

Eri sukupuolisten nuorten kokemuksia koulun  
kuvataidekasvatuksesta suhteessa heidän vapaa-ajan  
kuvakulttuureihinsa

Emma Puputti ja Annika Ryhänen

Pro gradu -tutkielma

Kuvataidekasvatus

Lapin yliopisto

2018

## Lapin yliopisto, taiteiden tiedekunta

Työn nimi: Eri sukupuolisten nuorten kokemuksia koulun kuvataidekasvatuksesta suhteessa heidän vapaa-ajan kuvakulttuureihinsa

Tekijät: Emma Puputti ja Annika Ryhänen

Koulutusohjelma/oppiaine: Kuvataidekasvatus

Työn laji: Pro gradu -tutkielma  Laudaturtyö

Sivumäärä, liitteiden lukumäärä: 93, 3

Vuosi: 2018

Tiivistelmä:

Tutkielman tarkoituksena oli ottaa selville, miten koulujen kuvataideopetus kohtaa tyttöjen ja poikien vapaa-ajan kuvakulttuurit. Erityisesti tutkimuksen kohteena olivat mediavaikutteiset harrastelijataiteilijat. Tutkimus kuuluu kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen piiriin ja menetelmänä tutkimuksessa toimi fenomenologis-hermeneuttinen kehä.

Aineistonkeruu toteutui sekä puolistrukturoidulla että avoimella kyselylomakkeella. Aineistosta löytyi teemoittelun avulla kolme erilaista oppilaskategoriaa, joista B-kategoriasta, mediavaikutteisista harrastelijataiteilijoista määrittyi tutkimukselle oleellisin oppilasryhmä. A- ja C-kategorioista ensimmäiseen kuului perinteisen taiteen harrastajat ja jälkimmäiseen taidetta harrastamattomat. Puolistrukturoituun haastatteluun osallistui kolme oppilasta, jotka kuuluivat oppilastyypiltään B-kategoriaan. Sukupuolten välinen ero oli huomattava: suurin osa vastanneista oli naispuolisia.

Yleinen turvattomuuden tunne tuli esille, kun kyselyssä selvitettiin omien kuvakulttuurien ja tuotosten jakamista luokkahuoneessa ja sen ulkopuolella. Haastateltavat eivät kuitenkaan kaivanneet muutosta nykyiseen dynamiikkaan oppilaiden ja opettajan välillä. Tulos on ristiriidassa opetussuunnitelman perusteiden omat kuvakulttuurit -osion osalta: Muutosta peruskoulun kuvataiteeseen tarvitaan, mutta positiivisen luokkailmapiirin toteuttaminen on vaikeaa.

Avainsanat: alakulttuuri, fenomenologis-hermeneuttinen kehä, kuvakulttuuri, kuvataidekasvatus, nuoret, sukupuoli

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi

## **University of Lapland, Faculty of Arts and Design**

Title of the master's thesis: Experiences of adolescents of varying genders on art education and its relation to their recreational visual cultures

Authors: Emma Puputti and Annika Ryhänen

Degree program/subject: Art education

The type of the work: Master's Thesis  Laudatur thesis

Number of the pages, attachments: 93, 3

Year: 2018

### Summary:

The objective for this dissertation was to find out how art education in schools meets the recreational visual culture practiced among adolescent boys and girls. The focus lies specifically on the media inspired recreational artists. The dissertation follows the principles of qualitative research, and phenomenological hermeneutic loop served as the method.

Both half-structured and open questionnaires were used to collect data in the field. The data revealed three different categories of pupils, of which the B-category (media inspired recreational artists) formed the most essential group in terms of our research. A-category and C-category were made of practisers of traditional art and non-practicers of art respectively. Three pupils, all belonging into category B, took part in a half-structured interview. There was a significant difference in the gender distribution among students: the vast majority of respondents were female.

A general sense of insecurity was observed while analyzing the answers concerning sharing your preferred visual cultures and works within the classroom and outside of it. The interviewees did not express a wish of changing the current existing dynamics between the students and the teacher. The result contradicts a part of the current curriculum where visual cultures are brought up: A change is needed within the art education of Finnish school system, but it is challenging to create a positive, secure atmosphere within a classroom.

Keywords: adolescence, art education, gender, phenomenological hermeneutic loop, sub-culture, visual culture

I give the permission the master's thesis to be read in the library

# Sisällysluettelo

<b>Johdanto</b>	<b>6</b>
<b>1. Nuorten kuvakulttuuriset lähtökohdat</b>	<b>10</b>
1.1 Keskeistä termistöä	10
1.2 Nuoret, koulu ja kuvataideopetus	13
1.3 Nuorten kulttuurinen identiteetti	15
1.4 Nuorten luovuus	16
1.5 Kuvataideopetuksen luonteesta	19
<b>2. Kuvataideopetuksen rooli nuorten omassa orientoitumisessa</b>	<b>24</b>
2.1 Alakulttuurinen orientoituminen	24
2.2 Mediavaikutteinen internetalakulttuuri	26
2.3 Digitaalisuus kasvatuksessa	30
2.4 Taiteellisen vapaus kouluympäristöissä	32
<b>3. Sukupuoli kuvataidekasvatuksessa</b>	<b>35</b>
3.1 Feminiininen kuvataidekasvatus	35
3.2 Heteronormatiivisuuden ongelma ja maskuliininen ihanne	37
3.3 Tasa-arvo ja sukupuolijako yhteiskunnassa	39
<b>4. Tutkimuksen toteuttaminen</b>	<b>41</b>
4.1 Menetelmät	41
4.2 Fenomenologis-hermeneuttinen menetelmä	41
4.3 Kysely	44
4.4 Haastattelu	46
4.5 Analyysimenetelmä	48
<b>5. Aineiston tarkastelu</b>	<b>50</b>
5.1 Kyselyn vastaukset	50
5.2 Haastattelut	57

<b>6. Tuloksia ja päätelmiä</b>	<b>65</b>
6.1 Kyselylomakkeiden pohjalta luodut kategoriat oppilastyypeille	65
6.2 Tulkinta	68
<b>7. Pohdinta</b>	<b>69</b>
7.1. Yhteenveto	69
7.2 Luotettavuuden arviointi	71
7.3 Tulevaisuus	72
<b>Lähteet</b>	<b>75</b>
Liitteet	

## Johdanto

Nuoret kokevat enemmän kuin kertovat, niin negatiivisia kuin positiivisiakin tunteita, etsiessään itseään ja identiteettiään kiireisessä maailmassa. He hakeutuvat ryhmiin joihin haluavat kuulua ja näiden ryhmien muodostamat alakulttuurit muodostuvat tärkeiksi identiteetin rakennusosiksi. Alakulttuurien kautta nuoret löytävät ja käsittelevät mielenkiinnonkohteitaan, arvojaan, asenteitaan ja muodostuvia ajatusmallejaan. Nämä heijastuvat heidän kuvakulttuureihinsa, millaisia kuvia tehdään, otetaan ja millaisia jaetaan ja kenelle. Peruskoulun opetussuunnitelmassa viitataan koulun rooliin tämän identiteetinhakuprosessin tukijana ja näin ollen voisi uskoa, että koulu on tietoinen ja vastaanottavainen nuoren alakulttuurista suuntautumista kohtaan.

Pro gradu -tutkielmassamme pureudumme nuorten identiteettiin kuvakulttuurisessa kontekstissa, heidän omiin kuvakulttuureihinsa suhteessa koulun kuvataiteeseen ja heidän kokemuksiinsa siitä, tuleeko koulun kuvataide heitä vastaan heidän omien kiinnostustenkohteidensa saralla, ja kokevatko he sitä tarpeelliseksi. Tutkimuskysymyksemme kuuluu:

*Miten koulujen kuvataideopetus kohtaa tyttöjen ja poikien vapaa-ajan kuvakulttuurit?*

Kuvataide on ollut meille kummallekin läheinen kouluaine. Kokemuksemme kouluajoilta eriävät toisistaan jo koulujemme painotuksista lähtien: Annika siirtyi alakoulusta yläkouluun kuvataideluokalle ja kuvataideluokalta taideainepainotteiseen lukioon, josta matka jatkui suoraan kuvataidekasvatuksen koulutukseen Lapin yliopistoon. Emmen reitti oli taas tavallisen pikkupaikkakunnan kouluilta lukioon, josta siirtymä yliopistoon merkitsi ensimmäistä taidepainotteista koulutusta.

Yhdistävä tekijä peruskoulu- ja lukiotaustoillamme on alakulttuuri, jonka piirissä kasvoimme. Kuvallisesti käytämme laajalti samanlaisia ilmaisutapoja, aiheemme ovat samankaltaisia ja tekniikat, joita käytämme, ovat samoja. Vapaa-ajan itsenäinen internetin kautta tapahtunut harrastuneisuus antoi meille koulun ohella lähtemättömän kiinnostuksen taidetta kohtaan.

Vaikka kuvataidetunnit olivat meille mieleisiä, opetus ei tuntunut osuvan tarpeeksi lähelle omia kuvakulttuureita tai kiinnostuksen kohteita. Lempiaineellamme oli suuri ero vapaa-ajan harrastuneisuuteen, eikä opetus tuntunut tukevan omaa oppimistamme riittävästi. Koulun kuvataide oli suoriutumista ja koulunkäyntiä, eikä tunneilla tuotetuilla teoksilla ollut juurikaan painoarvoa koulun ulkopuolisessa elämässä. Sen sijaan media- ja populaarivaikutteinen kuvakulttuuri tuntuivat tuovan puuttuvia sisältöjä taideharrastuneisuuteemme, teknisiin taitoihin sekä motivaatioomme.

Kouluiässä emme jakaneet ideoitamme, tarinoitamme tai mielenkiinnonkohteita kovinkaan ekstensiivisesti kuvataideopettajiemme kanssa. Emme uskoneet opettajien ymmärtävän alakulttuuriamme tai pahimmassa tapauksessa jopa katsovan valittuja tyyllisuuntauksia pahalla, emmekä pitäneet asiaa tärkeänä. Elimme ikää, jolloin kaverit olivat keskiössä ja aikuiset kulttuurin ulkopuolella, mutta tämä kahtiajakoisuus ei koskaan poistunut iän karttuessa. Epävarmuus oman alakulttuurin soveliaisuutta kohtaan on kantautunut läpi lukion aina yliopistoon, jossa piinaavat yhä samat ajatukset, kuin yläasteen kuvataidetunneilla. Omia kuvakulttuureita ja niiden käsittelyä ei uskalla pitää taiteena ja tuntuu, että on edelleen tehtävä jotain kouluaikojen kuvataidetunneilla hyväksyttävää, jotain "oikeaa" taidetta.

Tutkimukseemme kuuluu vahva kokemuspohja, jonka vuoksi tutkimusmenetelmänämme käytämme fenomenologis-hermeneuttista tutkimusotetta. Pyrimme omien ennakkoletusten läpinäkyvyyteen ja tämän kautta objektiivisempaan tutkijan aseman aineistoa analysoidessamme, jotta pystymme erottelemaan ja kategorioimaan tutkimuksellemme oleelliset elementit aineistosta.

Oma koulutustaustamme vaikuttaa siihen, kuinka herkkiä olemme näkemään alakulttuurisia vivahteita aineistossamme ja työssämme taidekasvatuksen kentällä. Lisäksi sukupuolentutkimuksen sivuaineopinnot ovat auttaneet meitä näkemään vahvasti juurtuneita ja sukupuolittuneita käytäntöjä yhteiskunnassamme, mikä vaikuttaa myös tutkimukseemme. Otamme kuitenkin huomioon ja avaamme ennakkoletukset, joita feministinen ajattelu tuo mukanaan. Tutkimukseemme sisältää sukupuolentutkimuksen kautta myös feministisen näkökulman peruskoulun kuvataiteeseen ja taideharrastukseen.

Tahdoimme tutkia, onko ilmiö yksittäistapauksia laajempi ja ovatko opetussuunnitelman muutokset vaikuttaneet näihin tuntemuksiin. Tämän lisäksi tutkimusaiheeseemme liittyy

kuvataiteen parissa nähtävä voimakas tyttöpainotteinen sukupuolijakauma. Poikia luokilla on harvakseltaan ja pohdimme niitä kulttuurillisia ihanteita ja oletusarvoja, jotka ovat johdaneet voimakkaaseen ja maanlaajuiseen, lähes globaaliin tyttöpainotteisuuden valinnaisen oppiaineen sisällä.

Miten pojat ja tytöt kokevat kuvataidetunnit? Onko heidän kokemuksillaan tai ajatusmaailmoillaan eroavaisuuksia? Haluamme selvittää, onko yksilön sukupuolella merkitystä taiteeseen ja taideharrastuneisuuteen. Tutkielman empiiriseen osioon valikoidusta opiskelijaryhmästä löysimme nais-, mies- ja muunsukupuolisia oppilaita, mutta päädyimme kutsuun haastatteluun vain naispuolisia henkilöitä. Empiirisessä osiossa vastaukset ovat anonyymejä, ikää ja sukupuolta lukuun ottamatta.

Aiempiä tutkimuksia aiheesta on niukasti. Erillisiä tutkimuksia taideaineiden sukupuolittuneisuudesta on toki olemassa, mutta media- ja populaarivaikutteinen kulttuuri nuorten keskuudessa on ainakin Suomessa vähän tutkittu aihe. Katja Valaskivi (2009) on tutkinut japanilaista populaarikulttuuria Suomessa osana Helsingin Sanomien Säätiön tutkimushanketta, mutta se ei kokonaisuudessaan kata sitä oppilaskategoriaa, jota tässä pro gradu -työssä tutkimme. Raili Kärkkäinen (2008) puolestaan tuo tutkimukseemme aiemmin tutkituja ja tulkittuja nuorten kokemuksia koulun kuvataiteesta ja siihen liittyvistä tunteista. Kärkkäisen teksti antaa meille jotain mihin peilata ajatuksiamme koulun ja kodin välisen rajan ja sen hämähäyttämisen tärkeydestä. Kasvatustieteen professori Kari Uusikylä (2008) nuoruutta ja siihen kuuluvaa luovuutta ja sitä, miten koulu ympäristönä ja kasvattajana vaikuttaa tämän luovuuden kehitykseen. Hän pohtii sitä, miten koulut kohtaavat tavoitteen- sa nuoren kasvatuksessa ja mitä ne ehkä jättävät huomiotta näissä pyrkimyksissä. Artikkelin antaa tutkielmallemme ja siihen liittyville ennako-oletuksille pohjaa ja suuntaa, sekä konkretisoi etsimämme ilmiön havainnoksi, jotka toiset ovat saaneet ennen meitä.

Tutkielmallemme oleellisimpiin teoriakirjallisuuden henkilöihin kuuluu myös esimerkiksi taiteen tohtori Marjo Räsänen, kuvataidekasvatuksen teoriakirjallisuuden tiennäyttäjäksi Suomessa. Pohjaamme tutkimukseemme hänen muun muassa hänen teoksilleen *Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus* (2008) ja *Visuaalisen kulttuurin monilukukirja* (2015). Tutkielmassamme viittaamme taiteen maisteri Piritta Malisen (2011) väitöskirjaan *Kannu vie - kohti taidetta?* Malinen tutkii nuorten graffiti-alakulttuuria sekä siihen liittyviä tunteita. Me keskityimme niihin osa-alueisiin Malisen väitöskirjassa, jotka korreloivat mei-



dän tutkielmamme kanssa, eli koulun ja nuoren oman harrastuneisuuden kohtaamiseen kuvataidetuntien yhteydessä, sekä ne ristiriidat ja ongelmat, jotka syntyvät kotona tehtävän taiteen ja koulun opettaman kuvataiteen eriytyessä toisistaan liiaksi.

Poikien kuvataideharrastuneisuutta tutkinut taiteen tohtori Tuula Vanhatapio (2010) antaa tutkimuksellemme lisänäkökulmia kuvataiteen poikavähyyteen. Yhdysvaltalainen filosofi ja sukupuolentutkija Judith Butler tarjoaa tutkimuksellemme sukupuolentutkimuksen peruskäsitteitä ja queer-teoriaa, joihin monet sukupuolentutkimusta käsittelevät tutkijat viittaavat.

Tavoitteenamme on selvittää, onko koulun kuvataidetta mahdollista tuoda lähemmäksi nuoren identiteettiä ja arkea ja auttaa rakentamaan sitä, minkä he vapaa-ajallaankin kokevat tärkeäksi. Tutkimuksemme asemoituu kuvataidekasvatuksen kenttään ja toivomme tutkimuksemme tuovan lisää tietoa siitä, miten kohdata ja ymmärtää nuoria, joiden kuvallinen alakulttuuri ja jopa identiteetti vaikuttaa heidän elämäänsä. Haluamme antaa työkaluja myös kuvataidekasvattajille, jotka ovat työssään tekemisissä kuvallisesti harrastuneiden nuorten kanssa.

# 1. Nuorten kuvakulttuuriset lähtökohdat

## 1.1 Keskeistä termistöä

### Alakulttuurit

Alakulttuureilla tarkoitetaan kulttuurissa muodostuneita pienempiä ryhmiä, joilla on kulttuurin tunnusmerkit täyttäviä piirteitä. Alakulttuurin sisällä olevat omaksuvat samankaltaisia arvoja, asenteita ja oletuksia. Heidän toimintansa keskittyy samankaltaisten kiinnostuksenkohteiden ympärille. Alakulttuuriin kuuluvien kesken voi kehittyä erottuva tapa käyttää kieltä ja he saattavat luoda aiheilleen konteksteja, joita ryhmän ulkopuolisten on vaikea ymmärtää.

### OC

OC tulee sanoista “original character”, alkuperäinen hahmo. Termillä viitataan henkilön omistamaan ja itse luomaan fiktiiviseen hahmoon, jolla saattaa lisäksi olla oma laajempi tarina johon tämä kuuluu. Alkuperäisyyden korostaminen liittyy tarpeeseen osoittaa hahmon alkuperä ja erotella oma luomus muista median ja fiktion hahmoista. Kyseisen termin käytöstä löytyy vähän virallista tutkimusaineistoa, mutta on kuitenkin yleinen internet-slangissa ja kyseiseen sanaan liittyvät arvot, asenteet ja lataukset voi löytää muun muassa TV Tropes -nimisen sivuston artikkelista. (TV Tropes, s.a.)

### Mediavaikutteinen

Käyttäessämme “mediavaikutteinen”-termiä, viittaamme henkilön tai tämän tuotoksen tai tämän ajattelutavan luonteeseen, joka on saanut inspiraatiota mediassa esiintyvistä ilmiöistä tai viihteestä. Näillä tarkoitamme esimerkiksi sosiaalisia medioita, internetmeemejä, tv-ohjelmia, elokuvia, kirjoja tai sarjakuvia.

## Fandom

Fandom-sanalla tarkoitetaan jonkin tietyn median, yleensä tavalla tai toisella fiktiivisen narratiivin ympärille kerääntynyttä ihmisryhmää, jotka suuntaavat harrastuneisuuttaan tästä aiheesta toisten kanssa keskustelemiseen, tai aiheeseen liittyvien kuvien, tekstien tai muun median tuottamiseen. Fandomit voidaan käsittää omina alakulttuurisina ryhminään, jotka ovat yhteydessä maailmanlaajuisesti internetin välityksellä.

## Fanitaide

Iressa Taimiston toteuttamassa pro gradu –tutkielmassa lähestyttiin fanitaidetta ja sen roolia nuoren elämässä ja kouluympäristössä. Fanitaide on iso osa tietyn alakulttuurisesti suuntautuneen oppilasryhmän harrastuneisuutta, joka näkyy erityisesti kotona tuotetussa taiteessa. Taimiston tutkimuksessa nousee esiin fanitaidetta koskevat ristiriitaiset näkökulmat myös kyseistä kuvastoa tuottavien keskuudessa. Fanitaide mielletään voimakkaasti harrastusmaiseksi, kotona tehtäväksi toiminnaksi ja katsotaan yhteen sopimattomaksi koulun kanssa silloinkin, kun sitä ajateltaisiin hyvänä lisänä koulun kuvataideopetukseen. Fanitaidetta tekevät tiedostavat koulun kuvataideluokkien asennoitumisen ristiriitaisesti esimerkiksi manga-tyyliä vahvasti jäljittelevään piirtotyyliin ja koulun halu kannustaa oppilaita ”originaalisuuteen” tulee silloin tämän taidemuodon koulussa tuottamisen tielle. Koulu koetaan ympäristöksi, jossa on tarkoitus oppia ja kokeilla uutta, sivistyä yleisesti, ja fanitaide nähdään vanhan, jo keksityn uudelleen kierrättämisenä ja kopioimisena. (Taimisto 2015, 90–94.)

## Sukupuoli

Sukupuoli on yksi näkyvimpiä osia ihmisen identiteetissä esimerkiksi etnisyyden ohella. Yhteiskunta ja ympäröivät ihmiset ohjaavat yksilön kehitystä sukupuolen normeihin ja käytäntöihin. Sukupuoli on kuitenkin laajempi termi kuin kaksi selkeästi toisistaan biologisesti ja fyysisesti erottuvaa kategoriaa.

Judith Butler kyseenalaistaa sukupuolen kaksijakoisuuden, määritellen sukupuolen kahteen eri termiin, biologiseen sukupuoleen (sex) ja sosiaaliseen sukupuoleen (gender). Butler kuvailee sukupuolta ihmisen jatkuvasti tuottavana performanssina, joka tulee esille muun

muassa yksilön tavoissa elehtiä, pukeutua ja liikkua. Näitä sukupuolta määrittäviä toimintoja Butler kutsuu performatiivisuudeksi. (Butler 1990, 6–7 & 25.)

