasta ja havaitsi, että moni oppilas ei mahtuisi katsomaan tilaa samaan aikaan. Hän ajatteli toimia oppaana ja huolehtia, että oppilaat pääsevät kukin vuorollaan katsomaan tilaa, mutta kukaan ei menisi tilaan luvatta. Samalla hän esittelisi tilan esineistöä oppilaille. HI3 taas uskoi, että oppilaat haluaisivat varmasti mennä sisälle museotiloihin, mutta pääsy oli rajoitettu. HI4 harkitsi, voisiko päästää oppilaat tilaan sitä rajaavasta köydestä huolimatta, tai olisiko tilassa ollut lapsille jotakin käsin kosketeltavaa, mutta koska tällaisia mahdollisuuksia ei ollut, hän päätyi ajatukseen, että olisi vain kertonut tilasta oppilaille. Myös MU1 harkitsi voivansa käyttää työtapaa, jossa hän esittelisi tilan esineistöä osoittelemalla sitä ja kertomalla siitä oppilaille.

HI2 ajatteli, että museossa oleellisinta ovat esineet ja esittely, joista kertomiseen hän keskittyisi valiten oppilaiden ikätasoon soveltuvaa ja oppilaita kiinnostavaa materiaalia

esiteltäväksi. Myös HI3 ja HI5 pohtivat, mikä lapsia voisi museotilassa kiinnostaa, ja ajattelivat ottaa sellaiset aiheet lähtökohdiksi alkaessaan kertoa oppilaille tilasta. HI5 alkaisi kiinnostavien esineiden avulla taustoittaa laajempaa yhteiskunnallista ajattelua tilan esineistön taustalla. Hän halusi rajata esittelyä näihin kiinnostaviin kohteisiin, sillä ajatuksella, että museossa voisi muuten olla liikaa sisältöä lapsille. HI5 halusi antaa lapsille museon avulla konkreettisen käsityksen entisajan yhteiskunnasta ja sen vaikutuksesta historiassa museoesineiden taustalla.

Osallistujista LO4 pohti, että voisi toimia myös niin, että museossa kerrottavaa tietoa olisikin tekstimuodossa, ja opettaja voisi pyytää jonkun oppilaista lukemaan sen toisille. Hän ajatteli, että näin toimittaessa kuuntelijat saattaisivat keskittyä paremmin, koska lukija olisi vertainen.

Voidaan havaita, että tiedon kertominen tuli esille erityisesti historiaa pääaineenaan opiskelevilla osallistujilla, sillä tämän työtavan mainitsivat historian opiskelijoista HI2, HI3, HI4 ja HI5, mutta muista opiskelijoista vain MU1 ja LO4. Historiaa opiskelevien voidaan tulkita olevan erityisen kiinnostuneita historiallisesta tiedosta, minkä vuoksi he mahdollisesti myös haluaisivat jakaa sitä kertomalla siitä oppilaille.

### **Tarinallisuus ja draama**

Tarinallisuutta toivat vastauksissaan esille HI5, LO2, LO3, LO4, LO5, ja MU2. Osa heistä kirjoitti oppilaille suunnattuihin tilojen mainosteksteihin tarinallista muotoa, osa pohti tarinallisuuden käyttöä osana opastusta. LO2 lähti kehittämään ajatusta tarinallisuudesta kohti museotiloja elävöittävää näytelmää.

Osallistujista LO5 pohti, että olisi voinut muotoilla mainostekstinsä tarinalliseksi, koska tarinallisuus voisi herättää lasten kiinnostusta historiaan ja ohjata heitä historialliseen ajatteluun. MU2 kirjoittikin mainostekstinsä tarinalliseen muotoon. Hän ajatteli tarinankerronnallisuuden herättävän ihmisissä tunteita ja siten jäävän oppilaillekin paremmin mieleen. MU2 mainitsi myös sen, että oppilaiden oppimistyylyissä on eroja: toiset oppivat tarinoista, toiset näkemällä ja jotkut taas itse osallistumalla. Hän otti oppilaiden erilaisia oppimistyyliä huomioon ja pohti, kuinka voisi aktivoita erilaisia oppijoita. Tässä pohdinnassaan hän päätyi siihen, että haluaisi tarjota oppilaille kerronnallisuutta ja yhteisöllistä, osallistavaa tekemistä. Tämän hän perusteli sillä, että itse koettuina faktat jäävät eri tavalla mieleen, sillä niihin muodostuu jonkinlainen tunneside.

LO2 haluaisi kuvailla lapsille museotilan historiaan liittyvän normaalin arkipäiväisen tilanteen. Hän ajatteli, että kerronnan yksityiskohtaisuus voisi auttaa lapsia kuvittelemaan itsensä kuvailtuun hetkeen. LO2 nosti esiin esimerkkinä museotilassa olleen radion esineenä, josta haluaisi kertoa lapsille. Hän arveli radion ja sen, miten sitä on käytetty, olevan lapsista mielenkiintoista. HI5 pohti sitä, etteivät historialliset ympäristöt itsessään kerro mitään, ja siksi niiden ympärille tarvitaan kertomuksellisuutta.

LO2 toisi museoon draaman keinoja. Hän ajatteli museokierrosten voivan olla niin pitkiä, etteivät lapset jaksa keskittyä niihin, ja draamaa hyödyntäen niistä voisi tehdä heille kiinnostavampia. LO2 kertoi esimerkkinä, että museo-oppaat voisivat pukeutua hienoihin asuihin, mikä voisi kiinnittää lasten huomiota ja lisätä opetuksen kiinnostavuutta. Myös HI2 pohti, voisivatko oppilaat kuvitella elävänsä entisajan olosuhteissa ja sai ajatuksen, että museotiloja voisi elävöittää esiintyjillä, jotka olisivat pukeutuneet museon näyttelyn aikakauden mukaisesti. MU2 kehitteli samanlaista ajatusta aikakauden mukaisista asuista kohti interaktiivisen näytelmän tyyppistä työtappaa, jossa olisi mukana tarinankerrontaa ja näyttelijöitä autenttisissa vaatteissa. Työtavan toteutustapa ei selvinnyt aineistosta tarkasti, mutta ajatuksena vaikuttaa olevan esittää oppilaille historiasta mahdollisimman aito toisinto.

LO4 sanoi aavistavansa, että tarinat kiinnostavat ”ihmismieltä” usein. Hän ajatteli tarinallisuuden voivan auttaa oppilaita eläytymään museon maailmaan. LO4 sai ajatuksen fiktiivisestä päiväkirjan muodossa esitetystä tarinasta, jossa voisi ilmetä menneisyyden henkilön ajatuksia. Myöhemmässä puheenvuorossaan hän jatkoi ajatuksen kehittelyä siten, että tarinaan voisi sisältyä oppilaalle annettava havainnointitehtävä:

Siinäki sit se vois esimerkiks olla joku, et sanoo, että... Tai miettii myös siinä sen tekstissä joku, että ” En voi käsittää, että mihin olen hukannut minun jonkun” [roolihahmon äänellä]. Joka sitten löytyy tuolta jostain, kun katsoo tarkasti. (LO4)

LO4 siis ajatteli, että oppilaat voisivat innostua esineen etsimisestä, jos he eläytyisivät tarinaan ja haluaisivat etsimällä auttaa tarinan henkilöä.

LO3 ideoi tehtävämuotoisen, tarinallisen työtavan, jossa oppilas saisi itse keksiä tarinan. Hän antaisi oppilaille tehtäväksi keksiä tilassa asuneelle ihmiselle henkilökuvan tilan antamien vihjeiden perusteella: ”Sit vois pyytää tehtävänä kertomaan tietynlaista henkilökuvaa täst ihmisestä tarkemminki, et mimmonen tyyppi siel, vaik minkä näkönen ja kaikennäköst mitä vaan keksiikää.” LO3 haluaisi tehtävän avulla saada lapset sisäistämään ajatusta historian jatkumosta ja yhteydestä nykypäivään.

## 7.2 Opiskelijoiden ehdottamat työtavat suhteessa itsemääräämisteoriaan

Tässä alaluvussa vastataan toiseen tutkimuskysymykseen, jossa selvitettiin teoriaohjaavasti, miten osallistujien ehdottamat työtavat suhteutuivat Ryanin ja Decin (2017) itsemääräämisteoriaan. Tarkastelussa hyödynnettiin tutkimuskysymyksen 1 teoriaohjaavaa luokittelua, jossa työtavat oli jaettu niiden lähtökohtien mukaan opettajajohtoisin, oppilaslähtöisiin ja yhteistoiminnallisiin työtapoihin.

Itsemääräämisteoria (Ryan & Deci, 2017) on motivaatiopsykologinen teoria, jossa selvitettiin, mitkä tekijät eri konteksteissa lisäävät tai vähentävät yksilön motivaatiota ja tyytyväisyyttä. Tässä tutkimuksessa itsemääräämisteorian ajatuksia yhdistettiin osallistujien näkemyksiin ehdottamistaan työtavoista. Tavoitteena oli selvittää, mitkä tekijät näissä työtavoissa voisivat lisätä tai vähentää oppilaan motivaatiota, ja millaisia ajatuksia osallistujilla oli valitsemiensa työtapojen taustalla. Aihetta lähestyttiin oppilaan psykologisten perustarpeiden näkökulmasta, sillä itsemääräämisteorian mukaan niiden täytyminen on psyyken rakenteiden ytimessä, jonka ympärille motivaatio rakentuu (Ryan & Deci, 2017, 12). Selvitetiin, mitä psykologisia perustarpeita osallistujien ehdottamat työtavat voisivat täyttää, ja voisiko niissä olla ominaisuuksia, jotka estäisivät jonkin tarpeen täyttymistä.

### 7.2.1 Motivaatio yhteistoiminnallisissa työtavoissa

Yhteistoiminnallisiin työtapoihin lukeutui osallistujien ideoimista työtavoista keskustelu. Se jakautui kysymyksillä aktivointiin ja oman pohdinnan herättelyyn, jotka pääsääntöisesti ilmenivät yhdessä. Osallistujista HI5, LO1, LO3, LO4, LO5 ja MU1 ajattelivat esittää oppilaille kysymyksiä osana suunnittelemaansa mainostekstiä, keskustelua tai molempia. Mainosteksteissä esitettyjä kysymyksiä ei ollut ajatuksena kysyä vuorovaikutustilanteessa, joten kyseessä ei näiden kysymysten kohdalla ollut työtapa. Mainostekstin ideasta saattoi kuitenkin alkaa haastattelussa muodostua myös työtapoja. Näin kävi esimerkiksi, kun HI5 kirjoitti tutkimustilanteessa mainostekstiinsä kysymyksiä, joilla pyysi oppilaita etsimään tilasta soittimia ja materiaaleja:

Viimeisenä pääsette tutustumaan muusikon pajaan. Näette, millaisia erilaisia soittimia Luostarinmäellä valmistettiin. Kuinka monta onnistutte löytämään? Millaisia materiaaleja huoneesta löytyy? Kiinnittäkää huomiota vieraillessanne, löydättekö kolmesta tilasta jotain samaa. (HI5)

Mainostekstillä hän pyrki tehtävänannon mukaisesti herättämään oppilaan kiinnostusta, ja nosti esille tilan yksityiskohdat, joita oppilaat voisivat havainnoida. Haastattelussa näistä

kysymyksistä alkoi kuitenkin muotoutua myös mahdollinen keskustelun aloitus, sillä HI5 perusteli mainostekstiään seuraavasti:

No täs tullaan taas just siihen, et mä aattelin, et siel ois just se teema, osallistava teema, mikä kulkis siellä. Ja sit myöskin, et kun en tosissaan tiedä, et mikä se kakstoistvuotiaiden tietotaito, tai tavallaan on siinä. Mutta että, selkeesti kun on eri näit tulotasoja ja noita, et onnistuisko he löytää sieltä jotain samaa ja kenties niitä eroavaisuuksia. Ja sit, että just taas sit kiinnittää vähän sitä mielenkiintoo vaikka, he vois niinku laskee vaikka, montako soitinta, ja onko jotain, mitä ite soittaa, ja. (HI5)

HI5 siis haluaa kysymyksillään osallistaa oppilaita ja herättää heidän mielenkiintoaan, mikä olisi oppilaiden autonomiaa tukeva lähestymistapa. Samalla hän haluaisi johdattaa oppilaita ajattelemaan laajempaa yhteiskunnallista kontekstia. Hän esimerkiksi ohjaisi oppilaita pohtimaan, miten erilaiset tulotasot ilmenevät museon eri tiloissa. Tässä hän myös korosti oppilaan osallisuutta ja toivoi, että oppilaat itse löytäisivät tilasta vihjeitä, jotka saisivat heidät tekemään omia päätelmiä tiloja käyttäneiden henkilöiden tulotasosta.