Jo itse sana sukupuoli sanana viittaa kahteen puoliskoon, jotka muodostavat kokonaisuuden. Kaksijakoisuus käy ilmi myös Leena-Maija Rossin artikkelissa *Sukupuoli ja seksuaalisuus erosta eroihin* (2010). Rossi esittää näkemyksen sukupuolten näkemisestä usein mies–nainen-vastakkainasetteluna, jota on perusteltu muun muassa sukupuolten fyysisillä eroilla. (Rossi 2010, 23.)

### Cis-sukupuolinen

Käytämme määritelmää cis-sukupuolinen ihmisestä, joka kokee kuuluvansa siihen sukupuoleen, mihin hänet on syntymänsä hetkellä todettu kuuluvan (Suomessa mies tai nainen). Cis voidaan nähdä esimerkiksi käsitteen trans vastakohtana. (Seta, s.a.)

### Transsukupuolinen

Sukupuolen kaksijakoisuus ei ole täysin ongelmaton käsite, sillä se poissulkee ne ihmiset, jotka eivät koe kuuluvansa toiseen kahdesta tarkkaan määritellystä sukupuolesta. Tällaisia ihmisiä ovat esimerkiksi trans- ja intersukupuoliset ihmiset. Transsukupuolisella on vahva kokemus väärän sukupuolen kehosta. Intersukupuolisuus voi puolestaan ilmetä kehon piirteinä, jotka eivät sovi täysin yksiselitteisesti ja ainoastaan mies- tai naissukupuolelle. Joissakin tapauksissa henkilö ei edes tiedä olevansa intersukupuolinen, vaan saattaa elää siinä sukupuolella, johon on lapsuudesta asti kasvanut. (Seta, s.a.)

### Muunsukupuolinen

Muunsukupuolisuus käsitteenä vastaa englannin kielessä käytettyjä termejä kuten *gender fluid* ja *genderqueer*. Muunsukupuolinen henkilö on sukupuoliselta identiteetiltään muuta kuin yksiselitteisesti mies tai nainen. Tähän voivat lukeutua muun muassa intersukupuoliset ja joissakin tapauksissa ne transsukupuoliset, joiden kokemus sukupuolesta ei vastaa miestä eikä naista. (Seta, s.a.)

## Seksuaali-identiteetti

Seksuaalisuuden kirjo on laaja. Heteroseksuaalisuutena pidetään sellaista attraktiota, joka kohdistuu eri sukupuoleen kuin mitä henkilö itse edustaa. Tavallisesti tällä tarkoitetaan seksuaalisuutta, joka kohdistuu miehestä naiseen ja naisesta mieheen. Tämä nähdään yhteiskunnan normina ja tavoiteltavana seksuaalisuutena. Heteroseksuaalisuuden normaaliuden ja paremmuuden perustelu nojautuu esimerkiksi lisääntymisbiologian ja perheenperustamisen varaan. Rossi liittää sukupuolisuuden ja seksuaalisuuden normit myös sukupuoli-rooleihin. (Rossi 2010, 27.)

Homoseksuaalisuus tarkoittaa sitä, että henkilön seksuaalinen mielenkiinto kohdistuu samaa sukupuolta edustaviin. Biseksuaali kokee kiinnostusta kahta tai useampaa sukupuolta kohtaan, kun taas pansoseksuaali ei koe sukupuolen olevan ratkaiseva tekijä seksuaalisen kiinnostuksen kannalta. Aseksuaalisuus tarkoittaa seksuaalisuuden kohdistumattomuutta mihinkään sukupuoleen.

## LGBTQ

Heteroseksuaalisuuden ulkopuolelle jäävät seksuaalisuuden muodot muodostavat seksuaalivähemmistön. Seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin kuuluvat tunnetaan sateenkaari-ihmisinä tai LGBTQ-ihmisinä. Oma vähemmistöasema on joillekin identiteettiä määrittävä ominaisuus, ja monissa kulttuureissa LGBTQ-ihmiset muodostavatkin omia alakulttuureitaan.

## 1.2 Nuoret, koulu ja kuvataideopetus

Nuorten arki eriytyy merkittävästi tämän koulusta. Kaarlo Laine (2000, 17) luonnehtii tätä koulun ja nuoren välistä ristiriitaa jännitteeksi ja ambivalenssiksi, joka on syntynyt koulun luoman institutionaalisen ympäristön pohjalta. Vuodesta 2000 koulu on vähitellen siirtynyt kohti yksilöllisyyttä sekä nyttemmin myös yhteisöllisyyttä korostavaan suuntaan ja opetussuunnitelma pyrkii ottamaan huomioon nuorten oman identiteetin sekä opetuksen roolin sen kehittäjänä ja tukijana. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 15.)

Maailmakin on muuttunut radikaalisti muutamien viime vuosikymmenten aikana globalisaation ja teknologisen kehityksen myötä. Esimerkiksi vuonna 2016 tehdyn tutkimuksen tuloksista käy ilmi, että tämän päivän nuori on kasvanut osana jatkuvaa informaatiotulvaa, jossa sosiaalinen media on jatkuvana osana nuoren elämää. (Weissenfelt 2016). Maahanmuuton myötä myös nuorten kulttuurinen moninaisuus on lisääntynyt ja opetuksen tehtävä olisi pysyä tämän junan mukana (Räsänen 2015, 64).

Kuvataiteen opetuksen tavoitteena on ottaa huomioon oppilaiden yksilölliset erot ja, kuten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainittu yleisenä lähtökohtana, auttaa nuorta rakentamaan ja ymmärtämään identiteettiään kulttuurisessa kontekstissa kuvien kautta (OPS 2014, 426). Mutta nuoret eivät ole pelkkä yksi helposti navigoitava massa, vaan alakulttuurit ovat eläviä, alati syntyviä verkostoja, joiden mukana ei ole helppoa pysyä.

On haastavaa mennä kuvataidetunnille ja olla näkemättä oppilaita joko mies- tai naissukupuolisina. Ryhmä oppilaita voi vaikuttaa varsin homogeeniseltä ulkopuolisen silmin katsotuna, mutta luokassa voi olla esimerkiksi trans- tai intersukupuolinen oppilas. Moninaisuus on läsnä kaikissa ihmisryhmissä, vaikka emme näkisi sitä päällepäin. Valinnaisen kuvataiteen sisällä luokassa näkee silti ulkoisesti selkeän sukupuoli- ja sukupuolijonon tyttöjen ja poikien kesken. Usein tytöiltä ulkoisesti vaikuttavat oppilaat ovat omissa ryhmissään, kun taas pojiksi oletetut, joita yleensä on vähän suhteessa tyttöihin, ovat usein omassa ryhmässään, eli jako tapahtuu lähes aina ensisijaisesti sukupuolen mukaan. Helsingin yliopiston valtiotieteiden tohtori Tarja Tolosen (2001) mukaan tytöt ja pojat hakeutuvat lähes poikkeuksetta oman sukupuolensa edustajien seuraan luokassa. Sukupuolten mukaan jakautuneet pienryhmät olivat havaittavissa jopa aineistonkeruumme aikana, jokaisessa luokassa. Vaikka poikien vähäistä intoa ja kiinnostusta kuvataidetta kohtaan on tutkittu, tilanne ei ole juurikaan muuttunut peruskoulun sisällä.

Sekä nuorten alakulttuureista että koulun kuvataiteen poikavähyydestä puhumme lisää myöhemmissä luvuissa.

## 1.3 Nuorten kulttuurinen identiteetti

Kuvataideopetuksen rooli oppilaan oman identiteetin ja kulttuurisen identiteetin eräänlaisena valmentajana kattaa myös maailmankansalaisuuden vaalimisen ehkäisemällä stereotyyppistä ajattelutapaa. Kulttuuri-identiteetti ei tarkoita oppilaan perisuomalaisuutta, vaan sitä identiteettiä, joka on kasvanut tämän ympärille globalisoituneessa monikulttuurisessa maailmassa. (Räsänen 2015, 69.) Se myös ohjaa yksilön suhtautumista siihen yhteiskuntaan, jossa on varttunut ja kulkee mukana ihmisen kasvukehityksessä (Laine 2013, 7). Siihen kiteytyy ryhmään kuulumisen ja oman paikan tunne, identiteetin aktiivinen etsintä maailmassa, jossa mahdollisuudet ja tulevaisuudennäkymät eivät ole enää ennalta määrättyjä. Kaksikulttuurisuus on tavallinen ilmiö, minkä lisäksi maahanmuutto ja median kasvava rooli varttuvien ja jo aikuisten yksilöiden elämässä tuo yhteen eri kulttuureita ja niiden kieliä. (Benjamin 2013, 58.)

Väitöskirjatutkija Saija Benjamin (2013, 62–63) listaa kuusi kulttuurienvälisesti pysyvää elementtiä, jotka määrittävät kyseistä kulttuuria. Kaikissa kulttuureissa esiintyy kulttuurin sisällä käyttäytymistä ohjaavia yhteisiä arvoja, ja näiden sisällä taas arvoja, jotka jakavat kansan pienempiin alakulttuurisiin kategorioihin. Kieli taas ohjaa tapaa, millä ihmiset näkevät ympäristönsä ja kommunikoivat sen kanssa, minkä sisällä murteet ja vähemmistöasemassa olevat kielet luovat alaryhmiä. Kolmantena on sanaton viestintä, joka sisältää sellaisia kulttuurin osa-alueita, jotka muuten jäävät näkymättömiksi. Kulttuurinen tietoisuus on neljäs piirre ja nimen mukaisesti tarkoittaa ihmisten tiedostavan oman kulttuurinsa ja sen, mikä sen erottaa muista kulttuureista tai yhteiskunnan muista ryhmistä. Viides elementti on tiettyjen ajatus- ja maailman jäsentämistapojen muuttuvan kulttuurista toiseen, jolloin toisessa kulttuurissa saatetaan odottaa sen edustajilta tietynlaista perspektiiviä eri näisiin asioihin. Kuudes ja viimeinen elementti sisältää ryhmän sisäisen kuuluvuuden ja yhteneväisyyden tunteen, joka kumpuaa, kun tavoitteet ja intressit kohtaavat ryhmän sisällä.

Benjamin pohtii kulttuurisen identiteetin merkitystä ihmisen elämässä ja uskoo sen olevan erityisen keskeinen nimenomaan nuorten ja nuorten aikuisten elämässä. Oma identiteettiä voi olla hankala määritellä kulttuuriselta kannalta, sillä se ymmärretään muuttuvaksi, tilansidonnaiseksi ominaisuudeksi, jonka tärkeys saattaa vaihdella elämäntilanteen mukaan. Yksilöä tarkastellessa se ei tarkoita vain yksilön paikkaa ympäröivässä yhteiskunnassa,

vaan sisältää muun muassa myös suhteen sukupuoleen, alakulttuuriin, kotiin, yhteiskuntaluokkaan, seksuaalisuuteen ja uskontoon, muodostaen näin laajan, moniulotteisen identiteetin osa-alueen. (Benjamin 2013, 64–67.)

Ihmisen kulttuurinen kehitys alkaa jo varhaislapsuudessa, jolloin lapsi oppii perheen sisäisiin arvoihin ja asenteisiin ja kiinnittämään huomiota ulkoisten eroavaisuuksien välille. Tietoisuus etnisistä eroavaisuuksista kehittyy varhaisessa kouluiässä ja tämän kehittyvän kulttuuri-identiteetin tutkiminen alkaa nuoruudessa ja sen edetessä nuori oppii ajattelemaan sen suhteen kriittisesti. (Benjamin 2013, 77.)

Benjamin (2013, 85–86) huomauttaa, että tutkiva nuori on altis vaikutteille niin hyvässä kuin pahassa ja kaipaa identiteetinhakuprosessissaan kipeästi paikkaa, johon kuulua. Näin ollen nuori voi helposti päätyä seuraamaan arvomaailmoja ja ideologioita, jotka eivät todellisuudessa sovi hänen ajattelutapaansa, mikä puolestaan voi johtaa ääriajatteluun. Benjamin mainitseekin (2013, 93–94), että koulun roolin tärkeys tämän prosessin ohjaamisessa piilee opettajan herkkyydessä tunnistaa ja arvioida luokassa olevien oppilaidensa kulttuuri-identiteetin kehitysvaihe, jotta hän voi näin auttaa oppilasta siirtymään seuraavalle tasolle. Näin oppilas oppii näkemään kulttuuri-identiteettinsä myönteisenä asiana ja kasvattaa suvaitsevaisuutta erilaisuutta kohtaan.

Taiteen maisteri Piritta Malinen puhuu siitä, miten kulttuurinen osaaminen vahvistaa oppilaan identiteettiä. Kuvataiteen yksi tehtävä on kasvattaa kulttuurienvälistä ymmärrystä ja suvaitsevuuksi opettamalla nuoria tarkastelemaan omaa ja muiden kuvakulttuureita. Se auttaa nuorta muodostamaan oman kulttuurisen identiteetin, joka nykykäsitysten mukaan on monimutkaisesti ja monikerrosteisesti rakentuva asia. Se käsittelee monikulttuurillisuutta, sukupuolirooleja, tasa-arvoa. (Malinen 2011, 124.)

## 1.4 Nuorten luovuus

Kari Uusikylän artikkelissa *Taide, moraali ja kauneuden kaipuu* (2008), puhutaan nuorten sisäisestä tarpeesta kehittyä ja kypsyä ja luoda. Uusikylä viittaa uskomukseen siitä, että luovuus ja psykoterapia jakavat keskenään samoja piirteitä. Nämä piirteet ilmenevät synnynnäisenä haluna ilmaista ja toteuttaa itseään ja tavoitella mahdollisuuksiaan, mutta ne



usein jäävät psykologisten puolustusmekanismien ja julkisivun varjoon. (Uusikylä 2008, 16.)

Uusikylän mukaan luovat nuoret kärsivät usein yksinäisyydestä. He kokevat olevansa erilaisia ja myös ympäristö huomaa tämän, ja ympäristöllä on toisinaan taipumus eristää sitä, minkä kokevat vieraaksi ja oudoksi. Uusikylä siteeraa Wallachin ja Koganin tutkimusta, joka osoittaa luovien mutta samalla älykkyydeltään normaalijakauman keskelle sijoittuvien päätyvän kouluissa usein huonoimpaan asemaan. Luovat oppilaat ovat kokeilunhaluisia ja taipuvaisia kyseenalaistamaan jo olemassa olevia toimintamalleja, mutta koulu ei ole heille hyvä ympäristö toteuttaa luovuuttaan. Tähän hyvä verrokki on koulussa parhaiten menestyvät oppilaat, jotka päinvastaisesti ovat usein sääntöjä ja ohjeita kyseenalaistamatta noudattavia älykkäitä suorittajia, jotka pelkäävät kokeilla uusia asioita epäonnistumisen pelossa. (Uusikylä, 18–20.)

Tällainen ympäristön yksilöön kohdistama paine voi johtaa syrjäytymiseen ja siksi on tärkeää, että opettaja kykenee ottamaan tukijan roolin nuoren elämässä sekä ymmärtää sitä epävarmuutta, joka nuorista usein kumpuaa. (Uusikylä, 18–20.) Nuoret elävät muutosten ja kaaoksen aikaa elämässään ja varsinkin psyykkisessä kehityksessä ja jotkut purkavat näitä voimakkaita elämyksiään kirjoittamiseen, kuvalliseen tuottoon ja musiikkiin. (Sinkkonen 2008, 26–28.) Arviointia ja vertailua tärkeämpää olisi luovaan prosessiin pyrkiminen ja sitä kautta itseluottamuksen rakentaminen, jolloin kyvyt voivat tulla esiin pelon ja alemmuudentunteen alta. (Uusikylä, 18–20.)

Reeli Karimäki artikkelissaan *Leikki muuttaa muotoaan* (2008, 29–38) kuvaa luovuutta leikin muodossa. Kuinka se kehittyy lapsilla sota- nukke- ja pihaleikkien myötä. Leikki myös muuttaa muotoaan ihmisen kasvaessa ja kehittyessä, muuntautuvat sellaisiksi toiminnoiksi, jotka eivät ehkä ole irrallisia leikistä mutta joita aletaan kutsua eri nimellä. Se voi muuttua tarinoiksi, sarjakuviksi, lehdiksi ja piirroksiksi, ja hyviä esimerkkejä ovat myös roolipelit, jotka toimivat jossain leikin, pelin ja näyttelyn välimaastossa.

Taidekasvatuksen assistentti Raili Kärkkäinen ottaa omassa artikkelissaan esimerkiksi tapauksen, jossa hän tarkasteli 13-vuotiaiden tyttöjen kokemuksia koulun kuvataideopetuksen parissa. Oppilaat kokivat yläkoulun kuvataidetuntien olevan vapaata verrattuna alakoulun kuvataidetuntien työskentelyyn. Kuvailmaisuus oli heille tapa esittää omia uskomuksia

ja ilmaista tunteita sekä ajatuksia. Kärkkäinen nuorten kuvauksien perusteella tulkitsee, ettei varttuvan nuoren elämässä pidetä kahlitsevista ohjeista, minkä lisäksi kuvataidetiimien puutteelliset tilat, välineet, materiaalit vähentävät motivaatiota ja heikentävät reflektiivää toimintaa, kuten myös isot ryhmäkoot ja aikataulut. Kiire ja ahtausta tuottavat pinnallista työskentelyä. Myös arvostelusta ja vertailusta kumpuava paine hiertää työskentelyä. (Kärkkäinen 2008, 84–100.)

Kärkkäinen (2008) tarkastelee kuvien tekemistä osana oman identiteetin rakentamista, kuten myös kulttuurisen identiteetin sekä henkilökohtaisten kokemusten tarkasteluna. Narratiivisuus ja metaforisuus ovat osa nuorten tyypillistä kuvanrakennustapaa. Näissä he tutkivat ihmishahmoa, hyvän ja pahan välistä kontrastia, sekä omia toiveitaan, pelkojaan ja ahdistuksiaan. Kiinnostuksen kohteet nousevat esille nuorten kuvailmaisun yksityiskohdissa ja elementeissä ja kulttuurisen ryhmän sisäiset piirteet koetaan turvallisiksi aiheiksi käsitellä. Kulttuuriset ihanteet sukupuolien välillä näkyvät, mutta nämä erot ovat nykyaikana hiljalleen kaventumassa. (Kärkkäinen 2008, 84–100.)

Olemme pohtineet monien kanssaopiskelijoiden tavoin, miksi arvostelu ylipäättään on vielä osa koulun kuvataideopetusta. Yleinen näkemys kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmassa on, että arvosteluperustaisesta opetuksesta tulisi siirtyä oppilaan omaa kehitystä tukevaan taideopetukseen. Opetussuunnitelma painottaa arvioinnin palautteen vaikutusta oppilaaseen. Rohkaisu, kannustus ja tukeminen ovat keskeisiä termejä arvioinnissa. Oppilaalle annetun palautteen pitäisi olla monipuolista, pitkäjaksoista ja kehittäväää oppilaan itsetunnon ja vahvuksiensa tuntemisen kannalta. (OPS 2014, 46.) Mutta onko numeroarvostelu todella tarpeen kuvataiteessa? Jos kuvataidekasvatuksessa ei tuoteta taiteilijoita ja sillä pitäisi olla ensisijaisesti kasvatukselliset tavoitteet, tulee pohtia, onko aiheellista myöskään arvottaa nuorten tekemää taidetta.

Seija Karppinen (2008, 101–111) puhuu innostumisesta, ja sen roolista oppilaiden halussa kokeilla uusia asioita ja nojaa ajatuksensa sosiokulttuuriseen innostamiseen, jossa sosiaalisen, kulttuurisen ja pedagogisen toiminnan ulottuvuudet toimivat yhdessä. Se on uudistushaluista ja vapauttavaa sekä parantavaa tavoitteiltaan. Opettajan rooli on olla innostaja, joka seuraa ja ohjaa oppijan prosessia. Innostuminen on se energia, josta aito halu tehdä ja toteuttaa kumpuaa. Meidän näkökulmastamme juuri tällainen halukkuus saattaisi tehdä koulutyöskentelystä vähemmän suorituspohjaista ja enemmän autenttisen luovan koke-

muksen, jos siihen lisäksi liittäisi nuorten omat kuvakulttuurit. Oppijat tarvitsevat tällaista rohkeutta ja voimaa tuoda itsensä esiin, omat arvonsa ja itselleen merkitykselliset asiat. Karppinen toteaa, että jokaisella on omat innostumisen aiheensa ja lähteensä, ja nämä aiheet on nostettava esiin. Niitä pitää vahvistaa, jotta luova prosessi voisi olla oikeasti mielekäs eikä sellainen, joka mahdollisesti ruokkii oppilaan pelon ja häpeän tunnetta. (Karppinen 2008, 101–104.)

Tekemisen ilo perustuu ”saamiseen”, kokeilun sallimiseen ja liiallisten rajoitteiden välttämiseen. Oikean tavan painottaminen tulisi olla vähäistä alkeiden jälkeen ja oppilaiden tulisi saada vaikuttaa ja oppia sitä, mitä toivovat oppivansa, esimerkiksi yhdessä keskustellen ja ideoiden. Ylipäätään oppijoille annetaan välineet ohjata itseään ja ohjaaja itse on tukija ja suuntaa antava tekijä. (Karppinen 2008, 105–108.)