Opetustilanteessa kysymyksillä aktivoinnin voidaan tulkita olevan opettajajohtoista kyselevää opetusta, jos opettaja ei edistä todellista vuorovaikutusta asettumalla kuuntelemaan oppilasta keskustelun toisena osapuolena (Koskenniemi, 1982, 146). Opettajajohtoinen kyselevä opetus ei ehkä tue oppilaan autonomiaa, mutta se voi kuitenkin tukea hänen kykenevyyttään. Jos kysymykset ovat sopivan haastavia ja oppilaat osaavat vastata niihin, he voivat saada onnistumisen kokemuksia. Opettaja voi vahvistaa oppilaiden kykenevyyttä myös antamalla henkilökohtaista positiivista palautetta oikeista vastauksista.

Monet osallistujat toivat kysymisen esille selkeästi keskustelun avauksena, ja keskustelua oli tarkoitus jatkaa yhdessä pohtien, dialogisesti. HI5, LO1 ja LO4 ajattelivat avaavansa keskustelun kysymällä jotakin tilaan liittyvää. He halusivat tuoda keskusteluun tutkivaa otetta, herättää oppilaiden mielenkiintoa ja ohjata heitä pohtimaan sekä tekemään tulkintoja museon tiloista ja esineistä. LO1 kuvailee ja perustelee ajatustaan keskustelun aloituksesta seuraavasti:

Ehkä just lähtis kertoo siit, et mitä oli ennen, tai siis kyselee lapsilt. Et kyl, ehkä mä lähtisin ensin vähän osallistaa niit lapsii, joo, kyllä. Enemmän ku vaa, et selittäisin vaa jostai asiast, vaa just sitä heiän mielenkiintoo, mihin he kiinnittää huomioo. Ja sit käydä läpi sitä, et no, et lapsil tulee vähä ymmärryst et okei, ei ollu sähköö, et vaiks tuol nyt on lamppu, ni miten sit valaistus ja kaikki tällaset, et lapsii vähä haastaa siin ajattelus just. Ja jotenki mää lähtisi, sen takia pohjasinki tämmösii kysymyksii, et sitä lapsen omaa ajatteluu ensi, et mitä se lapsi miettii, ku se tulee toho. Eikä ny vaa sillai, et alan kertomaa tästä tilasta et tä o tämmöne, toki sitten vaikka tällasten jälkee kertoo sit ehkä. (LO1)

LO1:n puheenvuorosta on havaittavissa pyrkimys dialogisuuteen ja kiinnostuminen oppilaan näkökulmasta. Hän mainitsee, että haluaa saada selville, mitä lapsi ajattelee, ja pitäisi lapsen ajatuksia keskustelun lähtökohtina. Myös LO3 kertoi toivovansa keskustelun olevan vuorovaikutteista, samoin LO4, joka haluaisi lapset mukaan yhteiseen keskusteluun ja pohdintaan. Reeven ja Jangin (2006, 215, 216) mukaan oppilaan autonomiaa tukee se, että hänelle annetaan mahdollisuus puhua. Ryanin ja Decin (2017, 11) mukaan kykenevyyden tarpeen täytyminen vaatii sopivan haastavia tehtäviä ja niissä pärjäämistä, joten vaikeampienkin asioiden pohdinta voi olla kykenevyyttä vahvistavaa.

Keskustelu antaa osallistujilleen mahdollisuuden kokea yhteyttä toisten kanssa ja tuntea kuuluvansa ryhmään, mikä täyttää heidän yhteenkuuluvuuden tarvettaan (Ryan & Deci, 2017). Keskustelussa on tärkeää, että opettaja kuuntelee oppilasta ja antaa hänelle mahdollisuuksia kysyä opettajalta lisäkysymyksiä, mikä Reeven ja Jangin (2006, 215, 216) mukaan tukee hänen autonomiaansa. Esimerkiksi MU1 pyrki katsomaan museotilaa lapsen näkökulmasta, ja näin yritti löytää siitä lapsia kiinnostavia yksityiskohtia, joista voisi keskustella heidän kanssaan:

Ja sit kans ku mä huomasin tän sängyn, ni sehän on aika tollee pieni. Et ketähän siinä on voinu nukkua? Et seki on varmaan ihan tämmönen kutosluokkalaisii kiinnostava, tommonen että niin, et ketä tohon on mahtunu, vai onks se niinku sit viel tuolt päästä vedettävä, sillee laajennettava sänky vai ei. (MU1)

MU1 tunnisti siis pienen sängyn lapsia mahdollisesti kiinnostavaksi huonekaluksi tilassa, ja pohti, millaista keskustelua siitä voitaisiin käydä.

Yhteistoiminnallisuuden voidaan tulkita olevan erityisen motivoivaa, sillä se voi täyttää oppilaan kaikkia psykologisia perustarpeita. Kun psykologiset perustarpeet täyttyvät, oppilas voi tuntea itsensä hyväksytyksi, arvostetuksi ja taitavaksi. Tällaisia positiivisia tunteita herättävä yhdessä tekeminen voi luonnollisesti tuntua mielekkäältä ja saada oppilaat innostumaan.

### 7.2.2 Motivaatio oppilaslähtöisissä työtavoissa

Oppilaslähtöisissä työtavoissa toteutuu oppilaan autonomia, sillä niissä ajatuksena on, että oppilas on aktiivinen toimija, joka itse säätelee tekemistään, ja hänellä on aina jonkinlaisia valinnan vaihtoehtoja. Oppilaslähtöiset työtavat voivat tukea myös oppilaan kykenevyyttä, sillä oppilaan toimiessa hänelle voi tarjoutua mahdollisuuksia esimerkiksi kokea onnistumisia ja saada positiivista palautetta. Jos työtapo tarjoaa oppilaille mahdollisuuksia sosiaaliseen

kanssakäymiseen, se voi tukea myös yhteenkuuluvuutta. Tämä toteutuu erityisesti ryhmätyöskentelyssä.

### **Konkreettiset tehtävät**

Konkreettiset tehtävät olivat lasten kykenevyyttä ja autonomiaa tukevia oppilaslähtöisiä työtapoja. LO3 halusi tarjota oppilaille sekä konkreettisia tehtäviä että vapautta kierrellä museossa omaan tahtiin. Tällainen vapauden ja konkreettisen tekemisen yhdistelmä on samankaltainen kuin Bambergerin ja Talin (2007) tutkimissa, rajoitettua vapautta tarjoavissa tehtävissä, joiden he havaitsivat tukevan oppilaan kykenevyyttä ja autonomiaa.

Konkreettisella tekemisellä LO3 tarkoitti erilaisia toiminnallisia sisältöjä ja mahdollisuutta koskettaa esineitä. MU2 nosti pohdinnoissaan esille samankaltaisia asioita, ja ehdotti konkreettiseksi tekemiseksi erilaisten käsitöiden tekemisen harjoittelua. Oppilaalla olisi näissä tilanteissa mahdollisuus kokea kykenevyyden tunteita, esimerkiksi jos hän on ennenkin tehnyt harjoiteltavan kaltaisia käsitöitä, tai jos hän oppii tekniikan nopeasti. LO5 nosti esille positiivisen palautteen merkitystä oppilaille. Positiivisen palautteen antaminen on itsessään tapa kohottaa oppilaan kykenevyyden tunnetta (Ryan & Deci, 2020, 1).

HI3 pohti lasten kiinnostuneisuutta museoissa toteutetuista lapsille suunnatuista sisällöistä, joita hän kuvaili esimerkiksi erilaisiksi tehtäväradoiksi. Hän ajatteli lasten pitävän niitä omina juttuinaan ja kokevan iloa siitä, että heidät otetaan huomioon. Tehtäväradat työtapoina olisi suunniteltu lapsille, joten suunnitteluvaiheessa luultavimmin on pyritty asettumaan lasten näkökulmaan, ja näin olisi pyritty tuomaan lasten ajatusmaailmaa osaksi suunnittelua, mikä on lasten autonomiaa tukevaa ajattelua.

### **Havainnointitehtävät**

Havainnointitehtävät olivat toiminnallisia työtapoja, joissa oppilaat ohjattaisiin tekemään itse havaintoja museotilasta. HI3, HI5, LO5 ja LO4 ehdottivat havainnointitehtäviä, jossa oppilaiden pitäisi etsiä museotilasta joitakin esineitä tai vastauksia esitettyihin kysymyksiin. LO5 ajatteli, että tehtävillä ohjattaisiin lapsia kiinnittämään huomiota tiettyihin asioihin tilassa. Tämä osallistujien ehdottama tehtävätyyppi voi tukea oppilaan kykenevyyden tunnetta, jos tehtävä tarjoaa haastetta, oppilas lopulta löytää vastaukset tilasta ja kokee onnistuneensa tehtävässä. HI5 ja LO1 haluaisivat saada oppilaat vertailemaan menneisyyttä ja nykyisyyttä omia tulkintojaan tehden. Vertailu ja oma pohdinta tarjoavat myös mahdollisuuksia kykenevyyden kokemukseen, sillä niissäkin voi kokea itsensä taitavaksi.

LO5 lisäsi vielä, että purkaisi tehtävän kysymysten avulla museotilan ulkopuolella. Hän kertoi, että voisi hyödyntää suljettuja ja avoimia kysymyksiä, mikä voisi vahvistaa oppilaan kykenevyyttä. Purkukeskustelun aikana oppilaat saavat erityisesti avoimissa kysymyksissä jakaa ajatuksiaan, minkä voidaan nähdä tukevan sekä autonomian että yhteenkuuluvuuden tarvetta.

### **Esineiden koskettaminen**

Esineiden koskettamiseen sisältyi oppilaslähtöisiä, toiminnallisia työtapoja, jossa oppilaat saivat fyysisesti tuntoaistiaan hyödyntäen tutkia asioita ja esineitä. Nämä työtavat herättäisivät oppilaiden mielenkiintoa ja uteliaisuutta tarjoamalla mahdollisuuksia nähdä, tuntea ja kokeilla itse erilaisia konkreettisia asioita. Osallistujista HI1, LO1, LO2, LO3, LO4 ja LO5 kertoivat toivovansa, että museoilla olisi esineitä, joita saisi koskea. LO2 lisäsi, että haluaisi kielten sijaan tarjota lapsille vapautta. LO3 perustelee ajatustaan lapselle annettavasta vapaudesta seuraavasti:

Kyl joo, kyl mä ymmärrän, et ei niihin tauluihin saa koskea. Mut et, jos halua houkutella pieniä ihmisiä, ni sit siellä pitäis olla kans sit tarjota se, et ne voi vähä remuta ja olla vapaammin. Lapsella ei mielenkiinto varmaan riitä siihen pönöttämiseen. (LO3)

LO3 ajatteli siis, että lasten olisi vaikeaa viihtyä, jos ympäristössä olisi kiellettyä toimia vapaasti. Myös LO4 haluaisi antaa oppilaille mahdollisuuden toimia oman uteliaisuutensa mukaan, sillä uskoi, että sillä tavalla oppilaat voisivat kiinnostua ja alkaa miettiä museon aiheita enemmän. HI1 ja LO5 haluaisivat antaa oppilaiden kokeilla aikakauden vaatteita. Nämä kaikki tekijät tukisivat oppilaan motivaatiota tarjoamalla hänelle autonomiaa.

### **Immersiivisten tilojen tutkiminen**

Immersiivisten tilojen tutkiminen oli toiminnallinen työtapana, jossa oppilaat saivat liikkua museoiden autenttisissa tiloissa. Kaikki tätä työtapaa ehdottaneet osallistujat, HI1, HI4, LO2, LO3, LO5 ja MU1, perustelivat valintaansa sillä, että tilojen tutkiminen voisi kiinnostaa oppilaita. Immersiivisten tilojen tutkimisessa oppilaille annetaan vapautta toimia haluamallaan tavalla, mikä tukee oppilaan autonomista motivaatiota. Tilojen moniaistisuus ja esimerkiksi esineiden kokeileminen ja tunnustelu voisivat herättää oppilaissa mielenkiintoa.

Tilojen tutkiminen voisi tarjota mahdollisuuksia myös yhteenkuuluvuuden kokemiseen monella tavalla. LO5 ajatteli, että Turun linnan suurissa tiloissa oppilaat voisivat auttaa toisiaan tehtävien tekemisessä:

No tavallaan se antaa mahdollisuuden myös sellaseen sosiaaliseen kanssakäymiseen siin tilan yhteydessä. Et tottakai oma ajatusmaailma on myös tärkeä, mut isommas tilassa sä pystyt myös ehkä tukeutuun siihen kaveriin, jos kaveri sattuu oleen enemmän kiinnostunut, tai sit sä saatat ehkä muuten antaa sit ehkä enemmän tavallaan työrauhaa myös niille muille. Jos et sä itse ole niin kiinnostunu, ja sun kaveri ei oo kiinnostunu, ja sit te ootte yhdessä siellä. Ja toisaalta sit te saatte ehkä jotain aikaseks. Jos on vaikka jälleen kerran jotain tehtäväpohjasta hommaa, niin kaverin kans se on ehkä sit helpompi toteuttaa isommassa tilassa, kun sit taas yksin pienessä tilassa. (LO5)

LO5 näki siis laajemmissa tiloissa mahdollisuuksia tehtäväpohjaiseen työskentelyyn, jossa oppilaat voisivat työskennellä vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Ehkä vuorovaikutus itsessään voisi auttaa oppilaita tehtävissään eteenpäin. Suhteessa itsemääräämisteoriaan (Ryan & Deci, 2017) voidaan ajatella, että yhteenkuuluvuuden vahvistaminen lisäisi oppilaiden motivaatiota, mikä voisi saada heidät kiinnostumaan tehtävästä enemmän.