## **1.5 Kuvataideopetuksen luonteesta**

Marjo Räsänen (2015) vertailee visuaalisen kulttuurin eri taidemaailmoja. Hän puhuu korkeataiteesta, johon viitatessaan hän tarkoittaa ”taidemaailmassa hyväksytyyn asemaan saavuttanutta taidetta”. Korkeataide voi olla hyvin erilaista myös eri kulttuurialueilla: se mikä länsimaissa nostetaan esille korkeataiteena, voi poiketa muualla maailmassa siitä, mikä määritellään taiteeksi. (Räsänen 2015, 139.) Suomalaisen peruskoulun kuvataidetunneilla tuotettu taide ei tavallisesti saavuta hyväksytyä asemaa taidemaailman keskuudessa, eikä koulutaidetta yleensä esitetä gallerioissa tai myydä ostajille. Koulutaiteen ei nähdä saavuttavan korkeataiteen määritelmän tasoa, vaan jää taidemaailmassa lähes omaksi kategoriakseen.

Räsänen kuvailee myös korkeataiteen käsitteen ulkopuolelle jääneitä kuvakulttuureita alaja osakulttuureiksi, jotka toimivat ikään kuin omina taidemaailmoinaan. (Räsänen 2015, 139.) Taidemaailman alakulttuureita voivat olla esimerkiksi virtuaaliset tilat eli web-sivustot. Erinäisillä verkkosivustoilla on mahdollista jakaa omia taiteellisia tuotoksia, kuten videoita, musiikkia, kirjallisuutta ja kuvataiteita. Julkisuus ja taiteen julkaisu Internetissä antaa mahdollisuuden kenelle tahansa olla osallisena virtuaalista taidemaailmaa. Nykyään monet korkeataiteenkin taiteilijat ylläpitävät portfoliosivustojaan Internetissä, luoden tilaa itselleen myös gallerioiden, museoiden ja muun julkisen taiteen tilojen lisäksi.

Muita korkeataiteen ulkopuolelle jääviä käsitteitä ovat muun muassa outsider-taide ja toisen taiteen käsite. ”Outsider”, eli ulkopuolisuus taiteilijasta puhuttaessa syntyy normista poikkeavista ominaisuuksista, kuten esimerkiksi psyykkisen sairauden tai kehityshäiriön kautta. Vammaisidentiteetti määrittää tuolloin myös kuvakulttuuria. Toiseus puolestaan voi määrittää sukupuolen, seksuaalisuuden, maailmankatsomuksen tai muun kulttuuri-identiteetin kautta. Kyse on siis ilmiöistä, jossa toisen taiteen edustajat toimivat taideinstituutioiden ulkopuolella. Räsänen kuvailee näitä taiteilijoita myös itseoppineiksi taiteessa. (Räsänen 2015, 140–141.)

Mikä merkitys korkeataiteella on koulussa, ja mikä luokituu ”oikeaksi taiteeksi” koulu- maailman kontekstissa? Räsänen mukaan lapsille ja nuorille koulutaide on erillistä nuoren omaehtoiseen taiteeseen verrattuna. Koulutaiteen tehtävät voivat erota suuresti nuoren omista tavoitteista taiteellisen tuottamisen kohdalla. (Räsänen 2015, 146–147.)

Oppilas, joka on osa kouluinstituuttia ja taideharrastusta voi tuntea kuuluvansa useampaan kuvakulttuurin piiriin samanaikaisesti. Koulukontekstissa nuoren tehtävänä on saavuttaa tietty taitavuuden ja tiedon taso voidakseen kehittyä eteenpäin myös opintojen jälkeen. Kuitenkin esimerkiksi James O. Young (2001) määrittelee jokaisen, joka käyttää taide-terminiä, osaksi taideyhteisöä (Räsänen 2015, 140). Peruskoulun oppilas voi siis olla myös toisesta näkökulmasta katsottuna taiteilija, mikäli hän näkee tuotoksensa taiteena.

Taiteen maisteri Piritta Malinen (2011, 125–126) viittaa Räsänen (2008, 66–69) sanoihin, joiden mukaan koulun kulttuuri ei usein kohtaa sitä maailmaa, jossa oppilaat jokapäiväisesti toimivat ja elävät eikä kuvataideturien kuvat ole sen kanssa yhteydessä. Hän kuvaa koulutaidetta itsearvoiseksi ja institutionaaliseksi taidetyyliksi, jotka pitää pystyä esittämään ulospäin. Nuoret ovat paremmin kosketuksissa kuvan kanssa tehdessään itselleen keskeisiä tulkintoja ja siksi raja-aitojen hämärtäminen koulun ja kodin välillä on olennaista, ja löytää tasapaino yhteiskunnallisten vaatimusten ja yksilöllisen reflektion välillä. Malinen esittää asian toisen tutkimuksen kautta näin: ”Koivurovan (2010) eläytymismenetelmillä keräämissä seitsemäsluokkalaisten kuvataideturuntarinoissa oppilas näyttäytyy lähinnä opettajien antamien tehtävien suorittajana, joka täyttää tietyt ylhäältä annetut ja sosiaalisen viitekehysten luomat vaatimukset.” Nuoret itse kokevat mahdollisuuden toteuttaa luovuutta nykyisissä oppimis- ja opiskeluympäristöissään vähäisiksi. Malinen uskoo, että mikäli nuor-

ten oma luovuus pääsee koulun opetuksessa kukkaan, niin silloin kasvaa myös heidän kunnioituksensa muita luovuuden suuntauksia kohtaan. (Malinen 2011, 126.)

Malinen nostaa esille “teennäisyyden” ongelman kouluissa, jolloin oppilaat kuvataideopetuksen kokevat pelkkänä mekaanisena välineenä päästä johonkin koulua varten tehtävään tavoitteeseen. Olemme myös tutkimuksessamme kiinnostuneet tarkastelemaan, kokevatko oppilaat todella opetuksen toimivan yhä “koulua koulun vuoksi” -periaatteella, vaikka opetussuunnitelmaan nykyään sisällytetään nuorten omat kulttuurit (OPS 2014, 144). Malinen itse uskoo, että tähän suorituspohjaiseen mielikuvaan vaikuttaa koulujen uudistumisen hitaus sekä aikuisten vallitsevat taidekäsitteet, joten vaikka opetussuunnitelma olisi muutettu palvelemaan tiettyä arvomaailmaa, tämän arvomaailman perinpohjainen sisäistäminen ja sen näkyminen opetuksessa voi tapahtua viiveellä. Hän laajentaa Räsänen käyttämää ”koti-taide”-termiä edelleen ”oman orientoitumisen taiteeseen”. Se kattaa ne kiinnostuksenkohteet, harrastukset ja alakulttuurista kumpuavat perusteet, joiden pohjalta nuori kuvaansa rakentaa, eikä rajaudu paikkana pelkkään kotiin. Hänen mielestään koulutehtävien siirtäminen kotiympäristöön ei ole ratkaisu koulun ulkopuolella tehtävän taiteen ja koulun sisäisen taiteen tuomisessa lähelle toisiaan; ne on aktiivisesti sulautettava toisiinsa yhtäläisyyksien kautta. Koska myös pelkkään nuorten tekemisen tyyliin liittyy omat ongelmansa, jossa heidän kuvan tekemisen tapansa ei sovellu annettavaan tehtävään, on löydettävä kultainen keskitie, joka välttää koulun ja oman orientoitumisen välille syntyvät ristiriidat. (Malinen 2011, 127–128.)

Malisen otti tällaisiksi orientoitumisryhmien esimerkeiksi heavy- ja hiphop-kulttuurin, sekä tyttöjen keskuudessa ilmenevän japanilaisen sarjakuvan ja animaation. Tällaiset alakulttuurit myös lainaavat toisiltaan nuorten kuvissa, yhdistelevät eri alakulttuurien piirteitä. (Malinen 2011, 129–131.) Annika Ryhänen on omassa kandidaatin tutkielmassaan (2014) tutkinut yhtä tällaista orientoitumisryhmää, jonka nimesi mediavaikutteisiksi vapaataiteilijoiksi, ja liitti termin tiukasti nuorten alakulttuureista kumpuavaksi ilmiöksi. Koemme tarpeelliseksi laajentaa tätä usein manga- ja animekulttuuriin liitetyn ryhmän kattamaan myös paljon laajemmin mediasta vaikutusta ottavaksi toiminnaksi, ja mielestämme tätä ryhmää pitäisi tutkia tarkemmin ja syvemmin. Omaan kokemuspohjaamme nojaten monet kuvallisesti harrastuneet luovat nuoret kuuluvat tähän ryhmään ilman, että opettajilla on heihin juuri mitään yhteyttä jo kliseeksi muotoutuvan manga- ja anime kulttuurileiman lisäksi.

On kuitenkin huomattava, että oppilaat itse osittain ylläpitävät näitä taiteellista vapautta rajoittavia sääntöjä ja rajoja, jopa silloinkin, kun kuvataidetunti voisi olla vapaata työskentelyä. Oppilaiden ajatusmaailmaa on jo pitkään opetettu sisäistämään sääntöjen kyseenalaistamattoman noudatuksen osaksi koulumaailmaa, joka näkyy myös kuvataidetunneilla. Malinen kehittääkin tätä ilmiötä vastaan teoreettisen turvallisen ilmapiirin kuvataideluokan, jossa oppilaiden on tiedettävä omien ajatusten ja kriittisen suhtautumisen olevan tervetulleita, jotta he voivat itsenäisesti luoda ratkaisuja. Vaikka koululaitokset vetävät vielä rajan populaarikulttuurin ja korkeakulttuurin välille, kuvataideopetuksessa tällaiset rajat ja niitä ylläpitävät ajattelutavat voitaisiin hylätä ja antaa näin tilaa nuorten omille ajatuksille ja kulttuuri-identiteetin kehittymiselle. (Malinen 2011, 137.)

Hanna Nikkanen (2010) korostaa tarinoiden merkitystä taidekasvatuksessa. Tarinat kuvaavat kertojan persoonaa, ja näitä tarinoita kerrotaan itseilmaisun kautta. Taiteissa ilmaisutavat ovat esteettisiä ja niitä tarjotaan esteettisten kokemusten kautta. Vaikka taiteessa luotu onkin fiktiivistä, se kertoo silti aina jotain tekijästään, tämän tavasta tulkita itseään, elämänsä tai ympäröivää maailmaa. Se tarjoaa pakokeinon todellisuudesta ja antaa mahdollisuuden kokea ja käsitellä asioita vapaana tosimaailman rajoitteista. Taiteen luonne on yhteisöllistä, mutta myös yksilöllistä. (Nikkanen 2010, 184.)

Taidekasvattajilla on usein takanaan suorituslähtökohtainen taiteilijakoulutus, johon liittyy vahvasti taiteilijan taidemaailmassa pärjäämiseen liittyvä meritoituminen. Luokkahuoneessa lapset kuitenkin eivät tähtää tähän taiteilijatulevaisuuteen, tai ainakaan suurin osa heistä ei; siksi on tärkeää pystyä vetämään raja ammattitaiteilijan mallille ja kasvatukselliselle lähestymistavalle taiteeseen. (Nikkanen 2010, 187–188.)

Vappu Lepistön (1995) mukaan, meritoituneilla taiteilijoilla on kuvataidemaailmassa pinnalla suorittaminen, kilpailu ja hyväksytyksi tuleminen. Ennalta määrätty oletukset liittyvät tiukasti taiteilijan asemaan, ja taiteilijalta vaaditaan oikeanlaista arvomaailmaa sekä kompetenssia. Tämä tekee määrittävät taiteilijan asemaa ja vaativat tiettyjen perinteiden ja ilmaisumuotojen omaksumista velvollisuutena, ohjaten heidän identiteettinsä rakentumista. Kuvataiteilijat ovat korkeakulttuurisen arvomaailman perässä sosiaaliseen taustaan katsomatta, jonka juuret yltyvät eliittisen ideologian hallitsevasta asemasta kuvataidemaailman sisällä. (Lepistö 1991, 29–32.)

Taidekasvatuksessa olisi tästä johtuen tärkeää tietoisesti luoda oppijalle sellainen ympäristö, jossa kokeileminen ja oman yhteisön löytäminen olisi mahdollista ilman tuomitsemista ja ylhäältä päin tulevaa arvostelevaa otetta. Yhteisöllisyyden painotus tulisi olla siinä opettamisessa, joka mahdollistaa erilaisten elämäntarinoiden sovittamisen yhteen, eikä erilaisuuden jättämistä yhteisön ulkopuolelle. (Nikkanen 2010, 188.)

## **2. Kuvataideopetuksen rooli nuorten omassa orientoitumisessa**

### **2.1 Alakulttuurinen orientoituminen**

Vuonna 2014 laaditussa opetussuunnitelmassa mainitaan jo vuosiluokilla 1–2 oppilaiden omien kuvakulttuureiden sisällyttäminen kuvataiteen opetukseen niin suurissa määrin, että ne muodostavat opetuksen lähtökohdat. Niiden roolin tarkastelu oppilaan omassa elämässä arkea myöten katsotaan keskeiseksi (OPS 2014, 144) ja nämä tavoitteet kantavat aina peruskoulun opetuksen loppuun saakka (OPS 2014, 427).

Oppilaasta itsestään lähtevä halu opiskella kuvataidetta ja kehittyä visuaalisesti ovat lähtökohkia kuvataideopetuksen tavoitteiden täyttymiselle. Vuoden 2014 OPS tukee näkemystä oppilaan oman identiteetin kasvun kehittämisestä oppilaan omista lähtökohdista ja kuvakulttuureista käsin. Kokemuksellisuus ja mielikuviutus nähdään oppilaan välineitä kuvataideopetuksessa oppimiseen. (OPS 2014, 492.) Kun halu luoda lähtee oppilaan omista lähtökohdista, saa kuvataide oppiaineena parhaimmillaan positiivisen merkityksen ja oppilas väylän itseilmaisuuksiin taiteen keinoin. Kuvataideopetus mahdollistaa nuoren minäkuvan ja identiteetin kehittymisen, mutta tarjoaa myös keinoja tutustua suomalaisiin kulttuuriperinteisiin sekä ympäristöntarkkailun että oppilaan itsensä kautta (OPS 2014, 492.) Esimerkiksi museo- ja kulttuurikohdevierailujen avulla kuvataide näyttäytyy myös koulun ulkopuolisissa tiloissa, mikä antaa esimerkkejä siitä, millaisia mahdollisuuksia taiteella on kulttuurissa, työelämässä ja arjessa opintojen jälkeen.

Kuvataiteen arvioinnissa keskitytään OPSin mukaan ohjaukseen ja oppilaan yksilölliseen tukemiseen. Oppilaan arviointiin kuuluu myös positiivinen palaute ja kannustava ohjaus, jotta oppilaan kehitys visuaalisen kulttuurin, taitojen ja taiteen osalta jatkuisi. (OPS 2014, 495.) Kuvataiteen pakollisen oppimäärän päättyessä 7. vuosiluokan jälkeen on tärkeää paitsi luoda kattava yleiskäsitys oppiaineesta ja taiteesta yleisesti, myös antaa tarvittaessa tukea oppilaan mahdollisiin jatko-opintoihin. Luovuutta ja taitoa vaativilla aloilla, kuten



esimerkiksi parturi-kampaajan koulutuksessa erinäisten motoriikkaa vaativien tekniikoiden hallinnasta on hyötyä.

Nuorten koulun sisällä toimivat yhteisöt ovat usein vaivihkaisia ja opettajan silmälle näkymättömiä. (Tolonen 2001, 11). Eri oppilaiden muodostamat ryhmät nähdään helposti niin kutsuttuina kaveriporukoina, joiden sisäiset alakulttuuriset suuntaukset saattavat olla tiedossa vain sen aikaisen vertaisten kesken. Oman aikamme esimerkkejä olivat esimerkiksi internetkulttuurissa tuttu meemi-ilmiö, jonka laajenemisessa yleiseen tietoon oli pitkä viive.

Alakulttuureja määrää osittain sukupuoli ja tyttöjen sekä poikien taipumus hakeutua samansukupuolisten ihmisten seuraan luokan sisällä (Tolonen 2001, 105.) Julkisen sukupuoliroolikeskustelun vilkastumisen myötä oppilaiden sukupuolesta ja muunsukupuolisuudesta on tullut entistä määrittelevämpi osa oppilaiden identiteettejä, mikä puolestaan pilkkoo nuorten sisäisiä ryhmittymiä ja alakulttuureita entisestään pienempiin ja tarkempiin loke-roihin. Esimerkiksi muunsukupuolisuus-käsitteen käyttö on lisääntynyt viimeisen vuosikymmenen aikana, vaikka ei-binääriin lukeutuvia ihmisiä on ollut jo ennen ilmiön käsitteellistymistä (Transtukipiste, s.a.). Eri-ikäisten suomalaisten muunsukupuolisuuden kokemuksiä on alettu ottaa huomioon entistä enemmän, esimerkiksi teoksessa *Näkymätön sukupuoli: ei-binäärisiä ihmisiä* (Holma et al. 2018). Etenkin nuorempi väestö käyttää enemmän englanninkielisiä termejä Internetin vaikutuksesta, joten omasta identiteetistä puhuessaan 2010-luvun nuoren on helppo liittää nettislangin ilmauksia myös arkielämän suomeen.

OPS näkee nuoria kiinnostavien kuvakulttuurien mahdollisuudet kuvataidetuntien tehtäviä ja teemoja tukevana. Kuvataiteen tavoitteiden keskeisimpiin sisältöihin on nimetty erikseen ”Omat kuvakulttuurit”-osio, joka korostaa sekä oppilaan itsensä tuottamia kuvia, että niitä kuvakulttuureita, joista oppilas on itse kiinnostunut. Oppilaan omien kuvakulttuurien lisäksi opetuksessa huomioidaan ympäristön kuvakulttuurit ja taiteen maailmat. Ympäristön kuvakulttuurit -osio toimii apuvälineenä oppilasta ympäröivien kuvakulttuurien, kuten median, luonnon ja virtuaaliympäristöjen tarkasteluun. Taiteen maailmat -osio puolestaan korostaa eri aikakausien ja kulttuurien taidetta. (OPS 2014, 494.) Yhdessä nämä kolme kuvakulttuurien sisältöaluetta toimivat oppilaan omaa visuaalista ajattelua ja taiteen tuottamista tukevana oppisisältöinä.

Alakulttuurinen orientoituminen liittyy myös nuoren kulttuuriseen identiteettiin. Sillä on merkitystä oman kuvaamisen tapoihin; Malisen kirjan esimerkin mukaisesti, jos nuoren graffitiharrastuneisuutta ei kunnioiteta, ei nuorikaan vastavuoroisesti kiinnostu koulun kuvataideopetuksesta. Nuorelle itselleen koulun kuvataideopetus ei ole välttämättä omia suuntautumisiaan merkityksellisempää. Koulujen pitäisi pyrkiä tuomaan opetuksensa lähemmäs nuorten omaa yksilöllistä maailmaa ja merkityksiä, jos sen roolia kulttuurisen identiteetin rakentajana halutaan korostaa. (Malinen 2011, 125.)

## 2.2 Mediavaikutteinen internetalakulttuuri

Japanilaisesta kulttuurista kiinnostuneiden ihmisten luomia alakulttuureita on paljon, mutta tutkimuksemme kannalta oleellisin on Valaskiven artikkelissa mainittu *otaku*- eli japanilainen populaarikulttuuri. Suurin tekijä alakulttuurin syntymiselle länsimaissa on internet ja erilaiset sosiaaliset mediat. Harrastajia alakulttuurin sisällä on monenlaisia: Manga- ja animefaneja, cossajia eli *cosplayn* (suomeksi pukuilu) harrastajia, sekä esimerkiksi japanilaisen musiikin harrastajia (Valaskivi 2012, 33–35.) Aihe on oleellinen tutkimuksemme osalta, sillä he kuuluvat ainakin jollakin tasolla japanilaisen populaarikulttuurin piiriin.

Valaskiven mukaan *fandomit*, eli faniverkostot (sarjan, tyylin tai aiheen harrastajat) ovat tyypillinen osa otakukulttuuria (Valaskivi 2012, 36). Valaskiven artikkelin termit olivat suurimmalta osin myös haastateltavillemme tuttuja, erityisesti fanitus on suuressa osassa populaarialakulttuuria ja niiden harrastajia.

Kaksi Valaskiven määrittelemää identiteettiä alakulttuurin sisällä ovat *otaku* (nörtti) ja *joshikosei* (lukiolaistyttö), tai näiden ”yhdistelmä” *fujoshi*. Termit kuvaavat hyvin, millainen on tyypillinen japanilaisen populaarikulttuurin harrastaja. Otaku-termi on Suomessa yleinen termi kuvaamaan japanilaisesta kulttuurista, erityisesti mangasta ja animesta kiinnostunutta nörttiä. (Valaskivi 2012, 38–39.) Harrastajat voivat kokea termin osaksi identiteettiään, etenkin jos se on näkyvä elämäntapa ja intohimo.

Määrittely voi kuitenkin laajentua japanilaisesta populaarikulttuurista myös länsimaiseen populaarikulttuurista kiinnostuneeseen harrastajaan, jolloin raja otakun ja nörtin välillä on häilyvä. Omalla kohdallamme olemme havainneet laajenemisilmiön tapahtuvan erityisesti teini-iän jälkeen, jolloin yksi alakulttuurinen kiinnostus ei enää määrittele koko identiteettiä, vaan uskaltaa hakea omaa identiteettiään myös muista kuvakulttuureista.

Sukupuolentutkimuksen näkökulmasta japanilaisvaikutteinen populaarikulttuuri on vahvasti jakautunut stereotyyppisiin sukupuolirooleihin. Roolimalleja haetaan perinteisestä japanilaisesta kulttuurista ja animesta. Tyypillinen japanilaisperhe koostuu työssäkäyvästä miehestä, joka on perheen elättäjä, kotiäitinä toimivasta vaimosta sekä heidän mahdollisista lapsistaan.