MU1 taas ehdotti, että oppilaat voisivat kuunnella tilan äänimaisemaa ja kuvitella historian henkilön kulkemaan tilassa. Tällaisessa työtavassa oppilaat voisivat kokea yhteenkuuluvuutta historiallisen empatian kautta (ks. luku 4.4). Immersiivisten tilojen tutkiminen ei välttämättä suoraan vahvistaisi oppilaan kykenevyyttä, jos tehtävänä olisi keskittyä tutkimiseen ja eläytymiseen, missä oppilaiden taitavuus ei nousisi esille. Kenties ympäristö tarjoaisi haasteita, kuten jyrkkiä portaita tai tehtäviä, joissa oppilas voisi kokea onnistumisia.

## **Ryhmätyö**

Kolme osallistujaa olisi toteuttanut ryhmätöitä, joissa oppilaat kävisivät vuorotellen tai pienissä ryhmissä katsomassa museotilaa, ja sen jälkeen keskusteltaisiin aiheista, mitä siellä nähtiin. Nämä olivat samankaltaisia rajoitetun valinnanvapauden työtapoja, kuin mitä Bamberger ja Tal (2007) havaitsivat tutkimuksessaan oppilaita hyvin motivoiviksi. Molempien osallistujien ajatuksissa oli, että tehtävän päätteeksi käytäisiin yhdessä keskustelua siitä, mitä tilassa oli nähty. Näin mukaan tulisi myös keskustelu yhteistoiminnallisena työtapana. Tehtävä, jossa ensin havainnoitaisiin museotilaa ja sitten keskusteltaisiin siitä, tarjoaisi oppilaille hyvän mahdollisuuden kehittää historiallista ajatteluaan ja tulkinnan taitojaan, mitä pidetään tärkeänä (Marcus ym., 2017, 26; Opetushallitus 2014, 258). Opettaja voisi jäsentää keskustelua ja käsitteellistää oppilaiden ajattelua sen aikana, kuten Halinen ja kumppanit (2016, 217) ehdottavat.

### 7.2.3 Motivaatio opettajajohtoisissa työtavoissa

Opettajajohtoisessa työskentelyssä opettaja hallitsee ja johtaa tilannetta. Tässä on riskinä se, että toiminta voi muuttua oppilaille liian kontrolloivaksi, minkä Ryan ja Deci (2017, 355, 367) olivat havainneet vähentävän merkittävästi oppilaan sisäistä motivaatiota ja itseluottamuksen tunnetta. Lerkkasen ja Pakarisen (2018, 184) mukaan opettajajohtoisessa opetuksessa oppilaan ajatukset, kiinnostuksen kohteet tai vertaisvuorovaikutus ovat toissijaisia tekijöitä. Näiden tekijöiden voidaan tulkita liittyvän myös oppilaiden psykologisiin perustarpeisiin, jotka voivat siis jäädä opettajajohtoisessa työskentelyssä täyttymättä.

Monilla osallistujilla saattoi olla tästä joko tietoa tai aavistus, sillä opettajajohtoisia työtapoja ehdotettiin vain vähän. Haastattelijan kysyessä LO1:ltä, miksi hän käyttäisi keskustelevaa työtapaa, LO1 kertoi välttävänsä opettajajohtoisuutta:

No just sen takii, et haluis, et ne lapset kiinnostuu. Ja ottaa ne heti mukaa siihen niinko juttuun, eikä vaa sillai, et opettajajohtosesti rupee siel kertoo. Vaan et just sillee, et millasia ajatuksii heillä heti herää, ku he tulee tonne tai näi. Et jotenki kyl mua kiinnostaa se lapsen niinko näkökulma --. (LO1)

Hän siis epäili, että opettajajohtoisella lähestymistavalla oppilaat eivät ehkä kiinnostuisi kerrotusta aiheesta. Lisäksi hän oli itsekin kiinnostunut siitä, millaisia ajatuksia oppilailla heräisi, ja hän haluaisi kuulla oppilaiden näkökulmia aiheesta. Tämä vastaa myös Reeven ja Jangin (2006, 215, 216) käsitystä oppilaan autonomiaa tukevan opettajan ajattelusta.

Opettajajohtoinen toiminta sellaisenaan ei siis tue oppilaan psykologisia perustarpeita, jos opettaja ei korjaa tilannetta kiinnittämällä oppilaan perustarpeisiin erityistä huomiota. Opettajajohtoinen tiedon kertominen voisi kuitenkin olla muunnettavissa esimerkiksi yhteistoiminnalliseksi keskusteluksi, jossa oppilaiden kaikki psykologiset perustarpeet voisivat täytyä. Muutos vaatii sen, että opettaja asennoituu kuuntelemaan oppilaita, keskustelemaan heidän kanssaan ja vastaamaan heidän kysymyksiinsä.

#### **Tiedon kertominen**

HI2, HI3 ja HI5 ajattelivat mahdollisesti esitellä tilaa kertoen siitä tietoa opettajajohtoisella tavalla. He koettivat kaikki löytää kerrottavaksi jotakin oppilaita kiinnostavaa. Tällä tavalla he ottivat huomioon oppilaiden näkökulmaa, mikä oli oppilaan autonomiaa tukevaa toimintaa. Opettajan ajatus oppilaan näkökulmasta ohjaa häntä valitsemaan sisältöjä, joita oppilaat

voisivat pitää kiinnostavina. Siten opettaja pyrkii tekemään oppilaan puolesta valintoja, joita oppilaat itsekin haluaisivat tehdä.

LO4 sai ajatuksen, että opettajan esittämien tietojen sijaan joku oppilaista voisi lukea tekstimuotoista tietoa toisille. Hän kertoi ajatuksestaan ja perusteli sitä seuraavasti:

No esimerkiksi se, että pyytäs, sen sijaan et mä selitän, että tää on sitä ja tätä ja tota, ni pyytäs jonku oppilaan lukeen sen. Niin se, että voi olla niin, että ne kuuntelee, keskittyy ehkä paremmin, ku se on joku vertainen, joka sen lukee. Ni sen takia se. (LO4)

Hän näki tavoitteeksi siis sen, että oppilaat kuuntelisivat ja keskittyisivät, ja ajatteli, että oppilaat voisivat kuulla tietoa mieluummin toisiltaan kuin opettajalta. Näin työtapa lähenee oppilaslähtöistä opetusta, jossa oppilaat voisivat itse esimerkiksi tutustua museon tietoteksteihin lukemalla niitä toisilleen. Tässä, kuten monissa muissakin työtavoissa, toiminta voisi olla opettajajohtoista tai oppilaslähtöistä; ratkaisevana tekijänä on se, kuinka paljon oppilaalle annetaan vapautta ja vastuuta oppimisesta.

### **Tarinallisuus ja draama**

Osallistujista HI5, LO2, LO3, LO4, LO5, ja MU2 kehittivät tarinallisia ja draamallisia työtapoja. Heidän kertomastaan ei aina selvinnyt, millä tavalla tarinallisuutta olisi toteutettu käytännössä, joten ei voida tarkasti tietää, kuinka opettajajohtoista työskentely olisi ollut. Tarinallisuus määriteltiin tässä tutkimuksessa opettajajohtoiseksi työtavaksi, sillä tulkittiin useimpien osallistujien ajatuksena olevan, että tilaa esittelevä henkilö tai opettaja kertoisi tarinaa. Tässä työtavassa on samankaltaisia haasteita kuin edellä mainitussa tiedon kertomisessa: Vuorovaikutus saattaisi jäädä yksisuuntaiseksi opettajalta oppilaalle, eikä oppilaan näkökulmaa välttämättä otettaisi huomioon, jolloin toiminta ei tukisi oppilaan psykologisia perustarpeita kovin vahvasti. Voidaan kuitenkin ajatella, että jo tarinallisuuden valitseminen työtavaksi kertoo siitä, että osallistuja ajattelee oppilaan autonomiaa tukevasti, sillä hän pyrkii kehrittelemään oppilasta kiinnostavaa työtapaa.

Opettajajohtoisestikin toteutetut tarinat ja näytelmät voivat tarjota oppilaalle yhteenkuuluvuuden tunnetta historiallisen empatian kautta. Roolihahmot eivät ole todellisia historian henkilöitä, mutta näyttelijät voivat välittää näiden henkilöiden kokemuksia ja kuviteltuja tunteita katsojalle. Kuten Endacott (2010, 32) mainitsi, historiallinen empatia voi sisältää tunnetason yhteyden kokemista historian ihmisiin (ks. luku 4.4). Tässä yhteyden kokemuksessa voidaan nähdä mahdollisuus yhteenkuuluvuuden tarpeen täyttymiseen.

Tarinallisuudessa ja draamassa oli myös työtapa, joka ei ollut opettajajohtoinen vaan oppilaslähtöinen: LO3 keksi työtavan, jossa oppilaita aktivoidaan itse keksimään tarinaa. Tällainen työskentely antaa oppilaille mahdollisuuksia ilmaista omaa näkökulmaansa ja vaikuttaa omaan työskentelyynsä, minkä Ryan ja Deci (2017, 355) ovat havainneet herättävän lapsen sisäistä motivaatiota. LO3 ei eritellyt vastauksessaan, luodaanko tarinat kirjallisesti, suullisesti, vai ajattelevatko oppilaat ne vain mielessään. Ideaa tästä työtavasta voitaisiin toteuttaa monin eri tavoin.

MU2 ideoi interaktiivisen näytelmän tyyppisen työtavan, jossa olisi mukana tarinankerrontaa ja näyttelijöitä autenttisissa vaatteissa. Sillä hän halusi tarjota oppilaille historiasta mahdollisimman aidon toisinnon. Ajatus siitä, miten tätä työtapaa toteutettaisiin käytännössä, ei selvinnyt aineistosta kovin tarkasti, mutta työtapaa voisi soveltaa erilaisista lähtökohdista. Opettajajohtoisessa toteutuksessa oppilaiden rooli olisi olla katsojina. Tällainen museossa toteutettu, oppilaille suunnattu näytelmä voisi herättää oppilaiden kiinnostusta, mikä voisi itsemääräämisteorian (Ryan & Deci, 2017) mukaan vahvistaa oppilaan autonomisen motivaation kehittymistä. Oppilaslähtöisessä toteutuksessa taas korostuisi osallistujan mainitsema työtavan interaktiivisuus. Interaktiivisesti toteutettuna, toiminnallisena työtapana se osallistaisi oppilaita ja antaisi heille monenlaisia virikkeitä. Näytelmä voitaisiin toteuttaa yhteistoiminnallisena tapahtumanakin, jolloin oppilaat saisivat olla mukana kehittämässä toimintaa alusta alkaen. Heillä voisi olla omat roolinsa tai tehtävänsä toteutuksessa.

### 7.3 Yhteenveto

Osallistujat toivat esille monia erilaisia työtapoja, joita yhdisti osallistavuus ja oppilaiden aktivointi. Osallistujien ajattelussa oli yleisesti havaittavissa halua ja kykyä asettaa lapsen asemaan, mikä viittasi siihen, että jokaisella osallistujalla oli oppilaan autonomiaa tukevaa ajattelua pohdintansa lähtökohtana. Kaikki osallistujat punnitsivat haastattelunsa aikana sitä, mikä oppilasta kiinnostaisi, ja kuinka he voisivat työtavoissaan tuoda esille näitä oppilaita kiinnostavia aiheita. Havaittiin, että jokaisessa työtavassa voisi ilmetä vaihtelua siinä, miten työskentely tukee oppilaan psykologisten perustarpeiden täyttymistä. Tähän vaikuttaa se, miten opettaja esittää työskentelyn ohjeet ja tukee tai jättää tukematta oppilaita tehtävissä. Opettaja voi toimintaa suunnitellessaan ja toteuttaessaan ottaa oppilaan tarpeet huomioon.

Työtavat jakautuivat yhteistoiminnallisiin, oppilaslähtöisiin ja opettajajohtoisiin.

Yhteistoiminnallinen työtapa oli keskustelu, ja se mahdollisti kaikkien psykologisten perustarpeiden täyttymisen. Keskusteluun sisältyi kysymyksillä aktivointia ja oppilaan

herättelyä omaan pohdintaan. Monet osallistujat halusivat herättää keskustelua oppilaita kiinnostavista aiheista ja saada heidät pohtimaan esimerkiksi eroja menneisyyden ja nykyisyyden välillä, museotilojen asukkaiden sosioekonomista asemaa tai erilaisten materiaalien käyttöä.

Oppilaslähtöiset työtavat olivat kaikki jollakin tavalla toiminnallisia, ja ne jakautuivat konkreettisiin tehtäviin, havainnointitehtäviin, esineiden koskettamiseen, immerssiivisten tilojen tutkimiseen ja ryhmätyöhön. Nämä työtavat tukivat erityisesti oppilaan autonomian ja kykenevyyden tarpeiden täyttymistä. Osallistujat uskoivat oppilaiden haluavan päästä itse tekemään, kokeilemaan ja koskettamaan asioita. He ajattelivat toiminnallisten työtapojen olevan oppilaille antoisia ja tarjoavan heille muistiin jääviä kokemuksia.

Opettajajohtoisia työtapoja olivat tiedon kertominen sekä tarinallisuus ja draama. Kaikkien työtapojen toteutustavan opettajajohtoisuudesta ei saatu varmuutta. Opettajajohtoisessa työskentelyssä oppilaan psykologiset perustarpeet voivat jäädä täyttymättä. Osallistujat ottivatkin tietoisesti tai tiedostamattaan huomioon oppilaan autonomian tarpeen pohtiessaan opettajajohtoisien työtapojen käyttöä. Tarinallisuuden ja draaman voidaan ajatella täyttävän yhteenkuuluvuuden tarvetta siten, että oppilas voi kokea yhteyttä historiallisiin hahmoihin. Osallistujat perustelivat opettajajohtoisia työtapoja niiden käytännöllisyydellä ja museotilojen rajoitteilla.

## 8 Pohdinta

Tässä tutkimuksessa haluttiin selvittää, millaisia työtapoja osallistajat käyttäisivät opastaessaan 12-vuotiaita oppilaita museossa. Osallistujien vastauksissa ilmeni useita erilaisia työtapoja, joista suurimmassa osassa painottui lapsilähtöisyys ja osallistavuus. Yleisimpiä olivat erilaiset keskustelevat, toiminnalliset ja havainnoivat työtavat. Työtavat luokiteltiin Koskenniemen (1982, 126–147) näkemykseen pohjautuen yhteistoiminnallisiin, oppilaslähtöisiin ja opettajajohtoisiiin työtapoihin.

Näitä työtapoja suhteutettiin Ryanin ja Decin (2017) itsemääräämisteoriassa määriteltyihin psykologisiin perustarpeisiin. Tarkoituksena oli tarkastella sitä, miten työtavat tukevat oppilaan autonomiaa, kykenevyyttä ja yhteenkuuluvuutta. Havaittiin, että kaikilla osallistujilla oli työtapojen kehittelyn lähtökohtana oppilaan autonomiaa tukeva ajattelu. Lähes kaikkien osallistujien esille tuomien työtapojen havaittiin tukevan yhtä tai useampaa psykologista perustarvetta, joiden täytyminen on itsemääräämisteorian mukaan motivaation rakentumisen keskeinen tekijä. Näin ollen tässä tutkimuksessa saatiin kerättyä valikoima osallistujien ideoimia, motivoivia työtapoja käytettäväksi todellisissakin museo-opetustilanteissa.

Osallistujista jokainen pohti oppilaiden kiinnostusta ja piti sitä jollakin tavalla lähtökohtana tai tavoitteena toiminnalleen. Useimmat osallistajat arvioivat työtapojen ja opettavien sisältöjen kiinnostavuutta pohtien, mikä heitä itseään kiinnostaisi tai olisi kiinnostanut lapsena tiedostaen sen, että oppilaat voisivat olla toista mieltä. Ymmärrys siitä, että oppilaat eivät ole koulun museovierailulla välttämättä omasta tahdostaan, motivoi osallistujia suunnittelemaan mahdollisimman kiinnostavia työtapoja. Tämä yhdistyy Toivolan ja kumppanien (2017, 115) ajatukseen opetuksesta vaihtokauppana, jossa opettaja tarjoaa oppilaille toimintaa, joka ei lähtökohtaisesti kiinnostaisi heitä, ja siksi opettajalla on tärkeä tehtävä tukea oppilaan motivaation syntymistä opettajan ehdottamaan aiheeseen. Monipuolisesti motivoivia työtapoja kannattaa hyödyntää, jos havaitaan motivaatio-ongelmia tai halutaan kehittää oppilaita motivoivampaa toimintaa.

Osallistujien ehdottamien työtapojen tunnistamista ja jaottelua haastoi se, etteivät osallistajat aina kuvailleet ideoitaan kovin tarkasti. On myös tärkeää ottaa huomioon se, että osallistajat nimenomaan ideoivat ja kuvittelivat työtapoja. Ei siis voida tietää, miten osallistajat todellisuudessa toimisivat oppilasryhmän kanssa museoympäristössä. Kuvitteellisen tilanteen työtavat eivät välttämättä erilaisten tosielämän muuttujien takia toimisi sellaisenaan

todellisuudessa, ja silloin opettajan pitäisi muuttaa suunnitelmaansa joustavasti. Todellisessa opetustilanteessa opettaja tulkitsee jatkuvasti oppilailta tulevia vihjeitä, harkitsee omaa toimintaansa ja arvioi suoriutumistaan (Aaltonen & Pitkäniemi, 2002, 184). Työtavat saavat siis lopullisen muotonsa vasta aidossa opetustilanteessa. Näissä osallistujien ideoimissa suunnitelmissa havaittiin kuitenkin monia aineksia, joista toimivien ja motivoivien työtapojen voidaan katsoa rakentuvan. Voidaan siis ajatella, että niitä voitaisiin hyvinkin hyödyntää toiminnan lähtökohtina myös todellisissa tilanteissa.

Tutkimuksen tulosten avulla voidaan kehittää museoiden ja koulujen välistä yhteistyötä hyödyntämällä osallistujien ajatuksia museo-oppimisen työtavoista nykypäivänä. Osallistujat toivat monipuolisesti esille humanistisille aloille ja opettajiksi pian valmistuvien ammattilaisten näkemyksiä siitä, millaista he haluavat tulevaisuuden museo-opetuksen olevan. Tässä tutkimuksessa museopedagogiikka yhdistyi ajankohtaiseen teorian tietoon motivaatiosta, ja pohdittiin, miten voitaisiin herätellä oppilaiden kiinnostusta museoihin ja historian opiskeluun. Tutkimuksesta saatiin lisää tietoa museossa työskentelystä ja konkreettisia ideoita motivoivan opetuksen toteuttamiseen museoympäristössä, mitä opettajat Talboysin (2010, 24–25) mukaan tarvitsevat voidakseen toteuttaa museovierailuja oppilaidensa kanssa. Tämä voi madaltaa opettajien kynnystä museovierailujen toteuttamiseen ja inspiroida heitä hyödyntämään museoiden tarjoamia ainutlaatuisia resursseja ja oppimisympäristöjä.

Tutkimuksesta voi saada ajatuksia ja näkökulmia myös museoiden kehittämiseen. Museoita kehitettäessä on tärkeää huolehtia siitä, että niiden toimintaa suunnataan eri ikäisille ja erilaisista taustoista tuleville vierailijoille. Koululaisryhmien vierailut museoissa ovat merkittävä keino siirtää kulttuurista ymmärrystä seuraaville sukupolville, kuten Salminen ja kumppanit (2012, 251–253) korostivat. Siksi on tärkeää, että museovierailut ovat koululaisille motivoivia ja kiinnostavia poikkeuksia koulun arkeen, kuten myös Marcus ja kumppanit (2017, 8) museovierailut näkevät.

Osa osallistujista ulotti kiinnostuksen pohdinnan myös siihen, millaiseen museoon he haluaisivat viedä oppilaat. Moni heistä toi esille, että museossa olisi hyvä tarjota lapsille suunnattuja, heitä kiinnostavia sisältöjä lisäämään lasten kiinnostusta aiheeseen, mitä myös Rawson (2010, 49) on pitänyt tärkeänä. Osallistujat ehdottivat, että museoissa voisi olla lapsia varten lyhyempiä museotekstejä, jotta lapset jaksaisivat lukea niitä, sekä tiivistettyjä ja yksinkertaistettuja sisältöjä, jotta lasten mielenkiinto näyttelyihin säilyisi paremmin. Monet

osallistujat ajattelivat, että museotilan elävöittäminen ja vertailu nykyisyyden ja menneisyyden välillä voisivat kiinnostaa oppilaita. Museossa voitaisiin myös tuoda esille yhteyksiä lasten omaan elämään, kuten harrastuksiin.

Jotkut osallistujista mainitsivat teini-ikäiset nuoret museokävijöinä, joille museot voisivat kohdistaa enemmän toimintaa. Osallistujien mukaan nuoret voivat kokea lapsille suunnatun museotoiminnan liian lapselliseksi tai helpoksi, mutta aikuisille suunnattu museotoiminta voi olla heille vielä liian vaikeaa pitkine museoteksteineen ja opastuksineen. Tämän vuoksi on tärkeää, että museot tarjoavat nuorille suunnattua materiaalia. Osallistujat näkivät yleisesti museo-opetuksen tavoitteeksi antaa oppilaille mahdollisuuden kiinnostua historiasta, ymmärtää sitä ja löytää siitä jotakin.

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin, millaisia työtapoja osallistujat ajattelivat käyttää museo-opetuksessa, ja miten osallistujat tukisivat oppilaiden kiinnostusta oppimiseen museossa. Jatkossa voitaisiin tutkia esimerkiksi museo-opetusta havainnoiden, miten osallistujien ehdottamat työtavat toimisivat todellisissa opetustilanteissa. Toinen mahdollinen jatkotutkimus voisi käsitellä lasten kiinnostusta. Osallistujat pohtivat paljon sitä, mikä lapsia kiinnostaisi museossa. Tätä kysymystä voitaisiin tutkia esimerkiksi haastatteleamalla tai havainnoimalla lapsia. Museo-opetusta voitaisiin tutkia myös eri näkökulmista, kuten kokevatko nuoret tullessa huomioiduiksi museoissa, tai miten opettajat kokevat museovierailujen järjestämisen.

## Lähteet

- Aaltio, I & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa, & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Aaltonen, K., & Pitkäniemi, H. (2002). Tutkimusmetodologia ja sen kehittäminen opettajan käyttäteorian ja opetuksen välisen suhteen tutkimuksessa. *Aikuiskasvatus*, 22(3), 180–190. <https://doi.org/10.33336/aik.93421>
- Alexander, E. P., Alexander, M. (2008). *Museums in motion: an introduction to the history and functions of museums* (2nd ed.). AltaMira Press.
- Bamberger, Y., & Tal, T. (2007). Learning in a personal context: Levels of choice in a free choice learning environment in science and natural history museums. *Science Education (Salem, Mass.)*, 91(1), 75–95. <https://doi.org/10.1002/sce.20174>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Burgueño, R., García-González, L., Abós, Á., & Sevil-Serrano, J. (2024). Students' motivational experiences across profiles of perceived need-supportive and need-thwarting teaching behaviors in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 29(1), 82–96. <https://doi.org/10.1080/17408989.2022.2028757>
- Cheon, S. H., Reeve, J., & Song, Y.-G. (2019). Recommending goals and supporting needs: An intervention to help physical education teachers communicate their expectations while supporting students' psychological needs. *Psychology of Sport and Exercise*, 41, 107–118. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.12.008>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (Eighth edition., Vol. 1). Routledge.
- Daniels, I. (2019). *What are exhibitions for? An anthropological approach*. Bloomsbury academic.
- Dudley, S. H. (2012). *Museum objects: experiencing the properties of things*. Routledge.
- Endacott, J. L. (2010). Reconsidering Affective Engagement in Historical Empathy. *Theory and Research in Social Education*, 38(1), 6–47. <https://doi.org/10.1080/00933104.2010.10473415>
- Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2000). *Learning from museums: visitor experiences and the making of meaning*. AltaMira Press.

- Halinen, I., Hotulainen, R., Kauppinen, E., Nilivaara, P., Raami, A., Vainikainen, M.-P. (2016). *Ajattelun taidot ja oppiminen*. PS-kustannus.
- Heinonen, J. & Lahti, M. (2001). *Museologian perusteet*. Suomen Museoliiton julkaisuja 49. Gummerus.
- Hellström, M. (2008). *Sata sanaa opetuksesta: keskeisten käsitteiden käsikirja*. PS-kustannus.
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111–127.  
[https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102\\_4](https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4)
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2010). *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hällström, J. af. (2011). *Näyttelyviestintä*. Suomen museoliitto.
- Hänninen, K. (2000). Minkälainen on monipuolinen museokäynti? Teoksessa J. Vilkkunen (toim.) *Näkökulmia museoihin ja museologiaan*. Gummerus.
- Järvinen, S. & Moisanen, L. (2024). *Luokanopettajaopiskelijoiden ja historian opiskelijoiden näkemyksiä museotilan hyödyntämisestä opetuksessa*. [Kandidaatin tutkielma, Turun yliopisto]. Utupub.
- Kallio, K., & Elo, P. (2004). *Museo oppimisympäristönä*. Suomen museoliitto.
- Kettunen, K. (2004). Mitä työpajassa tapahtuu? Teoksessa M. Levanto, & S. Pettersson (toim.) *Valistus, museopedagogiikka, oppiminen: taidemuseo kohtaa yleisönsä*. Valtion taidemuseo, taidemuseoalan kehittämissyyskikkö Kehys.
- Kinos, J., Rosqvist, L., Alho-Kivi, H., & Korhonen, R. (2021). Suomalaisen varhaiskasvatuksen työ- ja toimintatavat opetussuunnitelmissa. *Kasvatus & Aika*, 15(2), 22–42. <https://doi.org/10.33350/ka.99664>
- Kisiel, J. (2005). Understanding elementary teacher motivations for science fieldtrips. *Science Education (Salem, Mass.)*, 89(6), 936–955.
- Kohonen, I., Kuula-Luumi, A. & Spoof, S. (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. *Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- Koskela, T., Rosenius, P., & Kärkkäinen, S. (2020). Opettajaopiskelijoiden käsityksiä oppimisesta erilaisissa oppimisympäristöissä. *Aikuiskasvatus*, 40(3), 197–211.  
<https://doi.org/10.33336/aik.98367>
- Koskenniemi, M. (1944). *Kansakoulun opetusoppi*. Kustannusosakeyhtiö Otava.