Sisäänpäin kääntynyt, hiljainen ja hyvätapainen naiskuva on länsimaiseen 2010-luvun naiskuvaan nähden vanhanaikainen ja epätasa-arvoinen, jopa naisen oikeuksia rajoittava. Söpöyden, (seksuaalisen) ruumiillisuuden ja kauneusihanteiden ylläpitäminen ovat myös olennainen osa japanilaisvaikutteista populaarikulttuuria. Mieskuvana taas toimii sankarityyppi, joka on kuvan, tarinan tai elämän aktiivinen toimija. Japanilainen mies on varautunut ja hyvätapainen, kuten nainenkin, mutta on yhteiskunnan päätöksentekijä. Lukuisat anime-, manga- ja pelisarjat käyttävät perinteisiä sukupuolirooleja representaatioissaan, mikä vaikuttaa luonnollisesti nuoriin, joille kuvamateriaali on suunnattu. Hiljattain Japanissa on kuitenkin alettu tietoisesti rikkoa sukupuolirooleja.

Mielenkiintoinen vastakkaisilmiö otakukulttuurissa on myös sen eräänlainen seksuaalinen ja sukupuolinen vapaus, mikä ei perinteisesti kuulu japanilaiseen kulttuuriin. Alakulttuurin sisällä on yleisesti hyväksyttävää olla julkisesti osa HLBTQ-vähemmistöä, mikä näyttäytyy suurempana määränä avoimesti homoseksuaalisina tai ei-binäärisinä nuorina. Kokeilua ja identiteettinsä hakemista tukeva ympäristö antaa hyvät edellytykset hyväksyä itsensä sellaisena kuin on. Valaskivi kommentoi asiaa toteamalla, että seksuaalisuuteen ja sukupuoleen liittyvä leikkely antavat tilaa poiketa heteronormatiivisuudesta (Valaskivi 2012, 60). Voimme todeta myös kokemustemme pohjalta ilmiön todelliseksi, niin lähipiireissämme kuin taidekasvatuksen kentälläkin.

Videopelit mielletään poikien harrastukseksi ja alakulttuuriksi. Suurin osa tunnetuista pelaajista esimerkiksi *YouTubessa* (tunnetaan myös nimellä tubettajat) on miehiä, mutta pe-

laaminen itsessään kiinnostaa sekä miehiä että naisia. Marjaana Kojon mukaan suurin osa suomalaista pelaa pelejä, ja suurin pelaajaryhmä on nuoret (2012, 64). Kojo vahvistaa myös pelaamisen miespainotteisuuden. Hänen mukaansa suuri osa pelaajista on miehiä, ja tämä näkyy jopa hänen tekemässään haastattelussa vuonna 2011. (2012, 68.)

Pelialakulttuurin mahdollisuudet poikien kuvataiteen kiinnostuksen herättämisessä ovat mielestämme oleellinen tekijä, kun mietitään, miten pojat saataisiin tyttöjen lailla mukaan taiteen pariin. Peliala on myös vahvasti miespainotteinen, myös Suomessa, joten taiteope- tuksen merkitys on suuri. Peleissä käytettävät animaatiot, peligrafiikka ja kaikki taiteelli- nen suunnittelutyö vaativat kuvallista ilmaisukykyä, nopeaa työskentelyä ja laadukasta jälkeä.

Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteikö peleihin keskittyvään kulttuuriin kuuluisi myös merkittävä osuus naisia. Entertainment software associationin julkaiseman raportin mu- kaan videopelejä pelaavasta väestöstä kolmasosa on aikuisia naisia ja tämä joukko on lu- kumäärältään sellaisenaan suurempi, kuin alle 18-vuotiaat videopelejä pelaavat pojat. Kai- ken kaikkiaan naiset kattavat 45 % kaikista pelejä pelaavista ihmisistä ja 60 % tutkimuksen kohdemaan eli Yhdysvaltojen väestöstä pelaa säännöllisesti videopelejä. (ESA 2018, 4–6.)

Taide, mediavaikutteinen nuorisokulttuuri ja pelit yhdistyvät toisiinsa muun muassa maa- ilmanlaajuiseksi levinneen cosplay-kulttuurin muodossa, jossa ihmisillä on tapana pukeu- tua omatekoisiin videopeli-, sarjakuva-, elokuva-, kirja- tai tv-sarjahahmoasuihin. Cosplay on yksi iso osa monia erilaisia tapahtumia, joita kutsutaan suomessa yleisnimellä *con*, sa- nasta *convention*, joka tarkoittaa kokoontumista. Pukeutumisen lisäksi kyseisissä tapahtu- missa järjestetään paljon erilaiseen suosittuun mediaan liittyviä luentoja, keskusteluja ja kohtaamispaikkoja, joissa median kuluttajat voivat olla vuorovaikutuksessa toistensa kans- sa, sekä taidekujia, joissa voi nähdä myynissä peleistä tai muusta valmiista mediasta tuo- tettua fanitaidetta. (Valaskivi 2009, 32–34.) Vaikka kyseiset tapahtumat on rakennettu alun perin juuri japanilaisen populaarikulttuurin ympärille, näissä tapahtumissa on tavallista nähdä myös pelikulttuuriin keskittyviä coneja, esimerkiksi Pelipäivä 2.0, joka järjestettiin Harjulassa vuonna 2017. (Nuori Lohja, s.a.)

Pelikulttuurin rinnalla toimii näkyvänä luovana toimintana myös kirjoittaminen, aiemmissa kappaleissa mainitun fanfictionin muodossa sekä roolipelauksena, joka voi olla toteutettu

niin kirjoitetussa kuin suullisessa muodossa. *Dungeons and Dragons* -pelisarja on maailmankuulu roolipeli, joka ei ole pelkästään innoittanut monia tarinoita, vaan myös monia nykyajan videopelejä pelimekanismeja myöten. (Beresford 2011.) Netistä on löydettävissä lukemattomia pelikulttuurin ja luovan taidekulttuurin kohtaamiselle omistettuja sivustoja, joissa kulttuurin edustajat tulevat yhteen jakamaan tekemäänsä taidetta, kirjoittamia tarinoita sekä pelaamaan yhdessä itse suunniteltuja pelejä. Yksiä suosittuja kulttuurin keskitäviä foorumeita ovat esimerkiksi *Spacebattles* ja *Sufficient Velocity*.

Fanfiction, fanitaide, sarjakuvat ja tarinallisuus toimivat myös omana kokonaisuutenaan tämän sisällä. Mediavaikutteisuus ei tällöin tarkoita jo keksityn käsittelyä nuorten omissa töissä, vaan sen sijaan kulttuurin sisällä esiin nousevat teemat, ongelmat ja pinnalla olevat trendit voivat nousta esiin myös nuorten omissa, originaaleina käsitetyissä töissä. Tällaisia ovat nykyaikana muun muassa etniset jännitteet, sukupuolirollit sekä mielenterveysongelmat. Räsänen (2015) mukaan kuvaan kuuluu aina konteksti, joka määrittyy paitsi kulttuurin ja tekijän itsensä lisäksi katsojan kautta. Merkityksiä muodostetaan aktiivisesti, eli nuori käsittelee näkemiään kuvia suhteessa omiin tuntemuksiinsa, kokemuksiinsa ja aiemmin opittuun tietoonsa. Median vaikutteesta innostunut oppilas voi liittää oppimiaan merkityksiä omiin ja toisten kuviin, eivätkä nämä merkitykset ole välttämättä itsestään selviä opettajallekaan. Tämän vuoksi töistä keskustelu koulussa onkin äärimmäisen tärkeää.

Joidenkin pinnalla olevien piirtotyylisuuntausten ratkaisut saattavat myös levitä laajalle ja olla nähtävillä useampien nuorten töissä tai kirjoitustyyliissä, niin kotona tehdyissä kuin kuvataidetoissa. Tällaisia ilmiöitä on viime vuosina ollut muun muassa Tumblr-sivustolla esiintynyt *tumblr red nose syndrome* -ilmiö (Peacock 2015) sekä havaitsemamme *Steven Universe* -lastenohjelman sekä muiden suosittujen piirrettyjen tyylisuuntauksen leviäminen ihmisten arkipäiväisiin piirtotyyleihin. Tästä ei kuitenkaan ole oikeaa tutkimusta, vaan todisteet ovat löydettävissä yleisen keskustelun piireistä sosiaalisessa mediassa, ja vaatisi lisätutkimusta, jotta ilmiö voitaisiin todistaa.

## 2.3 Digitaalisuus kasvatuksessa

Oppilaiden kuvakulttuurit ovat nykyajassa digitalisoituneet siinä missä heidän muutkin osa-alueensa. Heidän kuvakulttuurinsa löytyvät medialaitteiden parista digitaalisessa muodossa elokuvien, videoiden, pelien ja sosiaalisen median muodossa (Rahja 2013, 6) ja esimerkiksi fanitaideilmiö, nuorten ja nuorten aikuisten keskuudessa yleinen visuaalisen tuottamisen muoto, ammentaa inspiraatiotaan voimakkaasti median maailmasta (Taimisto 2015, 39). Kuitenkin opetussuunnitelmaa tarkastellessa digitaalisen työskentelemisen muotoja ei mainita kuvataideoppiaineen yhteydessä, paitsi aiheeseen viittaavan ”teknologia”-sanan puitteissa. (OPS 2014, 427). Sen sijaan nämä visuaalisen kulttuurin muodot löytyvät kuvataiteesta monesti irrallisen käsityön opetussuunnitelmasta. (OPS 2014, 434).

Tämä vaikuttaa luovan ristiriidan kuvataideoppiaineen tavoitteiden ja sen sisältämien opetusmenetelmien välille. Vaikka oppiaineiden välillä tapahtuisi integraatiota, se ei kuitenkaan opettajista ja koulun käytänteistä riippuen ole aina mahdollista ja näin voi olla, että koko nuorten kuvakulttuurien digitalisoitunut osa-alue jää ainakin suurimmilta osin kokonaan käsittelemättä, jättäen siis yhden nuorten identiteettiä tänä päivänä tärkeimmistä tekijöistä kokonaan huomiotta. Puhun seuraavassa kappaleessa enemmän kuvataideopettajan resursseista opettaa digitalisoituvia kuvakulttuureja oppilailleen.

Mediakasvatus, nuorten kuvakulttuurien ja yleinen digitalisoituvan maailman hyödyntäminen on siirtymässä kovaa tahtia kouluihin. Vuoden 2014 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (OPS) tämä on selkeästi havaittavissa, jossa sanat digitaalinen, media ja teknologia toistuvat uudelleen ja uudelleen (OPS 2014). Nuoret kasvavat digitalisoituneessa maailmassa ja visuaalinen kulttuurin kasvettua siihen kiinni, on se olennainen osa myös kuvataidekasvatusta. Osa kuvallisen ilmaisun muodoista nojaa täysin teknologiaan ja digitaalisen kuvantuottamisen keinoihin, ja tuodakseen opetuksessa lähemmäksi aikansa kasvatteja olisi kuvataideopetuksen pystyttävä perinteisten tekniikoiden lisäksi tarjoamaan myös vastaavia uudenlaisia teknologioita.

Tätä digitalisoitumista ei osallaan puolla muutos Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen kurssivalikoimassa. Mediaan ja teknologiaan liittyviä kursseja oli enemmän meidän aloittaessamme kuvataidekasvatuksen linjalla ja olivat laajempia kokonaisuuksia, emmekä

henkilökohtaisesti siltikään kokeneet kurssien olleen lähellekään riittävän laajoja antamaan riittävää tietotaitoa opetetun ohjelmiston käyttöön, saati sen opettamiseen edelleen nuoremille. Kuulumme itse ensimmäisiin sukupolviin, jotka ovat edes osittain varttuneet median parissa, mikä pistää meidät epäilemään kuvataidekasvattajien saaman koulutuksen riittävyttä suhteessa siihen digitaaliseen tarpeeseen, joka kouluympäristöissä pakostakin ilmenee.

Mediasta on tullut erottamaton osa yhteiskuntaa, ja se on siksi vaikuttanut myös dramaattisesti nuoruuteen ja sen luonteeseen yhteiskunnassamme. Sintonen kuvailee nuoruutta aiempaa erillisemmäksi ja itsenäisemmäksi vaiheeksi, jossa nuoret hakevat pesäeroa vanhemmista omien yhteisöidensä kautta. Mediakulttuuri toimii nuorten identiteetinrakentajana, ja mediakasvatuksen yhtenä tavoitteena mediakriittisyys ja medianlukutaito. (Sintonen 2008, 134–141.)

Mikäli oppilaat valmiiksi jo kokevat kasvaneensa erilleen kouluissa tarjottavasta kuvataideopetuksesta, pitäisi kuvataideopettajia pyrkiä tuomaan lähemmäksi heidän maailmaansa. Mediakasvatusta, digitaalisuutta ja siihen liittyvää kuvanrakentamista olisi hyvä tuoda osaksi myös kuvataideopetuksen arkea. Ideaalisen taidekasvatuksen koulutuslinjoissa olisi edullista, että saatu koulutus myötäilisi yhteiskunnan kehitystä reaaliajassa. Näin emme vahingossa päätyisi tarjoamaan oman nuoruutemme tarpeista kumpuavaa kasvatusta nyt jo täysin erilaisessa ympäristössä eläville nykynuorille. Tietenkin tämä on helpommin sanottu kuin tehty, sillä opetussuunnitelmassa esitettyjä muutoksia seuraa ymmärrettävästi viive yliopistojen tarjoamaan kurssivalikoimien muutoksiin, mitä puolestaan seuraa viive näiden opettajien siirtymisessä kouluelämään. Kun tähän asti päästään, maailma ja nuorten tarpeet ovat voineet jo muuttua.

Koulun rooli ja sen tämänhetkiset tavoitteet nuoren identiteetin rakentumisen tukijana ovat ristiriidassa todellisten resurssien sekä instituutioiden muutosviiveen kanssa. Tämä pistää pohtimaan, pitääkö ratkaisuja etsiä muilta tahoilta, kuin opetussuunnitelman ja opetussisällön muutoksissa. Esimerkiksi nuorille voi ja annetaankin ääni vaikuttaa omaan oppimiseensa, mutta tämä ei vielä tarkoita, että nuori kokee voivansa jakaa itselleen tärkeitä ajatuksia kouluympäristössä tai usko edes haluavansa vaikuttaa ilmapiiriin. Kyse voi siis olla koulun roolista nuoren itsetunnon pönkittäjänä ja rohkaista nuorta oma-aloitteisuuteen sekä itselle tärkeiden asioiden puolesta puhumiseen.

Lapset ja nuoret ovat tiukemmin sisällä digitaalisessa maailmassa, jossa ovat kasvaneet ja varttuneet. Aikuisten elämään se on tullut uutena lisänä. Digitaalisessa maailmassa voi tänä päivänä toimia hyvin niin kuluttajana ja tuottajana. Internetin sekä välineiden helppo saatavuus on mahdollistanut omien mediatuotteiden tuomisen kaikkien saataville. Kuten Pentikäisen artikkelissakin mainittiin, palautteen saaminen tällaisissa vapaaehtoisissa projekteissa on tärkeää. Kuvataideopetuksessa siis voisi edelleen olla tällainen nuorille luontainen osallistava lähtökohta; he osaavat käyttää mediaansa, joten on hyvä antaa heidän loistaa taidoillaan ja opettaa toisiaan. Kuvataideopetuksen tähtäin voisikin olla palautteen antossa, tuoda oppilaille kehittävä, rakentavaa palautetta joka innostaa heitä luomaan lisää mutta paremmin, ja auttaa heitä saamaan teoksiaan paremmin julki. Tässä voi auttaa esimerkiksi nuorten elokuvaharrastajien verkostoitumista ja tukemista edustava Minun elokuvani -tapahtuman esilletuominen, mahdollisuuden saattaminen nuorten tietoon. (Pentikäinen 2010, 54–59.) On olemassa tapahtumia, tilaisuuksia ja järjestöjä, jotka aktiivisesti haluavat tukea ja edistää nuorten omaa vapaa-ajan harrastuneisuutta.

## **2.4 Taiteellisen vapaus kouluympäristöissä**

Karolina Kiil (2009) on tutkinut kielletyn konseptia yhteiskunnassa ja kuvissa, suomalais- ja virolaisnuorten esittämien kuvien kautta. Hän käsittelee kiellettyä taiteen ja kuvien maailmassa, ja esimerkiksi pohtii kielletyn kuvan ominaisuudet määrittymistä instituution sisällä toimivien tahojen kautta. Hän puhuu ylipäätään myös Vappu Lepistön (1991) tavoin taidemaailman tavasta määrittää korkeaa, matalaa ja oikeaa taidetta ja toteaa, ettei taidemaailma koe väärässä paikassa (kuten koululuokissa) tuotettua taidetta varsinaiseksi taiteeksi. (Kiil 2011, 28.) Vastaanottajan moraalikäsitteillä on vaikutusta siihen, koetaanko teos kielteiseksi ja koulumaailmaan liittyy ikään ja aihepiireihin sidonnainen aikuisten nuorille asettama sensuuri, kuten väkivalta ja seksuaalisuus (Kiil 2011, 30, 41–43). Taidekasvatuksen sisällä raja kiellettyyn vaihtelee rajusti esimerkiksi tehtävästä ja sen tavoitteesta riippuen, ja opettajien on tasapainoteltava omien sekä koulun ja kodin asettamien arvojen välillä. (Kiil 2011, 52.)

Kiil tuotti tutkimuksen 189 suomalaiselle ja virolaiselle nuorelle, jossa nuorten piti piirtäen ja kirjoittaen illustroida koulun kuvataideopetuksen kielletyt aiheet. Tutkimukseen sisältyi



myös seitsemän opettajan haastattelu, joista vain yhden Kiil alleviivaa olleen miespuolinen ja tuo näin esille alan naisenemmistöisen. Opettajien haastattelu liittyi samaan aiheeseen, mutta opettajan näkökulmasta käsin, sisältäen tämän toiminta- ja reagointitavat suhteessa kiellettyyn materiaaliin. (Kiil 2011, 59–68.)

Kiil ryhmitteli kuvat päihteisiin, väkivaltaan, kuriin, seksiin, kuvaoppiin, torjuttuihin ja söpöihin, joiden esiintyminen kuvissa vaihteli sukupuolesta sekä kulttuurista riippuen. Haastattelujen perusteella nämä aiheet olivat kuitenkin kiellettyjä lähinnä oppilaiden omista kokemusmaailmoissa ja kumpusivat yhteiskunnan moraalikäsitteistä. Ehdoton kielteinen asenne liittyi vain toiseen ihmiseen kohdistuvan pilkka-asenteen kohdalla ja Kiil uskoi itse saman kohdistuvan myös seksuaaliseen väkivaltaan. (Kiil 2011, 107–186.) Mielestämme onkin siis hyvä miettiä, missä ja mihin vedetään taiteellisen ilmaisun vapauden raja. Jos oppilas kokee tärkeäksi ja keskeiseksi ilmaista tällaisia aiheita teoksessaan, on myös kuitenkin muistettava se vahinko, mitä materiaali voi muille aiheuttaa. Mielenkiintoinen kielletty aihealue Kiilin tutkimuksessa oli myös ”söpö”-teeman alle ryhmittyvät kuvat, joiden Kiil kokee liittyvän tekijälle itselleen tärkeiden, oikeasti rakkaiden henkilöiden tai asioiden kuvaamisen arkuuteen. Hän itse arvelee tämän johtuvan yhteisön adoptoimasta viileästä asenteesta opiskeluun ja kouluun, yhteisöön, jossa tunteelliselle ja heikot kohdat paljastavalle käytökselle ei ole varaa. (Kiil 2011, 223.)

Kiil tuo pohdinnassaan esille erot kuvaamisen tavassa sukupuolten välillä. Tyttöjen kuvat olivat moniaiheisia, kun taas pojilla yhden tai kahden aiheen kuvat olivat yleisempiä. Hän pohtii yhteiskunnan sukupuolittuneiden kasvatustapojen vaikutusta kuvaamiseen ja toteaa, että tytöt saattavat siksi kiinnittää enemmän huomiota ympäristöönsä kuin pojat, joiden selviytyminen on kilpailulähtöistä. Tytöt olivat kuvanneet kielletyistä aiheista eniten päihde-, kuri-, kuvaoppi- ja torjutut ryhmien kuvia, minkä Kiil uskoi johtuvan yhteiskunnan taipumuksesta painostaa heitä kuuliaisuuteen ja ohjeiden noudattamiseen. Tästä syystä tytöt kokivat sääntöjä ja oletuksia vastaan käymisen kielletyksi, ja tiedostavat poikia paremmin kaikki ne osa-alueet, joita he voivat rikkoakseen yhteisön asettamia sopimuksia. (Kiil 2011, 228–232.)

Pojat puolestaan lähestyivät enemmän seksi-ryhmän aiheita, joka Kiilin mukaan on ymmärrettävästi nuorille pojille ajankohtaisempi ja paljon käsitelty aihe. Hän toi myös ilmi,

että kontrasti suomalaisten ja virolaisten välillä oli suuri seksi- ja väkivalta-aiheiden saralla, alleviivaten näin kulttuurienvälisen eron. (Kiil 2011, 228–232.)

Kiil haastatellessaan opettajia sai esimerkkejä tapauksista, joissa aiemmin taiteilijoina toimineet opettajat olivat joutuneet rajoittamaan avarakatseista maailmaansa koulun kulttuurin mukaiseksi. Koulujen asenne ja vallitsevat arvot suhteessa kuvataideopetuksessa sallittuun sisältöön ohjaa sitä, mitä tunnilla sallitaan eikä päätös ole yksin opettajan käsissä. Kiil toteaa tämän rajoittavan toiminnan olevan yksi ymmärrettävä selitys sille, miksi taide taantuu koululuokissa ”koulutaiteeksi”. Median muuttava vaikutus koulun opetukseen ilmeni yhdessä Kiilin opettajahaastattelussa ja hän päätyikin pohtimaan mediakasvatuksen mahdollisuuksia oppilaiden arvomaailman ja ihmiskäsityksen edistäjinä enemmän, kuin teknillisen osaamisen opettajina (Kiil 2011, 239–242.)

Loppuluvuissa Kiil toteaa, että nuorten kiellettyjen aiheiden käsittelyssä vaikuttaa olevan enemmän kyse kokeilusta ja hahmottamisesta eikä niinkään traumojen käsittelystä, joista jälkimmäiseen päädytään hänen mielestään johtopäätöksensä toisinaan liian nopeasti. Hän uskoo, ettei suomalaisilla nuorilla ole selkeäpiirteisiä taidekäsityksiä, vaan että he haluavat tietoisesti asettua kansallisromanttisesta Suomesta kumpuavaa taiteellisuuden käsitettä vastaan. Nuoret toimivat populaarikulttuurin ja viihteen parissa, eivätkä koe taidetta nykypäiväiseksi tai autenttiseksi asiaksi. Kiil tutkimuksensa kautta kokee, että nuoret eivät saa yhteyttä taiteeseen, jonka hän uskoo kadottaneen perimmäisen olemuksensa sen feminiinisen luonteen takia. (Kiil 2011, 249–256.)

Nuorten ja opettajien maailmat vaikuttavat olevan erilaiset, mikä Kiilin mukaan näkyy näiden tavassa mieltää ”kielletty” eri tavoin. Nuoret eivät koe kielletyillä kuvillaan olevaan hyväksyntää, jos aihe on muussa yhteydessä kielletty, ja tällaisten kuvien olemassaolo on merkki uhosta, epäluottamuksesta ja kunnioituksen puutteesta kahden osapuolen välillä. Kiil kuvaa kielletyissä kuvissa esille tulevan suhteen opettajien ja oppilaiden välillä vastakkainasetteluksi. (Kiil 2011, 257–258.) (Kuvataideopettajan arvot, kielletyt kuvat, sukupuoli ja kuvaamisen tavat, oppilaiden itse omaksumat rajat, koulun pistämät rajat.)

## 3. Sukupuoli kuvataidekasvatuksessa

### 3.1 Feminiininen kuvataidekasvatus

Pen Dalton (2001) puhuu teoksessaan *The Gendering of Art Education. Modernism, Identity and Critical Feminism* kuvataidekasvatuksen historiasta ja sen sukupuolittuneista traditioista. Nykypäivänä kuvataidekasvatus nähdään sukupuolittuneena oppiaineena ja tieteenalana. Daltonin mukaan tämä johtuu siitä, että kuvataidekasvatus on rakentunut useiden erilaisten aikakausien arvojen pohjalta, jättäen jälkensä jopa nykyajan kuvataidekasvatukseen. Patriarkaalisuuden valtarakenteet ovat osa sitä historiaa, jossa kuvataidekasvatus on syntynyt. (Dalton, 2001) Taidehistoria on miesenemmistöistä: tunnetuimmat taiteilijat ja vanhat mestarit ovat lähes poikkeuksetta miehiä. Naisen asema kotiäitinä, sekä miehen valta erityisesti työelämässä ovat osittain syitä sille, miksi naistaiteilijoita ei ole ollut. (Dalton 2001, 29.) Historian miestaiteilijat ja nykyajan naisenemmistöisyys taidealoilla ovat kaksi hyvin toisistaan poikkeavaa näkemystä taiteesta ja sukupuolesta. Esimerkiksi taidekasvatus tutkimus- ja tieteenalana, sekä kuvataide oppiaineena mielletään feminiinisiksi.

Suomessa ammattitaiteilijan tehtävät ovat siirtyneet lähes kokonaan miesenemmistöistä nykypäivän naisten alaksi. Etenkin kouluissa ero tulee näkyviin: 2010-luvulla kuvataideluokka on usein täynnä tyttöjä, vaikka kuvataide on valinnainen aine pojillekin. Myös OPS vetoaa kasvattamaan oppilaita seuraamaan vahvuuksiaan ja mielenkiinnonkohteitaan sukupuoliroolien sijasta, mutta sukupuolijako kouluaineissa näkyy tästä huolimatta. (OPS 2014, 16 & 22.)

Nainen taiteilijana ei ole ollut itsestäänselvyys. Taiteilijan ammatti oli vain miehille tarkoitettu. Vain miehen nähtiin pystyvän mestarilliseen luomistyöhön, kun taas naisen tehtäväksi jäi kodin ja lasten hoitaminen.

Taiteilijuus ei ole ollut mahdollisuus naisille, mutta pääsy alalle oli huomattavasti vaikeampaa kuin miehille. 1900-luvun alun maailmansodat antoivat naisille mahdollisuuksia

työelämään, mutta Konttisen (2017) mukaan Suomessa 1900-luvulla naistaiteilijasukupolvi jäi huomiotta. Naistaiteilijoita oli, mutta heidän työnsä jäi miesten varjoon: etenkin aviopareista mies sai vaimoan enemmän huomiota taiteestaan, toisinaan jopa kunniaa vaimonsa töistä. (Konttinen 2017, 275–277.)

Riitta Vira ottaa esille artikkelissaan *Taidetta kaikille, myös pojille!* sukupuolitaso-arvoon liittyvän keskustelun poikien koulumenestyksestä. Vira toteaa, että tilastojen mukaan poikien kasvuolosuhteet eivät ole kohdillaan tyttöihin verrattuna. Vira pohtii myös mieskuvan ja sukupuoliroolien vaikutusta poikien kasvuun ja koulumenestykseen. Luonnontieteiden, urheilun ja kilpailuhenkisten harrastusten tarjoaminen pojille esimerkiksi taiteen sijaan on hänestä kyseenalaistettavaa. (Vira 2010, 209.) Päivi Naskali puolestaan näkee poliittisen keskustelun poikien huonommasta koulumenestyksestä tyttöihin verrattuna toisin. Hän kuvailee näennäisiä eroja, joita tyttöjen ja poikien välillä nähdään esimerkiksi oppimistavoissa, vaikka kuitenkin erot ovat sosiaalisia ja kulttuurillisia, eivätkä fyysisesti ominaisia tietylle sukupuolelle. Naskali kuitenkin osoittaa, että pojat menestyvät ammatillisesti ja taloudellisesti huolimatta eroista koulumenestyksessä. (Naskali 2010, 284–285.)

Naskali puoltaa feminististä näkemystä, jonka mukaan kouluissa vallitsee perinteinen sukupuoli-jako tyttöihin ja poikiin näennäisestä tasa-arvoon pyrkivästä opetussuunnitelmatyöstä huolimatta. Suomessa ammatillinen segregatio, eli jako sukupuolten välillä, on erityisen näkyvä ilmiö. Myös sukupuolille luonnollisina pidetyt eroavaisuudet lasten käyttäytymisessä vahvistuvat koulussa: kilteistä tytöistä tulee hiljaisia opettajan apulaisia, pojat puolestaan ovat äänekkäitä ja fyysisesti aktiivisia. Tyttöjen hiljaisuutta pidetään normina, siitä jopa palkitaan. Pojan hiljaisuus puolestaan nähdään vastahakoisuutena, epäaktiivisuutena tai mielenkiinnon puutteena. (Naskali 2010.)

Kuva-aiheiden kohdalla lapset valitsevat niitä teemoja, jotka ovat sosiokulttuurillisesti heidän sukupuolelleen sopivina pidettyjä. Sukupuolien väliset erot taiteessa, materiaaleissa ja aihevalinnoissa ovat kuitenkin lapsille itselleen tiedostamattomia valintoja, jotka ovat suurimmalta osin ympäristön aiheuttamaa sosiaalista sukupuoleen kasvamista. (Räsänen 2008, 53.) Periaatteessa jopa sukupuoliroolien mukaiset kuva-aiheet löytyvät sekä tytöille että pojille, mutta tästä huolimatta pojat valitsevat valinnaisen kuvataiteen vain harvoin.

Muutos nykypäivään verrattuna on huomattava: suurin osa taideopiskelijoista ja kuvataide-

luokan oppilaista on naisia ja tyttöjä. Taidealoista miehille ja pojille sopivana voidaan pitää esimerkiksi arkkitehdin tai muotoilijan ammattia.

Esimerkiksi vuosina 2004–2015 Lapin yliopiston teollinen muotoilu ja audiovisuaalinen mediakulttuuri ovat vetäneet miespuolisia hakijoita puoleensa enemmän kuin muut taiteiden tiedekunnan koulutusohjelmat. Teollisen muotoilun ja audiovisuaalisen mediakulttuurin koulutusohjelmista ovat olleet yhtä kiinnostuneita sekä naiset että miehet. Kuitenkin enemmistö sekä hakijoista että opiskelijoista on naispuolisia. (Lapin yliopisto, s.a.)

Itä-Lontoon yliopiston opettajankoulutuksen tohtori Margaret Etherington teki tutkimuksen vuosina 2010–2011, koskien koulun kuvataiteen sukupuolittuneisuutta. Brittiläistutkimuksessa todettiin, että kuvataide on edelleen vahvasti sukupuolittunut kouluaine, koostuen pääasiassa tytöistä.

Poikien keskittymiskyvyn puute nähtiin tutkimuksen kannalta oleellisena tekijänä. Tyttöjä yleisesti pidettiin tarkempina ja huolellisempina esimerkiksi kotiläksyjen ja tehtävien osalta. Poikiin vaikuttivat erityisesti ympäristötekijät: Taidetta ei arvostettu vanhempien, eikä koulun keskuudessa. Poikia kannustettiin matemaattisluonnontieteellisiin aineisiin. (Etherington, s.a.) Pojilta kuitenkin vaadittaisiin piirustustaitoa, sillä miesenemmistöisillä taidealoilla, kuten kasvavalla pelialalla. Koodaamistaitojen lisäksi pelialalla tarvitaan taidetta ja luovuutta, joten kuvataiteen merkitystä ei voi vähätellä poikien osalta.

## **3.2 Heteronormatiivisuuden ongelma ja maskuliininen ihanne**

Jukka Lehtonen ottaa artikkelissaan Seksuaalisuuden ja sukupuolen moninaisuus koulun käytännöissä ja nuorten elämässä puheeksi heteronormatiivisuuden koulumaailmassa, pohditen sen vaikutuksia ja traditioiksi muodostuneita käsityksiä ja käytäntöjä. (Lehtonen 2006.)

Sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöihin kuuluvat nähdään Lehtosen mukaan usein ongelmallisina poikkeustapauksina. Heteronormatiivisuus arvottaa heteroseksuaalisuutta ja cis-sukupuolisuutta, jättäen koulumaailmassa ei-heteroseksuaaliset ja trans- tai muunsukupuoliset nuoret normaalin arjen ulkopuolelle. (Lehtonen 2006, 53.)

Sukupuolirooleihin liittyvät heteronormatiiviset odotukset ilmenevät elämän kaikilla osa-alueilla. Lehtonen näkee heteronormatiivisuuden nuoria ja heidän valintojaan rajoittavana tekijänä. Jokin mikä pojilta kielletään, voidaan sallia tytöille (Lehtonen 2006, 53.)

Poikia näkee vähän valinnaisissa taideaineissa ja kuvataidekouluissa, ja Vira (2010, 206–211) toteaa, että poikien taiteellisen toiminnan välttely on tästä huolimatta vain periaatteellista ja yhteiskunta ohjaa heitä aktiivisesti esimerkiksi urheiluharrastusten pariin. Sipilän ja Tiihosen mukaan (1994, 64) vanhemmat reagoivat vahvemmin pojan feminiinisyys-teen kuin tyttöjen maskuliinisuuteen. Poikien osoittaessa naisellisina pidettyjä piirteitä, vanhemmat pyrkivät aktiivisesti ohjaamaan heitä pois feminiinisydestä.

Poikiin liitetään maskuliininen ihanne, jossa feminiinisyys-teen liitettyllä taiteellisella harrastuneisuudella ei ole tilaa. Tähän ryhtyminen johtaa leimautumisen ja syrjinnän vaaraan yhteiskunnassa, joka rajaa selkeät määritteet sille, millainen miehen pitää olla tullakseen hyväksytyksi. Vira kuitenkin painottaa, että tämän kaltainen toiminta olisi tärkeä uusi ulottuvuus poikien ajatusmaailmassa. Hän itse on tehnyt kokeiluja koulussa, joiden pohjalta on päätellyt poikia taiteellisessa toiminnassa motivoivan käytännölliset ja taidollisesti tarpeeksi haastavat tehtävät, sekä yhteinen toiminta. (Vira 2010, 209.)

Taiteen tohtori Tuula Vanhatapio (2010) huomaa eron poikien kuvataideharrastuneisuudessa, kun he tulevat murrosikään. Sekä vapaa-ajan että koulun kuvataide kiinnostaa poikia, mutta murrosiän kynnyksellä suurin osa lopettaa harrastuksensa, eikä ota kuvataidetta valinnaiseksi kouluaineekseen. Syitä kiinnostuksen loppumiseen on useita: Vanhempien negatiivinen asenne kuvataidetta kohtaan, tiedostomaton, mutta sukupuolittunut ja feminiininen kuvataiteen opetus, kotikasvatuksen sukupuoliroolit, sekä ympäristön ja kulttuurin kaksijakoiset ja mahdollisesti ahtaat sukupuolikäsitykset.

Anniina Koivurova puolestaan toteaa väitöskirjassaan (2010) murrosikäisten oppilaiden mieluiten vahvistavan sukupuolittuneiden normien toisintamista ja näihin odotuksiin sopeutumista. Sukupuoli-identiteetin kehitys seuraa sosiaalisten normien ja yhteiskunnan odotuksia, kun oma identiteetti on kehitysvaiheessa lapsuuden ja aikuisuuden välivaiheessa. (Koivurova 2010, 279.)

Kuvataidekasvatuksen olisi hyvä ottaa huomioon erilaiset sukupuoli-identiteetit sukupuolten välillä. Populaarikulttuuri, netti- ja pelimaailma ovat monien poikien kohtaamispaikkoja, ja siksi olisi tärkeää myös taidekasvatuksen sisältää kosketuspintaa näihin maailmoihin. Antaa poikien kokea, että taide voi olla myös ”heidän juttunsa”. (Vira 2010, 211.)

### 3.3 Tasa-arvo ja sukupuolijako yhteiskunnassa

Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman (OPS) perusteet ja tavoitteet Peruskoulun arvoperusta käsittää ihmisyyden kunnioittamisen, sivistyksen tasa-arvon ja demokratian. Peruskoulun tarkoitus on paitsi sivistää ja ohjata oppilasta kohti työelämää ja aikuisuutta, myös kasvattaa oppilaita kodin kanssa yhteistyössä. Kuitenkaan kaikessa koti ja koulu eivät aina ole yhtä mieltä, eikä tasa-arvoisuus välttämättä toteudu opetussuunnitelman mukaisella tavalla.

Heteronormatiiviset käytännöt voivat ohjalla muun muassa yksilön ammatinvalintaa sukupuolen perusteella. Ammatinvalinnat näyttäytyvät edelleen Suomessa sukupuolittuneina. Esimerkiksi terveydenhoito-, opetus- ja sosiaalialan tehtävissä toimii enimmäkseen naisia, sillä nämä alat mielletään usein hoivaamiseen ja feminiinisyyteen. Kyse on sukupuolien eriytymisestä eli segregaatiosta. (Korvajärvi 2010, 185.) Sukupuolijako näkyy paitsi ammateissa, myös kouluissa. Suuri osa oppilaista alakoulussa valitsee tekstiilityön tai teknisen työn sukupuolensa perusteella. Taideaineissa kuvataide tulee varsin tyttöpainotteiseksi valinnaisen kuvataiteen ja myöhemmin taideopintojen osalta.

Joona Räsänen käyttää termiä *positiivinen syrjintä*, kun ihmisryhmään kuulumisen kautta yksilö hyötyy asemastaan saaden erityiskohtelua ja asettaa muut tilanteen (esimerkiksi työnhaun) ihmiset epätasavertaiseen asemaan. (Räsänen, 2015, 21.) Positiivinen syrjintä toteutuu esimerkiksi nykypäivän naisenemmistöisillä aloilla, kuten opettajankoulutuksessa, taide-, sekä sosiaali- ja terveystaloilla. Esimerkiksi kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmassa, kuten peruskoulun kuvataideluokillakin, voidaan nähdä muutama mies kahta- tai kolmeakymmentä naista kohden. Työelämässä, kuten hoitajia palkattaessa, suositaan harvassa olevia miehiä, jotta hoitohenkilökunta vaikuttaisi tasa-arvoisemmalta. Toisaalta tasa-arvoon tähtäävää palkkausta voidaan pitää oikeutettunakin: moninainen otos erilaisia ihmi-

siä työyhteisössä laajentaa käsitystä siitä, millainen työntekijä kuuluu millekin alalle (Räsänen, 2015, 22–23).

Vaikka pojat eivät menesty kouluissa yhtä hyvin kuin tytöt, ja yliopisto-opiskelijoista suurin osa on naisia, pärjäävät miehet työelämässä jopa naisia paremmin (Naskali 2010, 284). Positiivisen syrjinnän valossa ilmiön voi tulkita niin, että pieni otos miehiä pääsevät naiskollegojaan varmemmin töihin näennäisen syrjinnän uhan ja tasa-arvoisuuden vuoksi.

Koulutuksesta ja etenkin peruskoulusta puhutaan julkisuudessa poikia syrjivänä ja tyttöjä kannustavana ja suosivana. (Keskisuomalainen, s.a.). Jos pojat menestyvät kuitenkin tulevassa työelämässään tyttöjä paremmin, eikö olisi syytä ottaa huomioon myös tyttöjä syrjivä yhteiskuntarakente? Opetussuunnitelman tasa-arvon ja yksilöllisten vahvuuksien tukeminen eivät ole toistaiseksi vaikuttaneet tuottaneen tulosta sukupuolijaon osalta (OPS 2014, 16 & 22). Oli syy sukupuolisegregaatioon koulujen sisäinen ongelma tai ei, tulee ottaa huomioon koulun ulkopuoliset vaikutteet. Kotiolot, media ja esimerkiksi ympäröivä kulttuuri tuottavat jonkinlaisia sukupuolirooleja malliksi lapsille ja nuorille jatkuvasti.

”Jokainen oppilas on ainutlaatuinen ja arvokas juuri sellaisena kuin hän on”, tiivistää ajatuksen jokaisen kunnioittamisesta ja oppilaiden tasa-arvoisesta kohtelusta heidän taustoistaan tai muista ominaisuuksistaan, kuten sukupuolesta, terveydentilasta tai seksuaalisesta suuntautumisesta riippumatta. Jokaisella on oikeus opiskeluun ja opetukseen. Opiskelun tasa-arvoa ovat tukemassa muun muassa Suomen perustuslaki, sekä tasa-arvo- ja yhdenvertaisuuslaki. (OPS 2014, 12.)



## 4. Tutkimuksen toteuttaminen

### 4.1 Menetelmät

Tutkimuksemme kuuluu kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimusmenetelmän piiriin, jossa olemme keränneet aineiston nuorten tutkimusaiheellemme antamista merkityksistä ja ominaisuuksista. Aineistonkeruussamme keskitymme asiayhteyksiin nuorten antamien vastauksen välillä. Tulkitsemme nuorten kokemuksia koulun kuvataiteesta ja heidän vapaa-aikansa harrastuneisuudesta sekä näiden kahden välisestä suhteesta heidän antamiensa vastausten perusteella ja pyrimme ymmärtämään sisältä käsin, miten nuoret tiedostaen tai tiedostamatta tulkitsevat koulun kuvataideopetuksen erityisesti suhteessa heidän omiin kuvakulttuureihinsa niin kouluympäristössä kuin sen ulkopuolella. Laadullisen tutkimuksen painopiste sijaitsee juuri tutkimuskohteen ajatusmaailman ja käyttäytymisen syvällisessä ymmärtämisessä tämän luonnollisessa ympäristössä. (Henrik Räsänen, 2016)

### 4.2 Fenomenologis-hermeneuttinen menetelmä

Tutkimusmenetelmämme pohjautuu fenomenologis-hermeneuttiseen kehään (Anttila, 2005).

Fenomenologia perustuu tutkijan omiin ennakko-oletuksiin ja niiden tiedostamiseen. Fenomenologian eri lähestymistapoja on monia, (esimerkiksi Husserl ja Heidegger) mutta yhteiset piirteet määrittävät fenomenologiaa, tärkeimpänä ihmisen kokemus ympäristöstään.

Ihmiskäsitys onkin tärkeä osa fenomenologiaa, sillä jokaisella tutkijalla on jonkinlainen käsitys ihmisestä ja sen myötä tutkimastaan aiheesta (Laine 2018) Aiheemme ihmiskäsitykseen voisi määrittellä yläkouluikäiset, eli 12–16-vuotiaat nuoret, ja heidän identiteettinsä kuvamaailmoihin nähden.

Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus on paikallistutkimusta. Se keskittyy yhteen ihmiseen tai yhteisöön, pyrkien ymmärtämään heidän kokemus- ja merkitysmaailmaansa. Vaikka fenomenologiassa painotetaankin yksilön näkökulmaa, voi yhteisöllä olla samantapaisia, yksilöitä yhdistäviä kokemuksia ja näkemyksiä aiheesta. (Laine 2018)

Hermeneutiikassa tehdään näkyväksi itsestään selviä ilmiöitä. Hermeneutiikka filosofisena suuntauksena painottaa tutkimuskohteen ymmärtämistä ja tulkintaa. Tulkinta laajenee ja syvenee, ilman varsinaista lopullista, "oikeaa" vastausta tai lopputulosta tutkimuskysymykseen. (Anttila 2005, 548–549.) Tutkijan tehtäväksi jää siis päästä mahdollisimman lähelle sitä tulosta, mihin on mahdollista sillä hetkellä päästä. Tutkimusta voi myös myöhemmin jatkaa ja tulkita uudesta näkökulmasta.

Hermeneutiikassa esiymmärrys merkitsee jonkinlaista samaan maailmaan asettumista aiheen, kohteen tai esimerkiksi teoksen kanssa. Esiymmärrys toimii eräänlaisena lähtökohtana tutkimustyölle, joka rakentuu hiljalleen laajemmaksi. (Anttila 2005, 305.)

Merkittävä tekijä hermeneutiikassa on tutkijan subjektiivinen asema tutkimuskohteeseen nähden. Tutkijoina asetumme samaan kuvamaailmaan aineistomme nuorten kanssa. Pääsemme näin lähemmäs kokemusta ja todellista ymmärrystä ilmiöstä, jota tutkimme. Myönämme, ettemme tule pääsemään täysin objektiiviseen tulkintaan aiheesta, varsinkin kun esiymmärryksemme on kokemusperäinen, ei objektiivisen tarkkailun tulos. Tutkimuksemme esiymmärrys on syntynyt omana peruskouluajanamme kymmenen vuotta sitten, kun internet-, manga, ja pelipainotteinen nuorisopopulaarikulttuuri yleistyi. Kasvoimme osana kuvamaailmaa, joka on internetglobalisaation myötä yhtäaikaaisesti monikulttuurinen ja yhtenäinen, tarkkaan määritelty alakulttuurinsa.

Oletuksemme tutkimuksessamme on nähdä saman alakulttuurin piirteitä tutkimusaineistossamme, vaikka tutkimme ilmiötä vuosikymmen myöhemmin. Esiymmäryksemme kuuluu siis kokemus ja tieto 2000-luvun lopun nuorisopopulaarikulttuurista, joka käsityksemme mukaan on olemassa ilmiönä vielä 2010-luvun lopulla. Tämän esiymmärryksen johdosta tiedostamme myös kokemuksestamme kumpuavat esioletukset ja suhtaudumme niihin kriittisesti. Olemme keskustelleet keskenämme sekä laajemman kaveripiirimme sisällä laajalti aiheesta, taustamme vaikutuksesta opiskeluumme sekä kokemukseen niin oppijoina kuin opettajina kuvataiteen sisällä ja olemme tietoisia niistä ajatusmalleista, jotka ohjaavat meitä etsimään tiettyjä ihmisryhmiä ja kaavoja aineistomme sisällä.

Tutkimuksemme pohjautuu fenomenologis-hermeneuttiseen kehään. Fenomenologisella tutkimusmenetelmällä tutkijan oma havainnointi aineistosta korostuu (Anttila 2005, 329). Avainsanana fenomenologiassa on siis oma kokemus, oli kyse tutkijan havainnoista tai tutkittavan kokemuksista.

Työskentely fenomenologis-hermeneuttisen kehän mukaan on eräänlaista jatkuvaa vuoropuhelua tutkijan ja aineiston välillä. Tutkija korjaa omat näkemyksensä aiheesta, kun löytää teoriaa haastavia tuloksia aineistostaan. Teoria ja aineisto muuttuvat yhtäaikaaisesti, sen sijaan että tutkimustyö tehtäisiin tietyssä järjestyksessä. Vuoropuhelu tutkimuksen kanssa on tärkeää, jotta avoimuus ja mahdollisimman objektiivinen ote tutkimusta kohtaan säilyisivät. Omista ennakkoasenteista luopuminen tutkimuksen etenemiseksi on yksi hermeneuttisen kehän mahdollistamia tuloksia. (Laine 2018)

Oman tutkimuksemme kannalta kuvailtu fenomenologis-hermeneuttinen kehä seuraa tätä yksinkertaistettua nelivaiheista kaavaa:

- 1) Tutkimuksessamme aloitamme niiden käsitysten pohjalta, joita meillä on aiheesta. Tämä vastaa esiyymmärrysvaihetta, joka on hermeneuttisen metodin perusta.
- 2) Etsimme vastauksia kysymyksiimme, mutta löydämme myös tietoa, jota emme osanneet odottaa löytävämme. Näkemys aiheesta täydentyy, jopa tutkimuskysymyksemme saattaa muuttua muotoaan.
- 3) Päivitämme teoriaamme vastaamaan uusia tuloksiamme, jotta pääsemme lähemmäs lopullista tutkimustulostamme.
- 4) Tulkitsemme aineistoamme uuden teoriamme pohjalta, jolloin haastamme käsityksemme syventymällä tutkimuskohteeseen uudelleen.

## 4.3 Kysely

Aineistonkeruu toteutettiin alustavasti kyselylomakkeella ja kyselyssä käytettyjä kyselylomakkeita oli kahta tyyppiä. Kysymykset pysyivät samoina, mutta toinen versio oli avoin (liite 1) ja toinen puolistrukturoitu (liite 2). Ensimmäisen aineistonkeruun oli tarkoitus olla testiaineisto, joista näkisi, kumpi lomake toimii käytännössä paremmin. Emme huomanneet kuitenkaan eroja saatujen vastausten laadussa, eikä puolistrukturoitu vaikuttanut tarkennettujen vastausten määrää sen enempää, kuin avoin lomake vaikutti vastausten pituuteen, joten päädyimme käyttämään kaikkia kerättyjä aineistoja tasavertaisesti analyysivaiheessa.

Puolistrukturoitu tässä tutkimuksessa tarkoittaa sitä, että kyselylomakkeessa käytettiin ”rasti ruutuun” -valmiiksi laadittuja valintaruutuja, mutta myös paljon avoimia vastausruutuja, minkä lisäksi vastaajalle annettiin aina mahdollisuus tarkentaa vastaustaan sanallisesti. Valitsimme kyselylomakemenetelmän näin laajan otoksen kanssa siksi, että kyselylomake on nuorille helppo ja turvallinen tapa esittää mielipiteitään. Vastausmuoto tarjoaa vastaajalle mahdollisuuden pysyä täysin anonyymina ja antaa tilaisuuden pohtia kysymyksiä omassa rauhassa, joten uskoimme identiteettiään vasta rakentavan ja ryhmäpainetta mahdollisesti myötäilevän nuoren vastaavan totuudenmukaisemmin kysymyksiin voidessaan tehdä niin yksityisessä, valvomattomassa ilmapiirissä.

Valitsimme kohderyhmäksemme yläkouluikäiset nuoret ja teetimme kyselyn kolmessa koulussa, joista kaksi sijaitsi Rovaniemellä ja yksi Oulussa. Oulun yläkoulussa kyselyyn vastasi kolme luokkaa ja Rovaniemellä kaksi luokkaa yhdestä koulusta ja yksi luokka toisesta. Kaikki luokat olivat joko kuvataidepainotteisia tai kuvataidevalinnaisia luokkia ja niihin kuului kolme 9-luokkaa, kaksi 8-luokkaa ja yksi 7-luokka.

Kyselyyn vastanneita oppilaita oli 78, yhteensä kolmesta eri koulusta ja seitsemältä eri luokalta. Puhumme näistä kouluista termeillä J-koulu, N-koulu ja A-koulu. Vastaajien määrä vaihteli luokkakohtaisesti ja saimme J-koulusta koulusta vain yhdeksän vastausta verrattuna N-koulun 50 ja A-koulun 18 vastaukseen. J-koulun kahdeksannelta luokalta vastaajia oli kaksi ja yhdeksänneltä seitsemän. N-koulun seitsemännellä luokalla kyselyyn täytti 17 oppilasta, kahdeksannella 18 ja yhdeksännellä 16. A-koulun yhdeksännellä luokalla kyselyyn vastasi 18 oppilasta.

Kaikkien koulujen luokista neljällä oli vahva painotus kuvataiteen oppiaineeseen, joka näkyi oppituntien suuremmassa määrässä verrattuna jopa valinnaiseen kuvataiteeseen, ja näihin luokkiin on oppilaiden täytynyt pääsykokeiden kautta hakea. Loput luokista olivatkin valinnaisen kuvataiteen luokkia. Teimme lähtökohtaisen oletuksen, että vastauksissa saattaisi olla luokkakokohtaisesti eroa niin luokan sisäisen kulttuurin kuin kuvataiteen painotuksen määrän takia.

Vastaajilta kerättiin vanhempien allekirjoittamat lupalaput joko kirjallisena paperilla tai sähköisesti koulun omien viestintäpalveluiden kautta. Lupalaput kyselyn jakotilanteessa palauttavat pääsivät osallistumaan kyselyyn, mutta oppilaille muistutettiin vielä kyselyn täyttämisen vapaaehtoisuudesta vielä ennen jakamisen aloittamista. Kysely järjestettiin ennalta sovitun kuvataidetunnin yhteydessä ja oppilaat täyttivät kyselyt omilla paikoillaan tunnin kuluessa.

Yleensä kyselyyn vastaaminen tapahtui yksityisesti ja ilman vierustovereiden välistä puhe-  
lua, mutta joissain vierustovereiden vastauksissa havaittiin samankaltaisuuksia, jotka kieli-  
vät toisen oppilaan vastauksen matkimista. Näin kävi esimerkiksi A-koulun kahden itsensä  
miehiksi identifioivan vastaajan kesken.

Kyselylomake on jaoteltu karkeasti kahteen alueeseen, joista ensimmäinen käsittelee nuoren identiteettiä suhteessa tämän omaan kuvalliseen harrastukseen, ja kyselyssä keskitytään kartoittamaan nuoren omat kiinnostuksenkohteensa taideharrastustensa ja tulevaisuudensuunnitelmiansa kentällä. Toisessa osiossa nuori käsittelee tätä kaikkea suhteessa koulun kuvataideopetukseen sekä tunnustellaan, onko nuorella tiedostettua tai tiedostamatonta ristiriitaa koulussa mahdollisesti näkemiensä tavoitteiden kesken. Kysymykset on selitetty tarkemmin myöhemmässä analyysikappaleessa.

Kyselylomakkeiden pohjalta tutkimukseen sisältyi myöhemmin toteutettu jatkohaastattelu, johon osallistui kolme oppilasta. Haastattelun tarkoituksena oli syventää kyselylomakkeiden pohjalta saatua tietoa. Yksi haastattelussa käytetty tehtävä sisältää kaksi kuvaa, joista käytämme toistaiseksi koodinimiä ”Pikachu” (nuorten kuvakulttuureja ja populaarikulttuuria edustava teos) ja ”Mona Lisa” (perinteisempää, meritoitunutta taidemaailmaa edustava teos). Näistä kuvista nuoren piti valita, kumman tekisi todennäköisimmin koulussa ja kumman kotona sekä perustellen antaa mielipiteensä siitä, kumpi teos heidän silmissään oli parempi.

## 4.4 Haastattelu

Kyselylomakkeiden pohjalta tutkimukseen sisältyi myöhemmin toteutettu jatko haastattelu, johon osallistui kolme oppilasta. Haastattelun tarkoituksena oli syventää kyselylomakkeiden pohjalta saatua tietoa ja punnitsimme aluksi erilaisia vaihtoehtoja, joiden avulla haastattelu toteuttaa. Olimme huolissamme aikataulujen yhteensopivuudesta kiireisen kevään vuoksi kuten myös nuorten yläkouluikäisten suhtautumisesta heille uuteen ja jännittävään haastattelutilanteeseen. Tämän vuoksi punnitsimme aluksi haastateltaville mahdollisesti tilannetta normalisoivia haastattelumuotoja, kuten chat-muotoista internethaastattelua, videopuhelua tai puhelua ylipäätään. Kaikkien kolmen kesken kuitenkin yhteisiä keskustelualustoja ei löytynyt ja loppujen lopuksi oli helpointa järjestää tilanne perinteisesti paikan päällä. Paikan päällä toteutettu haastattelu antoi meille myös mahdollisuuden tulkita syvällisemmin vastaajien äänensävyä, puheen tahtia, äänensävyä ja tauotusta sekä itse tilanteesta myös hienovaraista keskusteluun liittyvää kehonkieltä.

Haastattelutyypinämme käytimme puolistrukturoitua haastattelua kera avoimien elementtien. Tässä muodossa haastateltaville esitettävät kysymykset ovat ennalta mietittyjä ja ne esitetään kaikille haastateltaville samanlaisina. Haastateltavat olivat kuitenkin tilanteessa vapaita vastaamaan kysymyksiin ilman valmiiksi mietittyjä vastausvaihtoehtoja. Koska kysymyksiä kuitenkin tuli toisinaan haastattelussa lisää, menetelmämme voi myös ymmärtää teemahaastatteluna. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006) Haastattelut olivat näin jo tutkimuseettisistä lähtökohdista eläviä keskustelutilanteita, joiden ajallinen kesto saattoi vaihdella ja sisällön laajuus muuttua.

Yksi haastattelussa käytetty tehtävä sisälsi kaksi kuvaa (liite 3), joista toinen oli nuorten kuvakulttuureja ja populaarikulttuuria edustava teos ja toinen perinteisempää, meritoitunutta taidemaailmaa linjaa seuraava. Näistä kuvista nuoren piti valita, kumman tekisi todennäköisimmin koulussa ja kumman kotona sekä perustellen antaa mielipiteensä siitä, kumpi teos heidän silmissään oli parempi. Muissa kysymyksissä pyysimme oppilasta tarkentamaan tämän suhdetta koulun kuvataideopetukseen, opettajan lähestyttävyyteen sekä tämän omaan turvallisuudentunteeseen identiteettinsä ilmaisuun kyseisessä ympäristössä.

Haastateltavat olivat meille ennestään tuttuja oppilaita, minkä toivoimme helpottavan haastatteluun liittyvää haastavuutta ja jännitettä oppilaan osalta. Valitsemamme oppilaat edus-

tivat kaikki populaari- ja mediakulttuurista vaikutteita saaneita kuvallisesti harrastuneita oppilaita, mitä koemme myös itse olleemme omana yläkouluajanamme. Toivoimme ver-  
taistuen helpottavan ymmärretyksi tulemista haastateltavien osalta ja parantavan näin vas-  
tausten laatua.

Toivoimme myös saavamme haastateltavaksi koko aineistoista yhden haastatteluun suos-  
tuneen pojan, sillä tämän näkökulma olisi antanut haastattelujen kesken hyvän verrokin  
kolmen itsensä työtöiksi identifioivan haastateltavan kesken. Ikävä kyllä haastatteluun ei  
kuitenkaan järjestynyt tilaisuutta, joten jouduimme tyytymään jo kolmeen valittuun haasta-  
teltavaan.

Haastatteluun kuului lähtökohtaisesti kuusi kysymystä sekä itse tilanteessa esitettyjä lisä-  
kysymyksiä ja keskustelua haastattelua kohden kertyi yleensä noin 20–30 minuutin edestä.  
Tilanne nauhoitettiin kahdella eri mikrofonin sisältävällä laitteella. Aloitimme haastattelun  
tiedustelemalla haastateltavalta tarkempaa mielipidettä kyselyssä ilmenneisiin kokemuksiin  
siitä, oliko koulun kuvataide jommallekummalle sukupuolelle enemmän suunnattu. Näin  
siksi, että kaikkien koulujen kesken ja koko aineiston sisällä oppilaat vaikuttivat olevan  
homogeenisesti sitä mieltä, että kuvataide oli kaikille suunnattu aine ja harvat asian tiedos-  
tavat vaikuttivat pitävän aineen sisäistä tyttöenemmistöä erillisenä ilmiönä.

Tämän jälkeen pyysimme haastateltavaa kuvailemaan, millainen henkilö heillä tulee mie-  
leen heidän ajatellessaan kuvataideopettajaa. Halusimme tämän kysymyksen kohdalla näh-  
dä, mikä sukupuoli opettajaan assosioidaan ja millainen kulttuuri liitetään vanhempaan  
kuvataiteellisesti mahdollisesti harrastuneeseen henkilöön.

Kolmannessa kohdassa oppilaalta kysyttiin, kuinka turvalliseksi he kokivat kuvataideluo-  
kan oman identiteettinsä ja sen eri osa-alueiden kannalta. Tämän vastauksen avulla halu-  
simme nähdä, löytäisimmekö mitään korrelaatioita oppilaan kyselylomakkeessa antamien  
vastausten kanssa. Erityisesti olimme kiinnostuneita siitä, vaikuttiko turvallisuuden tunne  
siihen, miten ja missä mittakaavassa oppilas uskalsi ilmentää alakulttuurisia mieltymyksi-  
ään.

Tämän jälkeen oppilasta pyydettiin kuvittelemaan, miten hänen tuottamansa työnsä eroai-  
sivat nykyisestä, jos hän edustaisi toista sukupuolta. Halusimme näin selvittää, liittyikö  
toiseen sukupuoleen liitettäviin mielikuviin jotain alitajuisia assosiaatioita, jotka voisivat  
ennestään valottaa oppilaiden mielipidettä siitä, miten erityisesti poikien suhde kuvataitee-  
seen ilmenee.

Haastateltavien omia mielipiteitä hyvän ja huonon taiteen suhteen käsiteltiin viidennessä kysymyksessä. Annettavan vastauksen perusteella tarkastelimme, liittyikö oppilaan käsitys hyvästä tai huonosta taiteesta tämän edustamaan alakulttuuriin tai vaikuttiko se hänen mielipiteeseensä koulun kuvataiteen opetuksesta. Tarkastelimme myös muita mahdollisia esille nousevia yhteyksiä, kuten hyvän taiteen ja kouluympäristön turvallisuuden kokemisen välillä.

Seitsemännellä kysymyksellä etsittiin eroja vastaajien koulussa ja kotona tekemän taiteen välillä. Tahdoimme konkretisoida arjen vapaa-ajan ja koulun välille nousevan ristiriidan pyytämällä haastateltavia itse kuvailemaan kyseisiä eroja sekä mahdollisia kokemiaan syitä erojen olemassaololle.

Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluna tilassa, jossa ei haastateltavan ja meidän, kahden haastattelijan, lisäksi ollut muita kuulijoita. Vaikka tilanne todennäköisesti olisi ollut haastateltaville rennompia ryhmähaastattelun muodossa, päädyimme yhtä runkoa seuraavaan yksilöhaastatteluun, sillä halusimme varmistaa jokaisen haastateltavan yksilöllisten mielipiteiden kuuluvuuden. Kolmen eri nauhoitetun ja litteroidun haastattelun kesken talenteita oli helpompi purkaa, teemoitella ja verrata keskenään, sekä poistaa vastauksiin herkästi vaikuttava ryhmäpaineen vaara.

## 4.5 Analyysimenetelmä

Analyysimenetelmänä toimi teemoittelu. Tarkastelimme aineistoa tavoitteenamme etsiä sen seasta sanavalintojen, tarinallisten seikkojen kautta esiin nousevia teemoja, jotka yhdistävät tai erottavat vastaajat toisistaan. Koska kyselylomakkeen kysymykset olivat kaikilla samat ja myös muutamille tehdyt haastattelut noudattivat samaa ennalta suunniteltua runkoa, on teemoittelulle luontevasti helppoa lähteä etsimään vastausten joukosta yhteneväisyyksiä ja korrelaatioita, joista muodostaa otsikoita. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006) Näiden pohjalta pystyimme luomaan alakulttuurisia ryhmiä kuvallisesti harrastuneiden yläkouluikäisten oppilaiden kesken ja tarkastelemaan ryhmien sisäisiä suuntautumisia, mielenkiinnonkohteita ja mielipiteitä opetusta kohtaan.



Etsimme aineistosta lähtökohtaisesti tiettyä esiin nousevaa alakulttuurista ryhmää, joka löytää inspiraationsa populaarikulttuurista, mediasta ja internetistä ja jonka koulutöissä ja/tai vapaa-ajan töissä nämä intressit ilmenivät. Koska meidän kokemuksessamme tämän alakulttuurin ymmärrys kuvataidekasvattajan koulutusohjelmassa vaikuttaa olevan lähes olematon, olimme kiinnostuneita näkemään, vaikuttiko heille tuttujen teemojen ja kuvakulttuurien mahdollinen vähyys opetuksessa oppilaiden kokemuksiin kuvataideopetuksesta.

Analyysivaiheessa suuntasimme aineistoa tutkiessamme myös huomiomme siihen, miten nuoret kokevat kouluympäristön luokkalaisten ja opettajan luomat paineet, sekä että onko heillä omia ajatuksia mitä saa tai kannattaa piirtää ja mitä ei. Haastatteluaineisto pystyy valottamaan näitä kokemuksia yksilöiden välillä.

# 5. Aineiston tarkastelu

## 5.1 Kyselyn vastaukset

Kyselylomakkeen ensimmäisellä sivulla kysyttiin vastaajan sukupuolta ja vastauskenttä jätettiin avoimeksi, antaen vastaajalle mahdollisuuden ilmaista sukupuoli-identiteettiään yleisten tyttö/poika -vaihtoehtojen ulkopuolella. Tämän kysymyksen tarkoitus oli auttaa meitä olennaisesti tutkimaan, vaikuttaako sukupuoli muihin vastauksiin, ja missä suhteessa eri sukupuolia oli toisiinsa nähden.