- Koskenniemi, M. (1982). *Yhdessä ja yhteistoimin: koulu ja sosiaalisuuteen kasvaminen*. Otava.
- Lerkkanen, M-K., & Pakarinen, E. (2018). Opettajan merkitys oppimismotivaatiolle. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.) *Motivaatio ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Levanto, M. (2004). Temppeleissä ja toreilla: oppimisesta taidemuseossa. Teoksessa M. Levanto, & S. Pettersson (toim.) *Valistus, museopedagogiikka, oppiminen: taidemuseo kohtaa yleisönsä*. Valtion taidemuseo, taidemuseoalan kehittämissyke Kehys.
- Lonka, K. (2015). *Oivaltava oppiminen* (1. painos.). Otava.
- Löfström, J., Virta, A., & Salo, U-M. (2017). *Valppaaksi kansalaiseksi: Yhteiskuntatiedollisen opetuksen taito ja teoria*. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus, Nro 15, Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus, Helsinki.
- Marcus, A., Stoddard, J., & Woodward, W. W. (2017). *Teaching History with Museums: Strategies for K-12 Social Studies* (Second edition.). Taylor and Francis.
- Marovah, T., & Ncube, H. (2024). The Pedagogical Value of Museums in the Teaching and Learning of Secondary School History: A Historical Thinking Perspective. *Social Studies (Philadelphia, Pa: 1934)*, 115(2), 81–91.  
<https://doi.org/10.1080/00377996.2023.2259834>
- Metsämuuronen, J., Virtanen, J., Rantala, T., Remes, L., Benkö, S. S., Luoma, P., Karjalainen, T. P., Reinikainen, K. (2006). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. International Methelp.
- Metsäpelto, R.-L., Heikkilä, M., Hangelin, S., Mikkilä-Erdmann, M., Poikkeus, A.-M., & Warinowski, A. (2022). Osaamistavoitteet luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmissa: Näkökulmana Moniulotteinen opettajan osaamisen prosessimalli. *Kasvatus*, 52(2), 164–179. <https://doi.org/10.33348/kvt.111437>
- Metsäpelto, R.-L., Poikkeus, A.-M., Heikkilä, M., Husu, J., Laine, A., Lappalainen, K., Lähteenmäki, M., Mikkilä-Erdmann, M., Warinowski, A., Iiskala, T., Hangelin, S., Harmoinen, S., Holmström, A., Kyrö-Ämmälä, O., Lehesvuori, S., Mankki, V., & Suvilehto, P. (2022). A multidimensional adapted process model of teaching. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 34(2), 143–172.  
<https://doi.org/10.1007/s11092-021-09373-9>
- Museolaki 314/2019. <https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/2019/314>
- Määttä, S., Palmu, I., Hankonen, N., Huhtiniemi, M., Lehtivuori, A., Martela, F., Polet, J., Sjöblom, K., Stenius, M., & Vasalampi, K. (2023). Itsemäärämisteoria

- ymmärrettäväksi: pääteesit, suomennokset ja väärinkäsitysten oikaisua. *Psykologia*, 58(4–6), 305–318. <https://doi.org/10.62443/psykologia.v58i4-6.131169>
- Nuikkinen, K. (2009). *Koulurakennus ja hyvinvointi: teoriaa ja käyttäjän kokemuksia peruskouluarkkitehtuurista*. Tampereen yliopistopaino oy.
- Olivier, E., Galand, B., Morin, A. J. S., & Hospel, V. (2021). Need-supportive teaching and student engagement in the classroom: Comparing the additive, synergistic, and global contributions. *Learning and Instruction*, 71, 101389-. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101389>
- Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Next Print oy.
- Palviainen, R. (2000). *Museopedagogiikka muuttuvassa maailmassa*. Teoksessa J. Vilkuna (toim.) näkökulmia museoihin ja museologiaan. Gummerus.
- Piispanen, M. (2008). *Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitteiden kohtaaminen peruskoulussa*. Gummerus.
- Puusa, A. (2020). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa, & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Pääjoki, T. (2021). *Kristallikruunuja ja samettiverhoja: koulut ja taidetoimijat yhteistyössä Taidetestaajat-hankkeessa*. Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu.
- Ranta, J. & Kuula-Luumi, A. (2017). Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.). *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Vastapaino: Tampere. E-kirja.
- Rantala, J., Ahonen, S. (2015). *Ajan merkit: historian käyttö ja opetus*. Gaudeamus.
- Rawson, E. R. (2010). It's about them: Using Developmental Frameworks to Create Exhibitions for Children (and Their Grown-ups). Teoksessa D. L. McRainey, & J. Russick (toim.) *Connecting kids to history with museum exhibitions*. Left Coast Press.
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What Teachers Say and Do to Support Students' Autonomy During a Learning Activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209–218. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209>
- Rinne, R., Kivirauma, J., & Lehtinen, E. (2015). *Johdatus kasvatustieteisiin* (8., uudistettu painos.). PS-kustannus.
- Russick, J. (2010). Making History Interactive. Teoksessa D. L. McRainey, & J. Russick. *Connecting kids to history with museum exhibitions*. Left Coast Press.
- Ryan, R., & Deci, E. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. (1st ed.). Guilford Publications.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860-.  
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Salmela-Aro, K. (2018). Motivaatio ja oppiminen kulkevat käsi kädessä. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.) *Motivaatio ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salminen, J., Tornberg, L. & Venäläinen, P. (2012). Public Institutions as Learning Environments in Finland. Teoksessa H. Niemi, A. Toom & A. Kallioniemi (toim.) *Miracle of Education. The Principles of Teaching and Learning in Finnish Schools*. Sense Publishers. 249–262. [https://doi.org/10.1007/978-94-6091-811-7\\_17](https://doi.org/10.1007/978-94-6091-811-7_17)
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.  
<https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Spock, D. (2010). Imagination – A Child’s Gateway to Engagement with the Past. Teoksessa McRaney, D. L., & Russick, J. *Connecting kids to history with museum exhibitions*. Left Coast Press.
- Stipek, D., & Byler, P. (2004). The early childhood classroom observation measure. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(3), 375–397.  
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2004.07.007>
- Stolare, M., Ludvigsson, D., & Trenter, C. (2021). The educational power of heritage sites. *History Education Research Journal.*, 18(2), 264-279.  
<https://doi.org/10.14324/HERJ.18.2.08>
- Suutari, T., & Rinne-Koski, K. (2015). Kotiseutututkimus kokemuksellisuutta tavoittamassa. *Maaseudun uusi aika: maaseutututkimuksen ja -politiikan aikakauslehti*, 3(2015), 54–64.
- Talboys, G. K. (2010). *Using Museums as an Educational Resource: An Introductory Handbook for Students and Teachers* (2nd edition.). Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9781315548579>
- Toivola, M., Peura, P., Humaloja, M. (2017). *Flipped learning: käänteinen oppiminen* (1. painos.). Edita.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelulautakunta. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*. Tutkimuseettisen

- neuvottelukunnan ohje 2019. Tutkimuseettinen neuvottelukunta.  
[https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden\\_eettisen\\_ennakkoarvioinnin\\_ohje\\_2020.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakkoarvioinnin_ohje_2020.pdf)
- Törrönen, J. (2017). Virikehaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander, & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Vastapaino.
- Uusitalo-Malmivaara, L. (2014). VIA-vahvuusmittari lasten ja nuorten luontevahvuuksien kartoitukseen. *NMI-bulletin*, 24(1), 42–50.
- Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., & Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and Emotion*, 44(1), 1–31. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09818-1>
- Virta, A. (2012). Historian didaktiikka tutkimusalueena Suomessa. Teoksessa A. Kallioniemi, & A. Virta (toim.) *Ainedidaktiikka tutkimuskohteena ja tiedonalana*. Fera, Suomen kasvatustieteellinen seura ry.
- Wilde, M., & Urhahne, D. (2008). Museum learning: a study of motivation and learning achievement. *Journal of Biological Education*, 42(2), 78–83.  
<https://doi.org/10.1080/00219266.2008.9656115>
- Williams, K. D., Nida, S. A., & Fiske, S. T. (2014). Ostracism and Public Policy. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 1(1), 38–45.  
<https://doi.org/10.1177/2372732214549753>

## Liitteet

### Liite 1. Katse historiaan -hankkeen tietosuojaseloste



1 (4)  
**TIETEELLISEN TUTKIMUKSEN  
 TIETOSUOJASELOSTE**  
 EU:n yleinen tietosuoja-asetus  
 artiklat 13 ja 14

7.9.2023

**Tiedote tutkittaville koskien projektia** Katse historiaan: Menneisyyden kohtaaminen kuvissa, virtuaalituodellisuudessa ja museoympäristöissä / Osatutkimus 3: Historialliset museot

Olet ottamassa osaa Turun yliopistossa järjestettävään tieteelliseen tutkimukseen. Tämä tietosuojaseloste kuvaa sitä, miten henkilötietojasi tullaan käsittelemään tutkimuksessa.

#### 1. Rekisterinpitäjä ja yhteyshenkilö

Rekisterinpitäjä: Turun yliopisto

Yhteyshenkilö:

Nimi: Marjaana Puurtinen

Osoite: Assistentinkatu 5, 20500 Turun yliopisto

Puh.: +358 50 339 4928

E-mail: marjaana.puurtinen@utu.fi

#### 2. Kuvaus tutkimuksesta ja henkilötietojen käsittelystä

Katse historiaan -hankkeessa tutkitaan miten historian ammattilaiset, alaa opiskelevat ja siitä kiinnostuneet harrastajat käsittelevät menneisyyden esittämistä visuaalisissa aineistoissa. Hanketta rahoittaa Suomen Akatemia (2021-2026). Kasvatustieteellisin menetelmin kerätty tutkimusaineisto toimii myös historiateoreettisen pohdinnan pohjana.

Hankkeen kolmannessa osatutkimuksessa selvitetään miten eritaustaiset aikuiset tarkastelevat historiallisia interiörejä annetun tehtävänannon valossa ja miten he pohtivat toimintaansa ja vastauksiaan jälkikäteen. Tutkimuksessa kerätään osallistujalta *nimi, yhteystiedot ja allekirjoituksella vahvistettu suostumus tutkimukseen osallistumiseen, katseenseuranta- ja audioaineistoa interiöörien katselun ajalta, kirjallisia vastauksia* annettuun tehtävään, *haastatteluaaineistoa ja taustatietoja*.

#### 3. Tietosuojavastaavan yhteystiedot

Turun yliopiston tietosuojavastaava on tavoitettavissa sähköpostitse osoitteesta: dpo@utu.fi.

#### 4. Henkilöt, jotka osallistuvat henkilötietojen käsittelyyn

Henkilötietojen käsittelyyn voivat osallistua yhteyshenkilön johtaman Katse historiaan –projektin osatutkimuksen 3 tutkimusryhmän jäsenet prof. Jan Löfström (Turun yliopisto) sekä dos. Kalle Pihlainen (Helsingin yliopisto). Tutkimusryhmään luetaan tarvittaessa kuuluvaksi myös muut tieteelliset kumppanit tai yhteyshenkilön ohjauksessa toimivat tutkimusharjoittelijat tai opinnäytetyötään tekevät perustutkinto- tai jatko-opiskelijat kuitenkin siten, että aineiston käsittely ja säilytys tapahtuu tämän tietosuojaselosteen kuvauksen mukaisesti.

#### 5. Tutkimuksen nimi sekä tutkimuksen kesto

Tutkimuksen nimi: Katse historiaan: Menneisyyden kohtaaminen kuvissa, virtuaalituodellisuudessa ja museoympäristöissä / Osatutkimus 3: Historialliset museot

Henkilötietoja säilytetään enintään Suomen Akatemian myöntämän rahoituskauden ajan, eli 31.8.2026 saakka.

7.9.2023

## 6. Henkilötietojen lainmukainen käsittelyperuste

Henkilötietoja käsitellään seuraavan, tietosuojasetuksen 6(1) artiklassa mainitun, käsittelyperusteen nojalla:

- rekisteröidyn suostumus;
- käsittely on tarpeen sopimuksen täytäntöön panemiseksi;
- rekisterinpitäjän lakisääteisen velvoitteen noudattaminen;
- käsittely on tarpeen rekisteröidyn elintärkeiden etujen suojaamiseksi;
- käsittely on tarpeen yleistä etua koskevan tehtävän suorittamiseksi tai rekisterinpitäjälle kuuluvan julkisen vallan käyttämiseksi:
  - tieteellinen tai historiallinen tutkimus tai tilastollisia tarkoituksia varten;
  - tieteellisten aineistojen tai kulttuuriperinnöllisten materiaalien arkistointia varten;
- rekisterinpitäjän tai kolmannen osapuolen oikeutettu etu.

## 7. Tutkimusmateriaaliin sisältyvät henkilötiedot sekä suojatoimenpiteet

Tässä osatutkimuksessa kerätään jokaiselta osallistujalta alla listattuja tietoja.

- (a) *Tutkittavan nimi, yhteystiedot ja allekirjoituksella vahvistettu tietoon perustuva suostumus tutkimukseen osallistumiseen.* Tutkittava antaa yhteystietonsa tutkimusryhmälle tutkimusajankohdan sopimisen yhteydessä ja vahvistaa tutkimustilanteessa allekirjoituksellaan suostumuksensa osallistua tutkimukseen. Nimi ja osallistujalle annettu tunniste/pseudonymi sekä skannatut allekirjoitetut lomakkeet säilytetään erillään muusta tutkimusaineistosta Turun yliopiston tietoturvaohjeiden mukaisesti.
- (b) *Katseenseurantalaseilla kerättävä katseenseuranta-aineisto sekä tallennuksen aikainen audiotallenne.* Käytettävä katseenseurantalaiteisto tallentaa (1) etukameranäkymän, (2) kohdat joihin osallistujan katse etukameranäkymässä kohdistuu sekä (3) osallistujan pupilliin koon 50-100 Hz taajuudella. Katseenseurantalaaseihin integroitu (4) mikrofoni tallentaa puheen. Osallistujaa ei pyydetä vastaamaan suullisesti kysymyksiin interiöörien tarkastelun aikana, mutta taltioinnin aikana mahdollisesti kertyvää audioaineistoa käsitellään kuten muitakin tutkimuksessa kerättäviä video- ja audiotallenteita (ks. kohta d).
- (c) *Kirjalliset vastaukset annettuihin tehtäviin.* Osallistuja vastaa annettuihin tehtäviin sähköisellä lomakkeella ja Turun yliopiston hallinnoimalla laitteella. Aineisto tallennetaan yliopiston hallinnoimalle palvelimelle ja säilytetään Turun yliopiston tietoturvaohjeiden mukaisesti.
- (d) *Haastattelun aikainen video- ja audiotallenne sekä niistä tehtävät litteraatiot.* Videolla kuuluu tutkittavan ääni sekä näkyy mahdollisesti tutkittavan keho kokonaan tai osittain. Osallistujan kasvoja ei lähtökohtaisesti kuvata. Audiotallennetta käytetään varaltiointivälineenä. Haastattelut litteroidaan. Litteroinnin toisessa vaiheessa haastatteluista poistetaan arkaluontoiset ja tutkittavan tunnistamiseen liittyvät seikat (työ- ja opiskelupaikat, omaisten nimet jne.). Haastatteluista julkaistaan vain käsiteltyjä sitaatteja, joista vastaajaa ei voi tunnistaa. Aineistoja säilytetään Turun yliopiston tietoturvaohjeiden mukaisesti.
- (e) *Taustatiedot.* Osallistuja vastaa sähköiseen taustatietokyselyyn Turun yliopiston hallinnoimalla laitteella. Kysely on laadittu siten, ettei osallistujaa voi tunnistaa pelkkien lomakkeelle annettujen tietojen perusteella. Aineisto tallennetaan yliopiston hallinnoimalle palvelimelle ja sitä säilytetään Turun yliopiston tietoturvaohjeiden mukaisesti.

## 8. Erityiset henkilötietoryhmät (arkaluontoiset henkilötietoryhmät)

Tutkimuksessa ei käsitellä erityisiä henkilötietoryhmiä.

## 9. Henkilötietojen keräämisen lähteet

7.9.2023

Henkilötietoja kerätään tutkittavilta itseltään joko ennen tutkimusta (yhteystiedot) tai tutkimustilanteen yhteydessä (allekirjoitettu suostumuslomake; tutkimustilanteessa kerättävät video- ja audioaineistot).

#### 10. Henkilötietojen siirtäminen ja jakaminen kolmansille osapuolille

Henkilötietoja ei siirretä Turun yliopiston tai yllä mainitun tutkimusryhmän ulkopuolelle.

#### 11. Henkilötietojen siirtäminen EU:n tai ETA:n ulkopuolelle

Henkilötietoja ei siirretä Euroopan unionin tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle.

#### 12. Automaattinen päätöksenteko ja noudatettavat suojatoimet

Automaattista päätöksentekoa ei toteuteta käsiteltäviin henkilötietoihin.

Henkilötietoihin sovelletaan seuraavia suojatoimia:

- Aineisto on salassa pidettävää.
- Kirjalliseen materiaaliin sovellettavat suojatoimet:  
*Allekirjoitetut suostumuslomakkeet säilytetään luottamuksellisena aineistona ja tuhoetaan mahdollisimman pian tutkimustilanteen jälkeen, kun ne on skannattu sähköiseen muotoon.*
- IT-järjestelmissä toteutettava henkilötietojen käsittely:  
*Aineistoa säilytetään salasanalla suojatussa, yhteyshenkilön tiille perustetussa sähköisessä kansiossa Turun yliopiston tietoturvaohjeiden mukaisesti.*
- Muu:

Suorien tunnistetietojen käsittely:

- Suorat tunnistetiedot poistetaan analysointivaiheessa.
- Analysoitava aineisto sisältää suorat tunnistetiedot.  
*(Ks. kohta 7: alkuperäisiä, ei-anonymisoituja haastattelulitteraatioita voidaan käyttää aineiston analyysivaiheessa, mikäli tutkimuksen suorittaminen tätä edellyttää.)*

#### 14. Henkilötietojen käsittely tutkimuksen päättymisen jälkeen

Alkuperäiset haastatteluvideot ja täydelliset litteraatiot tuhoataan

JA

Haastattelulitteraatiot tai otteita niistä arkistoidaan:

- ilman tunnistetietoja
- tunnistetiedoin

Osallistujan yhteystiedot hävitetään mahdollisimman pian tutkimustilanteen jälkeen. Allekirjoitetut suostumuslomakkeet, nimi- ja tunnistelista, video- ja audiotiedostot sekä alkuperäiset, anonymisoimattomat litteraatiot säilytetään tietoturvallisesti enintään Suomen Akatemian myöntämän rahoituskauden ajan, eli 31.8.2026 saakka. Osallistujalla on oikeus pyytää skannattu versio allekirjoittamastaan suostumuksesta tutkimukseen osallistumiselle.

Osatutkimuksessa kerätty anonyymi tai anonymisoitu aineisto (katseenseuranta-aineisto, anonymisoidut litteraatiot, taustatiedot) voidaan arkistoida myöhempää tutkimuskäyttöä varten toistaiseksi Turun yliopiston suosittelien käytäntöjen mukaisesti. Tavoitteena on, että aineiston käsittely mahdollistaa sen tai sen osien avaamisen tutkimuskäyttöön Turun yliopiston datapolitiikan mukaisesti.

7.9.2023

### 15. Oikeutesi rekisteröitynä sekä näihin tehtävät poikkeamat

Sinulla on oikeus vetäytyä tutkimuksesta sekä pyytää aineistosi poistamista tutkimuskäytöstä alla olevat poikkeamat huomioiden (ks. perustelu poikkeamille).

#### Rekisteröidyn oikeuksiin tehtävät poikkeamat

Tietosuoja-asetuksen sekä kansallisen tietosuojalain nojalla rekisteröidyn oikeuksiin voidaan tehdä tiettyjä poikkeamia, kun henkilötietojen käsittelyperusteena toimii tieteellinen tutkimus ja oikeuksien toteuttaminen tekisi käsittelyn tarkoituksen (tässä tapauksessa tieteellisen tutkimuksen) joko mahdottomaksi tai aiheuttaisi huomattavaa haittaa käsittelylle. Tarve tehdä poikkeamia rekisteröityjen oikeuksiin arvioidaan aina tapauskohtaisesti. Tämän tietosuojaselosteen tutkimuksessa on todennäköisesti tarpeen tehdä poikkeamia seuraaviin rekisteröityjen oikeuksiin:

- Oikeus saada pääsy tietoihin (Artikla 15)
- Oikeus tietojen oikaisemiseen (Artikla 16)
- Oikeus tietojen poistamiseen (Artikla 17)
- Oikeus käsittelyn rajoittamiseen (Artikla 18)
- Oikeus siirtää tiedot järjestelmästä (Artikla 20)
- Vastustamisoikeus (Artikla 21)

Perustelut: Poikkeamia rekisteröidyn oikeuksiin tehdään siinä tapauksessa, mikäli aineiston käsittely ja analysointi ovat edenneet vaiheeseen josta yksittäisen vastaajan aineiston poistaminen muun aineiston joukosta on joko mahdotonta aineiston anonymisoinnin takia tai aiheuttaisi huomattavaa haittaa tutkimustyölle.

Ota yhteyttä:

Nimi: Marjaana Puurtinen  
 Osoite: Assistentinkatu 5, 20014 Turun yliopisto  
 Puh.: +358 50 339 4928  
 E-mail: marjaana.puurtinen@utu.fi

#### Oikeus valituksen tekemiseen

Sinulla on oikeus tehdä valitus tietosuojavaltuutetulle, jos koet, että henkilötietojasi on käsitelty soveltuvan tietosuojalainsäädännön vastaisesti.

Tietosuojavaltuutetun yhteystiedot:

Tietosuojavaltuutetun toimisto  
 Käyntiosoite: Lintulahdenkuja 4, 00530 Helsinki  
 Postiosoite: PL 800, 00531 Helsinki  
 Puhelinvaihe: 029 566 6700  
 Sähköposti (kirjaamo): tietosuoja(at)om.fi

## Liite 2. Katse historiaan –hankkeen tutkimuslomake

OSALLISTUJAN SUOSTUMUS: KATSE HISTORIAAN / OSATUTKIMUS 3 TUTKIMUKSEN VASTUULLINEN  
TUTKIJA: KT, DOS., MARJAANA PUURTINEN YHTEYSTIEDOT: [MARJAANA.PUURTINEN@UTU.FI](mailto:MARJAANA.PUURTINEN@UTU.FI) , +358  
50 339 4928 TUTKIMUSORGANISAATIO: TURUN YLIOPISTO TUTKIMUKSEN RAHOITTAJA: SUOMEN  
AKATEMIA (2021–2026) LOMAKKEEN PVM: 3.10.2023

### TUTKIMUKSEN TARKOITUS

Katse historiaan -hankkeessa tutkitaan miten historian ammattilaiset, alaa opiskelevat ja siitä kiinnostuneet harrastajat käsittelevät menneisyyden esittämistä visuaalisissa aineistoissa. Kasvatustieteellisin menetelmin kerätty tutkimusaineisto toimii myös historiateoreettisen pohdinnan pohjana.

Hankkeen kolmannessa osatutkimuksessa selvitetään miten eritaustaiset aikuiset tarkastelevat historiallisia interiöörejä annetun tehtävänannon valossa ja miten he pohtivat toimintaansa ja vastauksiaan jälkikäteen.

### TUTKIMUKSEN TOTEUTUSTAPA JA OSALLISTUJAT

Tutkimus toteutetaan Turun museokeskuksen hallinnoimalla Luostarinmäen museoalueella.

Tutkimustilanteessa osallistuja tarkastelee historiallisia interiöörejä ja vastaa kirjallisesti tarkasteltuihin tiloihin ja historian opettamiseen liittyviin tehtäviin. Interiöörien tarkastelun aikana osallistujan silmänliikkeet ja pupillin koko tallennetaan katseenseurantalaseilla. Tämän jälkeen osallistujaa haastatellaan. Haastattelun aikana katsotaan osallistujan omia katseenseurantavideoita interiöörien tarkastelujen ajalta. Haastattelutilanne taltioidaan videokameralla siten, että osallistujan kasvot eivät näy tallenteessa. Tutkimustilanteessa teetetään myös taustatietokysely. Tilaisuus kestää haastattelun kestosta riippuen 70–90 minuuttia.

Osallistujiksi kutsutaan (a) historia-alan maisterivaiheen opiskelijoita, jotka ovat suorittaneet opettajan pedagogiset opinnot (60 op; ~15 henkilöä) sekä (b) luokanopettajan tutkinto-ohjelman maisterivaiheen opiskelijoita (~15 henkilöä). Ryhmiä voidaan täydentää muilla historia-alan ja kasvatustieteen opiskelijoilla, tai tutkimukseen voidaan koota kolmas osallistujajoukko (c) vapaaehtoisista, historiasta kiinnostuneista aikuisista, jolloin tutkimuskysymyksiä muokataan asianmukaisesti.

Tutkimus toteutetaan suomeksi. Osallistujalta edellytetään normaalia lähi- ja kaukonäköä tai voimakkuudeltaan sopivien piilolinssien käyttöä. Luostarinmäen museoalue on portaiden, kynnysten ja epätasaisen alustan takia esteellinen.