Kaikkien vastaajien kesken itsensä mieheksi identifioivia oli 7. Opettajien antamien arvioiden mukaan biologisesti miespuolisten oppilaiden määrä olisi kuitenkin vain 6. Lisäksi opettajien mukaan tyttöjä tai naisia oli yhteensä 71, mutta kyselyn yhteensä itsensä kyseiseen sukupuoleen identifioivia ihmisiä oli 64. Tytöistä vajaa puolet viittasi sukupuoleensa termillä ”tyttö” verrattuna, kun taas 33 käytti termiä ”nainen”. Pojista yksikään ei käyttänyt sukupuolestaan termiä ”poika” vaan viittasi itseensä miehenä ikään katsomatta. Koska poikia ei otoksen sisällä ollut montaa, heidän kohdallaan tuloksesta oli vaikea tehdä kattavia johtopäätöksiä. Kuitenkin termien käyttö näyttää kumpuavan murrosvaiheesta lapsuuden ja aikuisuuden sisällä, jolloin nuori alkaa pohtia täyttääkö hän enemmän kulttuurisesta näkökulmasta katsottuna enemmän lapsen vai aikuisen piirteitä.

Huomattava osa, seitsemän vastaajaa eli lähes kymmenen prosenttia kaikista vastanneista määritteli itsensä joksikin muuksi kuin nais- tai miessukupuoliseksi. Ilmiö vaikuttaa olevan seurausta esimerkiksi avoimemmasta poliittisesta HLBQTQ-aiheiden keskustelusta, median välittämän tiedon nopeasta ja laajasta leviämisestä ja globaalista poliittisesta ilmapiiristä aihetta kohtaan.

On otettava huomioon, että julkisen sukupuoli- ja seksuaalisuuskeskustelun myötä myös nuoret, jotka aktiivisesti hakevat omaa identiteettiään, ovat myös kiinnostuneita sukupuoli-identiteettiin liittyvistä asioista. Tietoisuus myös muunsukupuolisuudesta ja ei-binääriydestä on levinnyt myös nuorten keskuuteen. Ei-binäärisuus on myös mahdollisuus kokeilla ja rikkoa sukupuolirooleja. Oman pukeutumisen ja hiustyylin, eleiden ja esimerkiksi

harrastusten kautta voi määritellä sukupuoltaan performatiivien kautta, mikä voi olla joillekin nuorille hyvä tapa etsiä identiteettiään. (Butler 1990, 6–7 & 25.) Voimme myös olettaa, että esimerkiksi japanilaisella populaarikulttuurilla ja sen vaikutuksella nuorten populaarivaikutteiseen kuvakulttuuriin on ollut osansa muunsukupuolisuuden, transsukupuolisuuden ja homoseksuaalisuuden näkyvyydessä nuorten keskuudessa (Valaskivi 2012, 60).

Seuraava kysymys kartoitti, millaisista kuva-aiheista oppilaat olivat kiinnostuneet ja näkyivätkö kiinnostusten aiheet oppilaiden töissä. Harvat muistivat tarkentaa, käyttivätkö he aiheitaan töissään, mutta vastausten perusteella aiomme myös tarkastella, vaikuttavatko aiheet ja kiinnostuksen kohteet oppilaan harrastuksiin esimerkiksi tarinallisesti tai siihen miten mielekkääksi he kokivat koulun kuvataiteen.

Lajittelimme aiheet vastausten perusteella alun perin 14 kategoriaan sen perusteella, että kaksi tai useampi oppilas oli maininnut ne töissään. Näistä muutama sai vahvan, merkityksellisen suosion vastanneiden keskuudessa. Vastauksista luonto oli ylivoimaisesti suosituin kuva-aihe, jonka mainitsi noin puolet kyselyyn vastanneista. Lähes yhtä suosittu kuva-aihe oli ihmiset, jonka oli maininnut vähän alle puolet kaikista vastanneista. Kolmanneksi suosituin aihe oli eläimet, josta piti noin kolmannes vastaajista. Vähemmistöstä esiin nousevia kuva-aiheita olivat perinteisyys/historiallisuus/realistisuus, fantasia, sarjakuvahahmot ja tarinat.

Kärkkäinen ottaa kantaa kuvien sisältöön suhteessa nuoren identiteettiin: kiinnostuksen kohteet tulevat esille nuorten tekemissä kuvissa eräänlaisina narratiiveina. Ryhmän yhteiset kulttuuriset piirteet ovat nuorille turvallinen käsittelyaihe. (Kärkkäinen 2008, 84–100.) Alakulttuurisesti mediavaikutteisille nuorille yhteiset mielenkiinnon kohteet, kuten omat tarinat ja hahmot, voivat olla mieleinen aihe, kun ryhmässä on muitakin, jotka kuuluvat samaan kulttuuriin. Omien mielenkiinnonkohteiden yhdistäminen koulutöihin voi kuitenkin estyä. Oma vapaa-ajan kuvallinen kiinnostus voikin poiketa suuresti siitä, mitä oppilas tekee koulutöihinsä. Tämä johtuu Räsänen mukaan yksinkertaisesti koulun ja nuoren poikkeavista tavoitteista, mitä taiteella yritetään saavuttaa. (Räsänen 2015, 146–147.)

Kolmas kysymys tiedusteli oppilaiden sen hetkistä suuntautumista taidealan ammatteihin. Annettuja vaihtoehtoja tai avoimen vastauslomakkeen tapauksessa esimerkkejä olivat taiteilija, graafinen suunnittelija ja pelisuunnittelija. Sisällytimme pelisuunnittelijan vaihtoehtoihin siksi, että peleihin liittyvän taiteen tuottaminen on ollut omassa kokemuksessamme kiinnostava tulevaisuudennäkymä monen taiteellisesti harrastuneen nuoren elämässä. Li-

säksi pelit ja pelillisuus ovat iso osa nykynuoren elämää ja on lähellä heidän alakulttuurisia kiinnostuksenkohteitaan. Myös Kojo (2012) toteaa, että kahdeksan prosenttia suomalaisista pitää itseään peliharrastajana, joista suurin ikäryhmä on nuoret. Nuorista vuonna 2011 ainakin joskus pelasi jopa 97,4 prosenttia (Kojo 2012, 64).

Kysymyksen tarkoituksena oli ottaa selvää, korreloiko jokin haave tai kiinnostava ammattin kanssa, mitä nuori tahtoo luokassa tuottaa ja miten se vaikuttaa hänen asennoitumiseensa kuvataidetta kohtaan. Monet vastaajista olivat kiinnostuneet useammasta, kuin yhdestä taidealan ammatista. Yleisin vastaus kuitenkin oli kiinnostuksen puute taidealan ammatteja kohtaan, mutta lähes yhtä suosittuja ammatteja olivat graafisen suunnittelijan ja taiteilijan ammatit. Pelisuunnittelijan ammatti oli neljänneksi suosituin, ja sitä kohtaan osoitti kiinnostusta noin yksi kahdeksasta vastaajasta.

Ei kiinnostunut: 21

Kiinnostunut taiteilijan ammatista: 19

Kiinnostunut graafisen suunnittelijan ammatista: 19

Pelisuunnittelijan ammatista: 11

Muu: 5

Epävarma: 2

Neljännessä kohdassa kysyimme oppilaan syitä laittaa tai olla laittamatta töitään sosiaaliseen mediaan. Tällä kysymyksellä tarkastelimme sitä, miten syvällä internetin taidekulttuurissa oppilas on ja onko sillä yhteyttä hänen muihin vastauksiinsa.

Vertaispalaute koettiin tärkeäksi tekijäksi niiden oppilaiden kesken, jotka julkaisivat töitään sosiaalisessa mediassa. Taito ja omien vahvuuksien esittely nähtiin olennaisena asiana taiteen julkistamisessa, julkaisi oppilas töitään tai ei.

Moni niistä, jotka olivat edes joskus julkaisseet töitään sosiaalisessa mediassa, ei enää julkaissut niitä, sillä itsekriittisyys omaa tuotantoa kohtaan oli kasvanut hurjasti. Nuorille on tyypillistä kasvaa itsekriittisimmiksi tuotoksiaan ja itseään kohtaan, sillä nuoruus on heille muutosten aikaa. Nopea kehitys ja kasvu murrosiän aikana mahdollistavat voimakkaiden

tunteiden käsittelyn luovuuden kautta, esimerkiksi kuvataiteen, musiikin tai kirjallisuuden avulla. (Sinkkonen 2008, 26–28.) Jotkut vastaajista myös kokivat omien töiden jakamisen “huomiohakuisuudeksi” ja näin ollen kielteiseksi käytökseksi.

Yleisimmät syyt olla laittamatta töitä näytille olivat korkea vaatimustaso taiteen julkistamiselle (“en ole tarpeeksi hyvä”), vähäinen kiinnostus taidetta tai sosiaalista mediaa kohtaan tai liiallinen vaiva sosiaaliseen mediaan liittyen. Koulun tulisi tukea nuoren itseluottamuksen ja itsetunnon rakentamista vahvuuksien korostamisella, jolloin oppilaiden töiden vertailulle ja arvottamiselle jäisi vähemmän huomiota (Uusikylä 18–20).

Ne, jotka laittoivat tai olivat joskus laittaneet töitään sosiaaliseen mediaan, kattoi vähän alle puolet vastanneista. Moni töitään netissä jakaneista ihmisistä kuitenkin osoitti ristiriitaisia tunteita töiden jakamista kohtaan ja painotti lopettaneensa töiden jakamisen aikaisemmin.

Ei laita esille sosiaaliseen mediaan: 41

Laittaa esille sosiaaliseen mediaan: 37

Viidennellä kohdalla pyrittiin selvittämään, onko tai onko oppilaalla ollut omia hahmoja, tarinoita tai sarjakuvaprojekteja ja pyydettiin tarkentamaan, pystyikö tai halusiko oppilas sisällyttää niitä töihinsä. Osa oppilaista sanoi, että heillä oli joskus ollut hahmoja tai tarinoita, jotka olivat sittemmin hylänneet. Näiden oppilaiden vastaukset on tulkittu edustavan “kyllä” -vaihtoehtoa.

Vastaajista enemmistöllä ei ollut omia hahmoja, tarinoita tai sarjakuvaprojekteja. 31 vastaajista totesi, että heillä joko oli tai oli joskus ollut hahmoja, minkä lisäksi näistä vastaajista noin puolet piti kyseisten tuotosten sisällyttämistä koulutöihin joko sopimattomana, vaikeana tai mahdottomana. Räsänen mukaan taideharrastus voi olla täysin erillinen asia koulutaiteeseen verrattuna, joten joillekin oppilaille omien kiinnostusten liittäminen koulutöihin voi olla liian suuri ja henkilökohtainen kynnys ylitettäväksi (Räsänen 2015, 146–147). Mediavaikutteis-alakulttuurinen harrastus assosioitiin tiukasti vapaa-aikaan ja kotona tehtävään taiteeseen, ja vain 6 näistä oppilaista sanoi sisällyttävänsä hahmoja koulutöissään. Näidenkin seassa vastauksista nousi esiin piilottamisen ja symboliikan käyttämisen tarve,

sekä jotkut näkivät hahmon käyttämisen koulutyössä harvinaisena mahdollisuutena. Loput eivät tarkentaneet, käyttivätkö hahmojaan koulutöissään vai ei.

Hahmot ja tarinat voidaan tulkita Kiilin (2011) tutkimuksen pohjalta kielletyksi kuva-aiheeksi. Erityisen sopivaksi koimme hänen “söpö”-teemansa oman aineistomme suhteen. (Kiil 2011, 223.) Tärkeiden, rakkaiden ja henkilökohtaisten asioiden kuvaamisen arkuus vaikuttaa olevan läsnä myös hahmoissa ja tarinoissa. Pelko omien luomusten ja tärkeiden asioiden saamasta negatiivisesta huomiosta toisten joukossa voi olla niin suuri, että omien kiinnostusten piilottaminen saattaa tuntua emotionaalisesti helpommalta vaihtoehdolta. Vapaa-ajan henkilökohtainen aihe voi tuntua nuoresta jopa kielletyltä asialta koulun aikana, mikäli hän ei koe koulu yhteisön antavan sille hyväksyntää. Omat kuvakulttuurit voivat jäädä piiloon sekä opettajilta että luokkatovereilta. (Kiil 2011, 275–258.)

Ei ole omia hahmoja: 46

On omia hahmoja, ei sisällytä töihinsä: 14

On omia hahmoja, sisällyttää töihinsä: 6

On omia hahmoja, ei tarkenna vastaustaan: 13

On hahmoja: 33

Kuudennessa kohdassa selvitimme, kokevatko oppilaat kuvataidetuntien aiheet kiinnostaviksi ja tärkeiksi. Jotkut oppilaista kokivat kuvataiteen kiinnostavaksi, muttei tärkeäksi tai turhaksi. Suurin osa vastaajista kuitenkin vaikutti pitävän koulun valinnaista kuvataidetta jollain tavalla positiivisena kokemuksena. Koulun kuvataiteen suorituskeskeisyyttä voidaan pitää yhtenä tekijänä, kun määritellään oppisisältöjen ja -aineen kiinnostavuutta. Joillekin oppilaille koulu on yksinkertaisesti koulua, joka on olemassa opiskelun vuoksi. Kuvataidetuntien työt eivät ole ehkä oppilaalle henkilökohtaisella tasolla tärkeitä, mutta saattavat olla tarpeeksi kiinnostavia, jotta työt tulevat valmiiksi. (Malinen 2011, 127–128.)

Sisältöä kohtaan kuitenkin koettiin tästä huolimatta ristiriitaa ja vastauksista nousi esiin epävarmuutta ja ristiriitaisuutta kuvaavia sanoja, kuten “joskus” tai “toisinaan”, erityisesti puhuttaessa aiheiden kiinnostavuudesta. Kuitenkin vain yhdeksän sanoi suoraan, ettei pitänyt kuvista joko kiinnostavana tai tärkeänä ja loput eivät osanneet ottaa aiheeseen kantaa.

Malinen pitää nuorten kuvamaailmoja tärkeänä asiana opetuksen kannalta. Oppilaiden kulttuurisen identiteetin kasvun tukemisessa tulisi käyttää myös nuoria kiinnostavia opetusaiheita. (Malinen 2011, 125.) Opetussuunnitelmassa painotetaan nuorten omien kuvakulttuurien merkitystä (OPS 2014, 494).

Kyllä, aiheet ovat kiinnostavia ja/tai tärkeitä: 61

Ei, aiheet eivät ole kiinnostavia ja/tai tärkeitä: 9

Ei osaa sanoa: 6

Seitsemännessä kohdassa kysyimme oppilaiden mielipiteitä siitä, millainen oppilas menestyy kuvataidetunneilla ja halusimme tällä nähdä, vaikuttaako käsitykset menestyvästä oppilaasta oppilaan kiinnostukseen ainetta kohtaan tai tapaan käsitellä omia kiinnostuksen kohteita tehtävien yhteydessä. Vastauksien keskeltä nousi motivaatio ja yritteliäisyys tärkeimpänä menestyvän oppilaan piirteenä. Tämän jälkeen merkittävin piirre oli tuntiaktiivisuus sekä taiteellisuus ja luovuus, kuten myös harrastuneisuus koulun ulkopuolella. 13 vastaajaa pitivät sekä tunnilla osoitettavaa taidokkuutta ja nopeutta kuten myös synnynnäistä lahjakkuutta tärkeinä osatekijöinä.

Luovien oppilaiden kyky menestyä taideaineissa perustuu heidän haluunsa kokeilla uutta ja käyttää ratkaisukykyjään tehtävänannoissa. Älykkäät suorittajat puolestaan ovat tottuneet noudattamaan sääntöjä, eivätkä uskalla kokeilla vaihtoehtoisia ratkaisuja tai uusia asioita, jotta epäonnistumiset voisi välttää. (Uusikylä, 18–20.) Luovuus ja synnynnäinen lahjakkuus voidaan nähdä ominaisuuksina, joita vain tietyillä oppijoilla on, mikä voi tehdä kuvataiteesta vaikeaa oppilaalle, joka uskoo olevansa synnynnäisesti lahjaton tai kyvytön.

Toisaalta 12 piti tunnilla ja toisia sekä itseään kohtaan osoitettavaa asennetta tärkeänä. Muutama oppilas piti kaikkia omalla tavallaan yhtä hyvinä oppilaina, piirteisiin, aktiivisuuteen, taitoihin tai tuntikäyttämiseen katsomatta.

Aktiivisuus tunneilla (34)

Taiteellisuus, luovuus, harrastuneisuus (30)

Lahjakkuus, synnynnäinen tai pysyvä ominaisuus (13)

Asenne oppimiseen ja muihin oppilaisiin (12)

Motivaatio, yritteliäisyys (39)

Taidokkuus, osaaminen, on edellä toisia opetuksessa (13)

Kuka tahansa voi menestyä (4)

Kahdeksas kysymys pyrki selvittämään, mitä ajatuksia oppilailla on oppiaineen suuntautumisesta tietylle sukupuolelle. Kaikkien tutkittujen luokkien kesken kuitenkin nousi esiin hyvin keskeinen ilmiö, nimittäin jyrkkä mielipide siitä, että kuvataide oli kaikille suunnattu. Vastaajista 70 uskoi, ettei koulun kuvataide ollut suunnattu tietylle sukupuolelle ja vähän vajaa puolet heistä ei antanut mielipiteelleen perustelua. 13 vastannutta perusteli vastauksensa toteamalla, että kuvataide oli kaikille ja 8 piti tehtäviä ja aiheita joustavina sekä molemmille sukupuolille sopivina. Kaikista vastanneista 14 tiedosti sukupuolijaon luokan sisällä, muttei nähnyt aineessa itsessään sukupuolittuneita ominaisuuksia tai käytäntöjä.

Räsänen (2008) ja Vanhatapio (2010) ovat molemmat yhtä mieltä siitä, että poikien ja tyttöjen sukupuolinen käyttäytyminen esimerkiksi koulussa on tiedostamatonta, mutta näkyvästi sukupuolittunutta. Aiheet, materiaalit ja työskentelytavat vaihtelevat sukupuolten välillä: Tytöille sopivana työskentelynä pidetään rauhallista istumista, kun taas pojille fyysisesti aktiivinen työskentely nähdään parempana vaihtoehtona. Naskalin (2010) mukaan pojat oppivat sukupuolelleen sopivan käyttäytymisen kulttuurinsa vaikutuksesta, eivätkä käyttäydy erilaisesti synnynnäisten ominaisuuksiensa vuoksi.

Myös Hopperin tutkimuksessa (2011) selvisi samankaltaisia tuloksia: Suurin osa kuvataidetuonneilla käyneistä brittiläisnuorista ei ollut huomannut kuvataiteen sukupuolittuneisuutta aikaisemmin. Oppilaat vetoavat koulutuksen tasa-arvoisuuteen sukupuolten välillä, eivätkä koe opetuksen itsessään olevan sukupuolittunutta. Oppilaan ikä näyttää vaikuttavan myös oppilaan kykyyn nähdä kriittisesti yhteiskuntarakenteita, kuten sukupuolijakoa, sillä vanhemmat oppilaat vastasivat huomanneensa tyttöenemmistön ja pitivät taidetta feminiinisenä aineena. (Hopper, 2015, 66.)



Vain harvat tiedostivat vastauksen yhteydessä voimakkaan tyttöenemmistön luokan tai koulun valinnaisen kuvataiteen sisällä. Kaikista vastaajista vain yhden mielestä kuvataide oli tytöille suunnattu.

## 5.2 Haastattelut

Haastatteluun osallistuneet oppilaat olivat kaveruksia samalta luokalta, mutta haastattelu toteutettiin jokaiselle yksityisesti ja erikseen. Nimien sijasta haastateltavat on koodattu kirjaimin E, O ja U. Heillä on yläkoulun aikana kaikilla ollut samat kaksi opettajaa, joilta saatu opetus näyttää vaikuttaneen heidän käsitykseensä kuvataiteesta koulun sisällä.

Kaikkien kolmen haastateltavan kyselylomakkeissa oli samanlaisuuksia ja haastateltavat luokitellaan yhteen kyselystä esiin nousseeseen kategoriaan. Kuvallisesti haastateltavat olivat kiinnostuneet samoista aiheista, nimittäin fiktiivisyydestä, tarinallisuudesta ja ihmisenkaltaisista hahmoista. Kaksi heistä oli myös kiinnostunut samasta ammatista annettujen vaihtoehtojen ulkopuolella, eli kuvataideopettajan ammatista. Kaikki kolme jakoivat töitään sosiaalisessa mediassa ja kaikilla kolmella oli myös omia hahmoja tai tarinaprojekteja, joita he eivät kuitenkaan tahtoneet käsitellä koulutöissä tai kouluympäristössä.

Haastattelussa ilmeni, että he kaikki kokivat kouluympäristön ahdistavaksi tai omat taitonsa riittämättömäksi piirtääkseen koulussa samoja aiheita, kuin koulun ulkopuolella. He pitivät syynä lähinnä vertaispainetta, mutta yksikään ei kokenut myöskään aikuisen tulevan samalla tasolla vastaan harjoittamansa kulttuurin kanssa. Haastattelun ja kyselyn perusteella on siis selvää, että monet oppilaat muuttavat vapaa-ajan ympäristössä harjoittamaansa kuvallista kulttuuria saapuessaan kouluun ja saattavat luoda kokonaan uuden tavan harjoittaa kuvallista harrastuneisuuttaan tuodakseen sen lähemmäksi sitä, minkä itse kokevat kouluympäristöön sopivaksi. Heidän identiteettinsä on siis muuttuva ja dynaaminen, muotoutuen kohtaamaan sen sosiaalisen ympäristön, missä nuori kulloinkin on. Kaarlo Laine (2000, 101–102) kuvailee oppituntipiirroksia oppilaan koulun sosiaaliseen todellisuuteen liittyvän identiteetin mallintajina ja rakentajina. Hän mainitsee myös instituution roolin kyseisen identiteetin määrittävänä tekijänä ja tämä näkyy haastateltavien oppilaiden taipumuksena nähdä itsensä koulussa oppilaana, jota kohtaa erilaiset odotukset niin koulun opettajien, kanssaopiskelijoiden ja myös omien odotusten suunnalta.