### TUTKIMUKSEN HYÖDYT JA HAITAT OSALLISTUJALLE

Tutkimuksen avulla osallistuja pääsee tutustumaan maksutta Luostarinmäen museoon sekä katseenseurantamenetelmään ja menetelmän tuottamaan tutkimusaineistoon. Haastattelun yhteydessä osallistujalle voidaan tarjota virvokkeita.

Humanistisen tiedekunnan opiskelijat voivat pyytää osallistumisestaan merkinnän humanistisen tiedekunnan luento- ja seminaaripassiin. Luokanopettajan tutkinto-ohjelman opiskelijat voivat pyytää osallistumisestaan merkinnän opintojaksoilla Tutkimusseminaari I ja II käytettävään graduseminaaripassiin.

Tutkimuksessa ei näytetä järkyttävää materiaalia eikä haastattelukysymyksissä oteta käsittelyyn arkaluontoisia teemoja.

#### OSALLISTUJAN OIKEUDET

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Osallistujalla on oikeus kysyä lisätietoja tutkimuksesta ja keskeyttää osallistuminen tutkimukseen syytä ilmoittamatta ja ilman minkäänlaisia kielteisiä seurauksia ko. tutkimushankkeen tietosuojaselosteen mukaisesti.

#### TUTKIMUSAINIESTON KÄYTTÖTARKOITUS JA HENKILÖTIETOJEN KÄSITTELY

Tutkimuksessa kerätään osallistujalta nimi, yhteystiedot ja allekirjoituksella vahvistettu suostumus tutkimukseen osallistumiseen, katseenseuranta- ja audioaineistoa interiöörien katselun ajalta, kirjallisia vastauksia annettuun tehtävään, haastatteluaineistoa ja taustatietoja. Aineistojen avulla selvitetään miten eritaustaiset osallistujat tarkastelevat historiallisia interiöörejä annetun tehtävänannon valossa ja miten he pohtivat toimintaansa ja vastauksiaan jälkikäteen.

Alla kuvattuja aineistoja voivat käsitellä vastuullisen johtajan lisäksi tutkimusryhmän muut jäsenet tietosuojaselosteessa kuvatulla tavalla. Kaikkia aineistoja säilytetään Turun yliopiston tietoturvaohjeiden mukaisesti.

a) Tutkittavan nimi, yhteystiedot ja allekirjoituksella vahvistettu tietoon perustuva suostumus tutkimukseen osallistumiseen. Tutkittava antaa yhteystietonsa tutkimusryhmälle tutkimusajankohdan sopimisen yhteydessä ja vahvistaa tutkimustilanteessa allekirjoituksellaan suostumuksensa osallistua tutkimukseen. Nimi ja osallistujalle annettu tunniste/pseudonyymi sekä skannatut allekirjoitetut lomakkeet säilytetään erillään muusta tutkimusaineistosta Turun yliopiston tietoturvaohjeiden mukaisesti. Osallistujan yhteystiedot hävitetään mahdollisimman pian tutkimustilanteen jälkeen.

a) Katseenseurantalaseilla kerättävä katseenseuranta-aineisto sekä tallennuksen aikainen audiotallenne. Käytettävä katseenseurantalaiteisto tallentaa (1) etukameranäkymän, (2) kohdat joihin osallistujan katse etukameranäkymässä kohdistuu sekä (3) osallistujan pupillin koon 50-100 Hz taajuudella. Katseenseurantalaseihin integroitu (4) mikrofoni tallentaa puheen. Osallistujaa ei pyydetä vastaamaan suullisesti kysymyksiin interiöörien tarkastelun aikana, mutta taltioinnin aikana

mahdollisesti kertyvää audioaineistoa käsitellään kuten muitakin tutkimuksessa kerättäviä video- ja audiotallenteita (ks. kohta d).

b) Kirjalliset vastaukset annettuihin tehtäviin. Osallistuja vastaa annettuihin tehtäviin sähköisellä lomakkeella ja Turun yliopiston hallinnoimalla laitteella. Aineisto tallennetaan yliopiston hallinnoimalle palvelimelle.

c) Haastattelun aikainen video- ja audiotallenne sekä niistä tehtävät litteraatiot. Videotallenteella kuuluu tutkittavan ääni sekä näkyy mahdollisesti tutkittavan keho kokonaan tai osittain. Osallistujan kasvoja ei lähtökohtaisesti kuvata. Audiotallennetta käytetään varataltiointivälineenä. Haastattelut litteroidaan. Litteroinnin toisessa vaiheessa haastatteluista poistetaan arkaluontoiset ja tutkittavan tunnistamiseen liittyvät seikat (työ- ja opiskelupaikat, omaisten nimet jne.). Haastatteluista julkaistaan vain käsiteltyjä sitaatteja, joista vastaajaa ei voi tunnistaa.

d) Taustatiedot. Osallistuja vastaa sähköiseen taustatietokyselyyn Turun yliopiston hallinnoimalla laitteella. Kysely on laadittu siten, ettei osallistujaa voi tunnistaa pelkkien lomakkeelle annettujen tietojen perusteella. Aineisto tallennetaan yliopiston hallinnoimalle palvelimelle.

Allekirjoitetut suostumuslomakkeet, nimi- ja tunnistelista, video- ja audiotiedostot sekä alkuperäiset, anonymisoimattomat litteraatiot säilytetään tietoturvallisesti enintään Suomen Akatemian myöntämän rahoituskauden ajan, eli 31.8.2026 saakka. Osallistujalla on mahdollisuus pyytää vastuulliselta tutkijalta skannattu versio allekirjoitetusta suostumuslomakkeesta.

Osatutkimuksessa kerätty anonyymi tai anonymisoitu aineisto (katseenseuranta-aineisto, anonymisoidut litteraatiot, taustatiedot) voidaan arkistoida myöhempää tutkimuskäyttöä varten toistaiseksi Turun yliopiston suosittelmien käytäntöjen mukaisesti. Tavoitteena on, että aineiston käsittely mahdollistaa sen tai sen osien avaamisen tutkimuskäyttöön Turun yliopiston datapolitiikan mukaisesti.

#### TUTKIMUKSESTA TIEDOTTAMINEN

Tutkimuksen tuloksia voidaan julkaista esim. tieteellisissä kausijulkaisuissa, konferenssiesityksissä, ammatillisissa julkaisuissa sekä populaareissa tiedejulkaisuissa.

#### OSALLISTUJAN SUOSTUMUS (allekirjoitetaan henkilökohtaisesti tutkimustilanteen alussa)

Annan suostumukseni aineistoni käyttöön tässä lomakkeessa ja tietosuojaselosteessa kuvatulla tavalla.

Aika ja paikka

Allekirjoitus ja nimenselvennys

### **Liite 3. Katse historiaan -hankkeen tehtävänanto osallistujalle**

Tässä liitteessä on osa tutkimusharjoittelijoita varten kirjoitetusta Katse historiaan -hankkeen tutkimustilanteen käsikirjoituksesta. Tutkimusharjoittelija kertoi tehtävänannon tilojen katselemisesta jokaiselle osallistujalle tutkimustilanteen alussa seuraavan käsikirjoituksen mukaisesti, ja toisti tehtävänannon sen jälkeen vielä uudelleen jokaisessa tilassa ennen tilan katselua:

#### **Vaihe 2: Tehtävänanto tilojen katsomista varten**

*”Nyt kerron sinulle tehtäväsi. Se on hyvin simppeli, eikä siihen ole oikeita eikä vääriä vastauksia. Harjoitteleme tehtävään vastaamista vielä ennen varsinaisia tallennuksia.”*

*”Tehtäväsi on tämä: olet oppaana Luostarinmäen museossa. Museoon on tulossa 12-vuotiaiden lasten oppilasryhmä historian oppitunnillaan. Haluat herättää oppilaiden kiinnostuksen museovierailua kohtaan jo etukäteen. Päätät käydä katsomassa kolmea museon tilaa ja laatia niistä mahdollisimman houkuttelevat lyhyet tekstit. Lähetät tekstit opettajan kautta oppilaille museovierailua edeltävänä päivänä.”*

*”Miten siis myisit museokäynnin oppilasryhmälle?”*

*”Jokaisen tilan kohdalla sinulla on 20 sekuntia aikaa katsoa tilaa. Älä puhu mitään kun katsot tilaa. Yhden tilan katsomisen jälkeen kirjoitat tekstin siitä tilasta tähän sähköiseen lomakkeeseen.”*

Näytä REDCap-lomake.

*”Tehtävänanto lukee myös tässä lomakkeessa.”*

*”Yhden tekstin maksimipituus on 400 merkkiä. Vastausaikaa on enintään 5 minuuttia.”*

*”Onko sinulla kysyttävää?”*

[Tarvittaessa toista tehtävästä pääkohtia; lisäksi voit korostaa, että tehtävässä ei ole oikeita eikä vääriä vastauksia, on vain vastauksia.]

## Liite 4. Katse historian -hankkeen haastattelun käsikirjoitus

### Vaihe 5: Haastattelu

Mitä tehdään	Mitä sanotaan
<b>Intro: Katseenseuranta-aineistoon tutustuminen</b>	
<u>Käynnistä videokamera ja sanelin</u>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aloitetaan sitten haastatteluosio.</li> <li>2. Laitan nyt nämä haastattelunauhoitukset päälle. Videokamera kuvaa vain tietokoneen näyttöä, joten sinun kasvojasi ei tallenneta.</li> <li>3. Voisimme molemmat vielä tarkistaa, että kännykät ovat äänettömällä.</li> </ol>
Hae valmiiksi osallistujan harjoitustilan video.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ”Minä olen ”[oma nimi]”, ja osallistujan koodi on ”[KOODI]”.</li> <li>2. Tässä haastattelussa katsomme videoita tilojen katselun ajalta ja keskustelemme antamistasi vastauksista ja vähän sinusta itsestäsi.</li> <li>3. Katseenseurannan idea on tämä: meillä on hyvin kapea tarkan näön alue, ja kaikki sen ympärillä näkyy sumeana. Käytännössä siirrämme tätä kapeaa aluetta 3-4 kertaa sekunnissa aina uuteen kohtaan. Otamme ikään kuin valokuvia sarjatulella, ja aivomme kokoavat näistä pikkuisista tarkoista kuvista yhden yhtenäisen kuvan. Ruudulla kohta näkyvä ei ole koko totuus, vaan algoritmin tekemät laskelmat kerätystä aineistosta.</li> </ol>
Laita harjoittelutilan video pyörimään.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Katsotaan ensin video harjoittelutilasta. Laitteen infrapunakamerat ottivat kummastakin pupillista kuvan 50 kertaa sekunnissa. Sitten meillä on käytössä tämä ohjelma, joka laskee näiden kameran keräämien tietojen perusteella, mihin kohtaan näyttöä milloinkin katsot.</li> <li>2. Tällä videolla näkyvä pallo näyttää kohdat, joihin kohdistit tarkan näön alueen.</li> <li>3. Tällä ohjelmalla nähtävä video ei ole ihan niin yksityiskohtaista aineistoa mitä tulemme lopulta analysoimaan, mutta antaa kuitenkin hyvän kuvan siitä mihin kohdistit katseesi.</li> <li>4. Koska liikutamme katsettamme niin nopeasti (tyypillisesti 3-4 kertaa sekunnissa), emme millään voi tiedostaa kaikkea mitä teemme ja mihin katsomme. Katseenseurantakamera tekee tämän näkyväksi.</li> </ol>
<b>Teema 1: Toiminta tutkimustilanteessa</b>	
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tässä haastattelussa on kolme osaa. Aloitetaan puhumalla videoista ja vastauksistasi.</li> </ol>
Hae tilan K tai S video (tila jossa osallistuja kävi ensin). Näytä video.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Kävit ensin tässä tilassa. Katsotaan sen tilan video. Voit itse kelailla videota.</li> <li>2. Muistatko jotain erityistä tämän tilan katselun ajalta?</li> <li>3. Katsotaan millaisen tekstin kirjoitit vastaukseksi.</li> <li>4. Lukisitko sen ääneen ja kertoisitko miten päädyit tähän vastaukseen?</li> <li>5. Haluaisitko lisätä vastaukseesi nyt jotain? (ei kirjoiteta; vain suullisesti)</li> <li>6. Millaisen vaihtoehdoisen tekstin olisit voinut laatia?</li> <li>7. Miksi tällainenkin teksti olisi mielestäsi sopiva?</li> </ol>
Hae tilan K tai S video (tila jossa osallistuja kävi toisena). Näytä video.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Kävit ensin tässä tilassa. Katsotaan sen tilan video.</li> <li>2. Muistatko jotain erityistä tämän tilan katselun ajalta?</li> <li>3. Katsotaan millaisen tekstin kirjoitit vastaukseksi.</li> <li>4. Lukisitko sen ääneen ja kertoisitko miten päädyit tähän vastaukseen?</li> <li>5. Haluaisitko lisätä vastaukseesi nyt jotain? (ei kirjoiteta; vain suullisesti)</li> <li>6. Millaisen vaihtoehdoisen tekstin olisit voinut laatia? <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Miksi tällainenkin teksti olisi mielestäsi sopiva?</li> </ul> </li> </ol>

<b>Teema 2: Menneisyyden esittäminen ja lapset ja nuoret</b>	
	1. Puhutaan seuraavaksi lapsista ja museoista.
Pysäytä video tilan K kohdalle, etsi kohta jossa tila näkyy	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Millä tavoin käyttäisit tämän tapaista historiallista ympäristöä opastuksessasi, eli kun oppilasryhmä olisi paikan päällä?</li> <li>2. Miksi tekisit näin?</li> </ol>
Pysäytä video tilan S kohdalle, etsi kohta jossa tila näkyy	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Millä tavoin käyttäisit tämän tapaista historiallista ympäristöä opastuksessasi?</li> <li>2. Miksi tekisit näin?</li> </ol>
Jätä näkyviin tila S	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Unohdetaan hetkeksi nämä tilat. Jos voisit itse valita, niin millaista historiallista ympäristöä tai materiaalia mieluiten esittelisit tällaiselle kohderyhmälle? <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Miksi?</li> </ul> </li> <li>2. Mitä muuttaisit kulttuurihistoriallisissa museoissa lapsia ja nuoria ajatellen? <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Miksi?</li> </ul> </li> <li>3. Jos kaikki olisi mahdollista, miten museoita pitäisi mielestäsi kehittää erityisesti lapsia ja nuoria ajatellen? <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Miksi?</li> </ul> </li> </ol>
<b>Teema 3: Menneisyyden esittäminen ja haastateltava itse</b>	
Jätä näkyviin tila S	1. Puhutaan vielä tähän loppuun vähän sinusta itsestäsi.
Jätä näkyviin tila S	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Kerro omasta taustastasi. Mitä opiskelet?</li> <li>2. Käytkö usein historiallisissa ympäristöissä tai kohteissa?</li> <li>3. Onko tämä Luostarinmäki sinulle tuttu paikka? <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Jos, millä tavoin?</li> </ul> </li> <li>4. Millaisessa historiallisessa ympäristössä tai miljöössä viihdyt? Anna esimerkki. <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Kerro tarkemmin [tästä ympäristöstä; <i>mainitse haastateltavan mainitsema tärkeä paikka</i>].</li> <li>➤ Miksi juuri tämä ympäristö on jäänyt mieleesi?</li> </ul> </li> <li>5. Mikä historiallinen ympäristö on ollut sellainen, josta koit oppineesi jotain erityistä? Anna esimerkki. <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Kerro tarkemmin [tästä ympäristöstä; <i>mainitse haastateltavan mainitsema tärkeä paikka</i>].</li> <li>➤ Mitä tarkalleen ottaen opit?</li> <li>➤ Miksi tämä ympäristö on jäänyt mieleesi?</li> </ul> </li> <li>6. Mikä historiallinen ympäristö on ollut mielestäsi erityisen elämyksellinen? Anna esimerkki. <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Kerro tarkemmin [tästä ympäristöstä; <i>mainitse haastateltavan mainitsema tärkeä paikka</i>].</li> <li>➤ Miksi tämä ympäristö on jäänyt mieleesi?</li> </ul> </li> <li>7. Nyt on puhuttu historiallisista ympäristöistä. Menneisyyttä käsitellään myös muun muassa romaaneissa, elokuvissa, muistomerkkien avulla, videopeleissä ja vaikka missä. <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Millä tavalla historialliset ympäristöt ovat mielestäsi erilaisia kuin muut tavat käsitellä menneisyyttä?</li> <li>➤ Millä tavalla historialliset ympäristöt ovat mielestäsi samanlaisia?</li> </ul> </li> <li>8. Se olikin viimeinen haastattelukysymys ja jäljellä olisi enää taustatietolomakkeen täyttö. Haluaisitko kertoa vielä jotakin?</li> </ol>

## Liite 5. Katse historiaan -hankkeen tutkimustiedote

TUTKIMUKSEN VASTUULLINEN TUTKIJA: KT, DOS., MARJAANA PUURTINEN

YHTEYSTIEDOT: MARJAANA.PUURTINEN@UTU.FI , +358 50 339 4928

TUTKIMUSORGANISAATIO: TURUN YLIOPISTO

TUTKIMUKSEN RAHOITTAJA: SUOMEN AKATEMIA (2021–2026)

TUTKIMUSTIEDOTTEEN PVM: 7.9.2023

### TUTKIMUKSEN TARKOITUS

Katse historiaan -hankkeessa tutkitaan miten historian ammattilaiset, alaa opiskelevat ja siitä kiinnostuneet harrastajat käsittelevät menneisyyden esittämistä visuaalisissa aineistoissa. Kasvatustieteellisin menetelmin kerätty tutkimusaineisto toimii myös historiateoreettisen pohdinnan pohjana.

Hankkeen kolmannessa osatutkimuksessa selvitetään miten eritaustaiset aikuiset tarkastelevat historiallisia interiöörejä annetun tehtävänannon valossa ja miten he pohtivat toimintaansa ja vastauksiaan jälkikäteen.

### TUTKIMUKSEN TOTEUTUSTAPA JA OSALLISTUJAT

Tutkimus toteutetaan Turun museokeskuksen hallinnoimalla Luostarinmäen museoalueella. Tutkimustilanteessa osallistuja tarkastelee historiallisia interiöörejä ja vastaa kirjallisesti tarkasteltuihin tiloihin ja historian opettamiseen liittyviin tehtäviin. Interiöörien tarkastelun aikana osallistujan silmänliikkeet ja pupillin koko tallennetaan katseenseurantalaseilla. Tämän jälkeen osallistujaa haastatellaan. Haastattelun aikana katsotaan osallistujan omia katseenseurantavideoita interiöörien tarkastelujen ajalta. Haastattelutilanne taltioidaan videokameralla siten, että osallistujan kasvot eivät näy tallenteessa. Tutkimustilanteessa teetetään myös taustatietokysely. Tilaisuus kestää haastattelun kestosta riippuen 70–90 minuuttia.

Osallistujiksi kutsutaan (a) historia-alan maisterivaiheen opiskelijoita, jotka ovat suorittaneet opettajan pedagogiset opinnot (60 op; ~15 henkilöä) sekä (b) luokanopettajan tutkinto-ohjelman maisterivaiheen opiskelijoita (~15 henkilöä). Ryhmiä voidaan täydentää muilla historia-alan ja kasvatustieteen opiskelijoilla, tai tutkimukseen voidaan koota kolmas osallistujajoukko (c) vapaaehtoisista, historiasta kiinnostuneista aikuisista, jolloin tutkimuskysymyksiä muokataan asianmukaisesti.

Tutkimus toteutetaan suomeksi. Osallistujalta edellytetään normaalia lähi- ja kaukonäköä tai voimakkuudeltaan sopivien piilolinssien käyttöä. Luostarinmäen museoalue on portaiden, kynnysten ja epätasaisen alustan takia esteellinen.

### TUTKIMUKSEN HYÖDYT JA HAITAT OSALLISTUJALLE

Tutkimuksen avulla osallistuja pääsee tutustumaan maksutta Luostarinmäen museoon sekä katseenseurantamenetelmään ja menetelmän tuottamaan tutkimusaineistoon. Haastattelun yhteydessä osallistujalle voidaan tarjota virvokkeita.

Humanistisen tiedekunnan opiskelijat voivat pyytää osallistumisestaan merkinnän humanistisen tiedekunnan luento- ja seminaaripassiin. Luokanopettajan tutkinto-ohjelman opiskelijat voivat pyytää osallistumisestaan merkinnän opintojaksoilla Tutkimusseminaari I ja II käytettävään graduseminaaripassiin.

Tutkimuksessa ei näytetä järkyttävää materiaalia eikä haastattelukysymyksissä oteta käsittelyyn arkaluontoisia teemoja.

### OSALLISTUJAN OIKEUDET

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Osallistujalla on oikeus kysyä lisätietoja tutkimuksesta ja keskeyttää osallistuminen tutkimukseen syytä ilmoittamatta ja ilman minkäänlaisia kielteisiä seurauksia ko. tutkimushankkeen tietosuojaselosteen mukaisesti.

### TUTKIMUSAINIESTON KÄYTTÖTARKOITUS JA HENKILÖTIETOJEN KÄSITTELY

Tutkimuksessa kerätään osallistujalta *nimi, yhteystiedot ja allekirjoituksella vahvistettu suostumus tutkimukseen osallistumiseen, katseenseuranta- ja audioaineistoa interiöörien katselun ajalta, kirjallisia vastauksia* annettuun tehtävään, *haastatteluaineistoa ja taustatietoja*. Aineistojen avulla selvitetään miten eritaustaiset osallistujat tarkastelevat historiallisia interiöörejä annetun tehtävänannon valossa ja miten he pohtivat toimintaansa ja vastauksiaan jälkikäteen.

*(Jatkuu seuraavalla sivulla)*

Alla kuvattuja aineistoja voivat käsitellä vastuullisen johtajan lisäksi tutkimusryhmän muut jäsenet tietosuojaselosteessa kuvatulla tavalla. Kaikkia aineistoja säilytetään Turun yliopiston tietoturvaohjeiden mukaisesti.

*Tutkittavan nimi, yhteystiedot ja allekirjoituksella vahvistettu tietoon perustuva suostumus tutkimukseen osallistumiseen.* Tutkittava antaa yhteystietonsa tutkimusryhmälle tutkimusajankohdan sopimisen yhteydessä ja vahvistaa tutkimustilanteessa allekirjoituksellaan suostumuksensa osallistua tutkimukseen. Nimi ja osallistujalle annettu tunniste/pseudonyymi sekä skannatut allekirjoitetut lomakkeet säilytetään erillään muusta tutkimusaineistosta Turun yliopiston tietoturvaohjeiden mukaisesti. Osallistujan yhteystiedot hävitetään mahdollisimman pian tutkimustilanteen jälkeen.

*Katseenseurantalaseilla kerättävä katseenseuranta-aineisto sekä tallennuksen aikainen audiotallenne.* Käytettävä katseenseurantalaitteisto tallentaa (1) etukameranäkymän, (2) kohdat joihin osallistujan katse etukameranäkymässä kohdistuu sekä (3) osallistujan pupillin koon 50-100 Hz taajuudella. Katseenseurantalaseihin integroitu (4) mikrofoni tallentaa puheen. Osallistujaa ei pyydetä vastaamaan suullisesti kysymyksiin interiöörien tarkastelun aikana, mutta taltioinnin aikana mahdollisesti kertyvää audioaineistoa käsitellään kuten muitakin tutkimuksessa kerättäviä video- ja audiotallenteita (ks. kohta d).

*Kirjalliset vastaukset annettuihin tehtäviin.* Osallistuja vastaa annettuihin tehtäviin sähköisellä lomakkeella ja Turun yliopiston hallinnoimalla laitteella. Aineisto tallennetaan yliopiston hallinnoimalle palvelimelle.

*Haastattelun aikainen video- ja audiotallenne sekä niistä tehtävät litteraatiot.* Videotallenteella kuuluu tutkittavan ääni sekä näkyy mahdollisesti tutkittavan keho kokonaan tai osittain. Osallistujan kasvoja ei lähtökohtaisesti kuvata. Audiotallennetta käytetään varataltiointivälineenä. Haastattelut litteroidaan. Litteroinnin toisessa vaiheessa haastatteluista poistetaan arkaluontoiset ja tutkittavan tunnistamiseen liittyvät seikat (työ- ja opiskelupaikat, omaisten nimet jne.). Haastatteluista julkaistaan vain käsiteltyjä sitaatteja, joista vastaajaa ei voi tunnistaa.

*Taustatiedot.* Osallistuja vastaa sähköiseen taustatietokyselyyn Turun yliopiston hallinnoimalla laitteella. Kysely on laadittu siten, ettei osallistujaa voi tunnistaa pelkkien lomakkeelle annettujen tietojen perusteella. Aineisto tallennetaan yliopiston hallinnoimalle palvelimelle.

Allekirjoitetut suostumuslomakkeet, nimi- ja tunnistelista, video- ja audiotiedostot sekä alkuperäiset, anonymisoimattomat litteraatiot säilytetään tietoturvallisesti enintään Suomen Akatemian myöntämän rahoituskauden ajan, eli 31.8.2026 saakka. Osallistujalla on mahdollisuus pyytää vastuulliselta tutkijalta skannattu versio allekirjoitetusta suostumuslomakkeesta.

Osatutkimuksessa kerätty anonyymi tai anonymisoitu aineisto (katseenseuranta-aineisto, anonymisoidut litteraatiot, taustatiedot) voidaan arkistoida myöhempää tutkimuskäyttöä varten toistaiseksi Turun yliopiston suosittelien käytäntöjen mukaisesti. Tavoitteena on, että aineiston käsittely mahdollistaa sen tai sen osien avaamisen tutkimuskäyttöön Turun yliopiston datapolitiikan mukaisesti.

#### TUTKIMUKSESTA TIEDOTTAMINEN

Tutkimuksen tuloksia voidaan julkaista esim. tieteellisissä kausijulkaisuissa, konferenssiesityksissä, ammatillisissa julkaisuissa sekä populaareissa tiedejulkaisuissa.