Haastateltavamme pitivät koulun kuvataidetta yleisesti tärkeänä tai kiinnostavana, vaikkei kaikkia kaikki aiheet henkilökohtaisesti kiinnostaneetkaan. Haastateltavat vaikuttivat tiedostavan tyttöenemmistön kuvataiteen sisällä, mutta yksikään ei pitänyt ainetta sinällään tietylle sukupuolelle suunnattuna. Sen sijaan, että ongelman ydin olisi kuvataideaineen sisällössä, haastateltavat uskoivat ilmiön johtuvan syvälle juurtuneista kulttuurisista ja historiallisista oletuksista poikien kesken.

E: “Ei siinä muuta oo ku et on enemmän tyttöjä aina ku poikia et se on oikeestaan ainoa asia. Tehtävänannoissa ei yleensä sanota että “tyttö” “poika”. ... Oppilasmäärässä jos mennään yhteiskunnan stereotyyppien mukaan, että mikä on maskuliininen ja mikä feminiininen. Poikien pitää olla maskuliinisia ja taidetta ei ainakaan enää nykymaailmassa enää ajatella sellasena [maskuliinisena] asiana.”

U: “Itse opetuksessa ei ainakaan minun mielestä näy, että se ois suunnattu enemmän tytöille.”

U: “[Pojalle valinnaisessa kuvataiteessa] pahin mahdollinen ois varmaan se kiusaaminen.”

Huomio on haastateltavilta hyvä, sillä poikia näytetään ohjaavan lähtökohtaisesti liikunnan pariin, ja se aika, mikä tytöiltä menee taideaineiden parissa työskentelemiseen, kuluu pojilta urheilun harrastamiseen. (Tilastoja 2017). Tässä mielessä voidaankin ehkä puhua vähemmän siitä, onko harrastuksen sisältö sukupuolittunutta ja enemmän siitä, onko harrastus itse sekä siihen liitettävät yhteiskunnalliset oletukset ja pinttyneet sukupuoliroolit syynä kovalle sukupuolijaolle.

Vanhatapio toteaa tutkimuksensa (2010) pohjalta, että pojat viihtyvät kuvataidetunneilla hyvin, mutta lopettavat taideharrastuksensa murrosikänsä mennessä. Vanhatapio keskittyy väitöskirjassaan poikien harrastustaidetoimintaan, mutta ottaa kantaa myös koulujen taidekasvatukseen. Poikien liikunnallisuutta ja fyysistä aktiivisuutta hän pitää oleellisena tekijänä poikana olemisessa ja harrastusten ja mielenkiinnonkohteiden valitsemisessa. Myös ympäristön luoma maskuliininen miehenä olemisen kulttuuri on ristiriidassa sen kanssa, mitä feminiininen taidekasvatus tarjoaa. (Vanhatapio 2010, 218.)

Pyydettyäessä kuvailemaan kuvataideopettajaa, kaikki kolme haastateltavaa kuvittelivat kuvataideopettajan ensisijaisesti naiseksi. Muita kuvaavia termejä olivat inspiroivuus, luo-

vuus sekä joustavuus, joka auttaa tätä tulemaan toimeen erilaisten ihmisten kanssa. Mieli-kuviin vaikutti oppilaiden omat aiemmat kuvataideopettajat, jotka olivat kaikki olleet naisia. Havainto käy yhteen myös meidän kokemustemme kanssa, sillä olemme huomanneet vahvan naispainotteisuuden Lapin yliopiston kuvataidelinjan sisällä vuosikurssiin katso-  
matta. Kuvataideopettajan edustama sukupuoli voi tällöin ennestään vaikuttaa lasten ja muun yhteiskunnan muodostamaan tiedostamattomiin mielikuviin siitä, minkä sukupuolen aineeksi kuvataide mielletään.

E: “Apua... [häkeltyy vähän] ...No, mulle tule ensinnäkin mieleen nainen ko mulla kaikki on ollut naisia.”

U: “... En tiiä, sukupuolesta saattais ehkä jonkin verran ajatella, että enemmän naisia, ko ainaki mitä mää oon nähny nii on näkyny enemmän naisartisteja.”

Haastateltavien kesken nousi esiin vahva preferenssi mimeettisen taideteorian käsityksiä kohtaan, jossa taiteen esteettisen arvon heidän omassa kokemusmaailmassaan määrittivät sen mimeettisesti hyvin toteutetut puolet, kuten piirrettyjen hahmojen mittasuhteet ja varjostuksen realismi. Värit olivat toinen suosittu elementti kuvissa ja yksi haastateltavista mainitsi jopa väriopin mukaisen vastaväriharmonian yhdeksi suosikikseen. Ei-esittävä taide ei saanut haastateltavilta vahvaa suosiota, joka voi johtua siitä, että he sanoivat abstraktin taiteen olleen vähäisessä roolissa heidän opetuksessaan.

E: “... [kuvan] asento on suhteellisen järkevä, se näyttää siistiltä, että siinä värit ja kaikki menee hyvin yhteen... että se lopputulos näyttää hyvältä.”

E: “...värit soppii ja itellä on se että jos kuva on kuitenkin suhteellisen realistinen, värit varjostukset valot, tausta... “

O: “...[työ] jossa on käytetty vastaväriharmoniaa... se on kiva.”

Mimeettisellä ja esittävällä taiteella vaikuttaa olevan muutenkin vankka asema nuorten ajatusmaailmassa. Kuvataidetunneilla näkemämme oppilastyöt ovat usein tavalla tai toisella esittäviä ja kokemuksemme mukaan luokan sisällä “hyviksi piirtäjiksi” koetaan yleensä ne, jotka osaavat parhaiten jäljentää hakemaansa mimeettisesti. Tätä puoltaa haastatelta-

vien yhtenevä mielipide siitä, että Akseli Gallen-Kallelan Aino-taru -teos edusti enemmän koulussa toteutettavaa taidetta. Syyksi lueteltiin realistisuus sekä koulutehtävien taipumus ottaa lähtökohdakseen olemassa olevia taideteoksia, ja tekniikkansa takia kuvan uskottiin myös saavan koulussa paremmat arviot. Lisäksi haastattelussa sekä joissain kyselylomakkeiden tarkennetuissa vastauksissa nousi esiin korrekkin anatomian, realististen mittasuhteiden ja valon käytön tärkeys omissa töissä. Joidenkin oppilaiden kohdalla tätä kautta syntynyt itsekriittisyys vaikutti myös olevan yksi syy sille, miksei omia hahmoja uskallettu piirtää kouluympäristössä.

O: “...hän [kuvataideopettaja] ihan selvästi tykkäsi enemmän realistisesta taiteesta. Ja kun hän, vähän, itsellä kun ei ole realistinen vaan enemmän tähän mangatyyliseen suuntautuva taidetyyli ja hän otti sen vähän negatiivisesti vastaan.”

U: “tommonen realistinen [kuva] tarvittee enemmän taitoa”

Omia taitoja tai kykyjä ei koettu tarpeeksi “hyviksi”, jotta omia hahmoja olisi voinut piirtää muiden silmien nähtäväksi. Räsänen mukaan realismiin siirtyminen kuvataiteessa karsii suuren osan lapsista ”lahjakkaisiin” ja ”lahjattomiin” piirtäjiin. Murrosikään siirryttäessä lapsen kyky tai kyvyttömyys jäljitellä todellisuutta kuvien kautta määrittelee usein sen, jatkuuko tämän kuvallinen kehitys aikuisuuteen vai ei. Suuri osa jää symboliselle viivapiirustustasolle esimerkiksi sosiaalisen paineen tai kiinnostuksenpuutteen vuoksi. (Räsänen 2008, 40–49.) Kaikella tällä puolestaan voi olla vaikutusta siihen, minkä takia toiset oppilaat ja erityisesti pojat kokevat hankalaksi pysyä koulun kuvataiteessa mukana siirryttäessä myöhemmille luokille, jossa toisten oppilaiden mimeettinen piirtotaito alkaa kehittyä.

Haastateltaessa ilmeni, että luovuus ja aktiivisuus koettiin tärkeimmiksi keinoiksi menestyä kuvataidetunneilla. Tämä korreloi kyselyssä esiin tulevien vastausten kanssa ja oppilaat tuntuvat uskovan, ettei työn jäljellä ole välttämättä suurta merkitystä, jos nämä kaksi muuta kriteeriä täyttyvät. Tulos on kuitenkin ristiriidassa heidän osoittamiinsa ajatuksiin Akseli Gallen-Kallelan teoksen yhteydestä koulutaiteeseen ja saattaa viitata siihen, että teoksen mimeettiisyys ja realistisuus ovat tiedostamattomia, jopa normina pidettyjä arvoja kuvataideluokan sisällä, joka voi olla joko oppilaiden oma käsitys taiteesta tai välillisesti opettajan/opettajien suuntausten kautta adoptoitu.

E: "...tämä (kuva 2) on tämmösiä vesivärejä mitä ite käytänki ja sitte se on just tämmönen oman vapaan tyylin näkönen kun taas tämä toinen on enemmän tämmöstä tiukkaa realismia."

U: "cartoon stylellä on helpompi tehdä. Emmätiä, ei sillä niin paljon väliä oo. Toi toinen ois helpompi tehdä."

Verrattaessa Akseli Gallen-Kallelan teosta haastattelussa siihen verrattavaan fanitaideteokseen, osallistujista jokainen piti vesiväreillä toteutettua fanitaideteosta miellyttävämpänä ja enemmän omanaan ja kaksi liitti sen läheisesti kotona tehtävään taiteeseen. Tyylielty tapa piirtää hahmoja oli heille henkilökohtainen ja vapaa-aikaan liitettävä, mutta sen harjoittaminen kouluympäristössä koettiin vaikeaksi asiaksi. Syyt kuitenkin erosivat jokaisella: Haastateltava E koki ikätovereiden luoman ryhmäpaineen estäväksi tekijäksi. Haastateltava O vältteli negatiivista huomiota opettajaltaan. Haastateltava U ei kokenut olevansa riittävän hyvä harjoittaakseen vapaa-ajan tasoista kuvallista tuottamista kouluympäristössä. Yhdistävä tekijä kaikilla oli koulutaiteen ja vapaa-ajan taiteen lähtökohtainen erossa pitäminen vapaa-ajan taiteesta. Kaikki suosivat vapaa-ajan taiteen tekemistä, mutta eivät vaikuttaneet pitävän huonona asiana myöskään koulutaiteen erilaisuutta. Se nähtiin tilaisuutena kokeilla uusia asioita ja harjoittaa taitojaan mukavuusalueensa ulkopuolella. Toisaalta kaikki kolme olivat myös avoimia vapaa-ajan harrastuneisuutensa jakamiselle ja siitä keskustelemiselle opettajan kanssa, mikäli he kokisivat kulttuurinsa tulevan kunnolla ymmärretyksi niin, että opettaja voisi kohdata heidät samalla tasolla.

Fanitaide oli terminä ja taiteenmuotona tuttu kaikille kolmelle haastateltavalle, mutta heistä jokainen osoitti myös varautuneisuutta fanitaiteen tuottamista kohtaan. Yhden haastateltavan mielestä fanitaiteen tuottamisen ongelma oli lähtöisin ikätovereiden luomasta paineesta ja kokemuksesta, ettei taidemuotoa katsottu mielekkääksi tai hyväksyttäväksi vertaiskulttuurissa. Oman alakulttuurin sisällä nuori oppii helposti yhteiset arvot ja säännöt, jotka määrittävät sitä, mikä on ryhmälle yleisesti hyväksyttyä ja mikä ei (Benjamin 2013, 62–63). Fanitaide puolestaan nähdään helposti matkimisena ja yrityksenä kopioida jo keksittyä, eivätkä kaikki nuoret anna sille samaa arvoa kuin omaperäiset ja originaalit tuotokset, joita pidetään arvossa (Taimisto 2015, 90–94).

Haastateltava liitti ilmiöön myös fanitaiteen sisällön, sillä hän koki mieltymysten herkästi saavan puoleensa negatiivista huomiota ikätovereilta, mikäli aihe jäi sen hetkisten trendien ulkopuolelle tai liittyi koulu- tai luokkayhteisön sisällä jo muodista poistuneihin medioihin. Kaksi muuta pitivät fanitaiteen ongelmana “originaalisuuden” eli omaperäisyyden puutetta. Yhden hyvän ja menestyvän taiteen ideaaliksi koettiin erityisesti luovuus ja omaperäisyys, joka heijastuu monen oppilaan kokemukseen myös kuvataideoppiaineen sisällä menestymisestä, eikä olemassa olevista medioista lainattujen aiheiden tai ominaisuuksien koettu edustavan näitä arvoja. Haastateltava U vaali näitä arvoja ominaan ja mainitsi, ettei välittänyt juurikaan koulun odotuksista yhtä paljon, kuin omista henkilökohtaisista tavoitteistaan, eikä näin ollen kokenut fanitaiteen tuottamista tyydyttäväksi.

Haastateltavista kaksi pohti oman tuotantonsa asemaa taiteena. Molemmat haastateltavat pitivät lähtökohtaisesti itseään kykenevänä tuottamaan taidetta eivätkä kyseenalaistaneet oman alakulttuurisen suuntautumisensa vaikuttavan sen taiteellisen arvoon. Haastateltava O vetosi nimenomaan taiteen laajaan käsitteeseen ja taiteen yksioikoisen määrittämisen ongelmaan. Haastateltava U puolestaan oli sitä mieltä, että hänen teostensa arvo taiteena on riippuvainen teotarkoituksesta ja teoksen keskeneräisyydestä. Hän ei pitänyt esimerkiksi ajantappotarkoituksessa toteutettua päämäärätöntä piirustelua taiteen tuottamisena, vaan vaikutti kokevan, että oman teoksen asema taiteena on lähtöisin juurikin hänen omasta näkökulmastaan taiteilijana.

Haastateltavien mielipiteet vaihtelivat, mitkä aiheet olivat vaikeita käsitellä kuvallisesti kouluympäristössä. Kuitenkin kaikki liittivät kouluun tai sen luomaan ilmapiiriin jotain kuvallista estymättömyyttä rajoittavia tekijöitä, jotka saivat ympäristön tuntumaan kotia turvattomammalta paikalta piirtää. Haastateltavista kahdella oli ristiriitaisia ajatuksia tästä turvattomuudesta ja kumpikaan ei osannut toivoa muutosta tilanteeseen, vaan pitivät sitä lähinnä itsestäänselvyysnä tai itsestä lähtöisin olevana ongelmana. Näistä kahdesta haastateltavasta E ilmaisi, että oman vapaa-ajan kiinnostusten käsittely julkisesti oli hänelle vaikeinta, niinkin, että hän ei kokenut edes tarvetta ratkaista kyseistä vaikeutta. Haastateltava U puolestaan kysyttäessä sanoi, ettei hän kokenut kouluympäristöä millään tavalla rajoittavaksi piirtoaiheidensa suhteen, mutta kuitenkin mainitsi haastattelussa, että piirsi kotonaan enemmän omia hahmojaan ja ajatteli, ettei hänen piirtotaitonsa ollut riittävän hyvä vapaa-ajan aihevalintaan kouluympäristössä.

Kolmas haastateltava koki koulussa vaikeasti käsiteltäväksi aiheeksi seksuaalisesti virittyneet kuvat ja sanoitti estyneisyyden kumpuavan nuoruudesta ja epävarmuudesta piirtää kulttuurisesti häveliääksi koettuja asioita koulun kaltaisessa julkisessa tilassa. Kiilin (2011) tutkimus nuorten kielletyistä kuva-aiheista auttaa meitä ymmärtämään ilmiötä. Seksuaalisuus ja alastomuus on yleinen aihe kielletyissä ja tabuissa kuvissa. Seksuaalisia kuvia ei koeta kouluympäristöön sopiviksi, eivätkä edes sallituiksi, joten oppilaan halu tuottaa alastomuutta tai seksuaalissävyytteisiä kuvia voi peittyä koulun sääntöihin ja niiden noudattamiseen, jopa rangaistuksenpelkoon. Häpeä on myös yksi syy sille, miksi aihetta ei useinkaan käsitellä luokkahuoneissa. (Kiil 2011.)

Aiheen käsittelyn vaikeus ilmeni myös haastattelussa, mutta oppilas kuitenkin ilmaisi halunsa käsitellä aihetta (alastomuutta) kouluympäristössä. Kuten Kiil toteaa, nuorilla on kiinnostusta ja halua hahmottaa kiellettyjä asioita, eikä välttämättä tarvetta käsitellä traumaattisia kokemuksia kuvillaan, kuten aikuiset Kiilin mukaan toisinaan uskovat (Kiil 2011, 242). Tavoitteeseen pääseminen hänen mukaansa vaati kuitenkin sitä, että aiheen lähestyminen tulisi tapahtua ensisijaisesti koulun aloitteesta, jotta oppilas itse uskaltaisi kouluympäristössä piirtää mitään aiheeseen liittyvää. Näin ollen voi ajatella, että oppilaat itsekin tiedostavat kulttuurin sisältä kumpuavat tabut, eivätkä halua taistella niitä vastaan silloinkaan, kun heidän mieltymyksensä ja identiteetin etsintä eivät lähtökohtaisesti niitä noudattaisikaan.

Haastateltavat eivät uskoneet opettajien ymmärtävän kovin hyvin heidän alakulttuuriaan. Haastateltava E koki opettajansa huomioineen vain satunnaisesti töiden takana olevia ideoita, mutta mainitsi myös piirteen vaihtelevan eri opettajien välillä. Hän myös tunnusti, että vetää itsekin eron vapaa-ajan ja koulun välille kuvallisessa harrastamisessa eikä näin ollen sisällyttänyt omia hahmojaan tai tarinoitaan koulutöihinsä tunnistettavalla tavalla. Kuitenkin haastateltava ilmaisi valmiutensa jäämään tunnin jälkeen keskustelemaan opettajan kanssa näistä vapaa-ajan projekteista, mikäli aikuinen vaikuttaisi valmiille kuuntelemaan, ja sanoi pitävänsä tällä tavalla lähestyttävistä kuvataideopettajista.

Haastateltava E:stä poiketen, O:n kokemusmaailmassa hänen opettajansa ottivat huomioon koulutöissä käytetyt tarinat ja syyt taiteentekoon, uskoen opettajien pitävän tarinaa ja ajatusta teoksen takana tärkeänä. Hänkään ei kuitenkaan pitänyt opettajaa niin lähestyttävänä, että uskaltaisi jakaa tarinoitaan ja ideoitaan tälle, sillä ei koe opettajan ymmärtävän kyseistä alakulttuuria. Tämä haastateltava tunsikin meidät ennestään ja nimesi meidät puolestaan

saman alakulttuurin edustajaksi, minkä takia mainitsi myös aiheesta puhumisen olevan helppoa verrattuna omiin kuvataideopettajiinsa.

Haastateltava U:lla ei ollut merkittäviä kokemuksia tai ajatuksia tarinoista tai ideoista puhumisesta opettajien kanssa ja uskoi tämän johtuvan siitä, etteivät hänen mielestään monet opettajat ymmärrä kulttuuria muiden ikätovereiden tavoin. Hän ja kaksi muuta haastateltavaa sanoivatkin jakavansa näitä aiheita samaa alakulttuuria edustavien ystävien kesken ja haastateltava O sanoi myös jakavansa töitään sosiaalisessa mediassa.

Yksikään haastateltava ei kuitenkaan tuntunut kokevan opettajan ja heidän alakulttuuriinsa väliin jäävää seinää ongelmana. Kysyttäessä, miten he parantaisivat koulun kuvataidetta, haastateltava E toivoi koulun kuvataiteen sisältöön enemmän monipuolisuutta ja vaihtelua, esimerkiksi piirtopöytien ja kuulakärkikynien käyttöä. Haastateltava O kaipasi henkilökohtaisen tilan perään, toivoen parannettua ja varmistettua työrauhaa luokkaympäristöön, jotta jokainen voisi työstää töitään yksityisemmin. Haastateltava U puolestaan halusi enemmän vapautta soveltaa annettuja aiheita sekä itsenäisyyttä omien ideoiden viljelyyn koulutöiden ohella.

Nämä vastaukset suurimmaksi osaksi myötäilevät aiemmissa luvuissa mainitun Raili Kärkkäisen (2008, 84–100) havainnot, joissa myös välineiden puutteellisuus, ryhmäkoot, aikataulut, sekä ahtaat tilat vaikuttivat oppilaiden koulumotivaatioon. Samassa artikkelissa Kärkkäisen haastattelemat 13-vuotiaat tytöt myös mainitsivat koulun kuvataidetuntien olevan paikka, jossa he voivat esittää omaa päänsisäistä maailmaansa. Tästä poiketen meidän haastateltavamme nimenomaan jättivät mieluummin henkilökohtaiset mieltymykset ja teemat koulun ulkopuolelle. Kuitenkin Kärkkäisen artikkelissa todettiin arvostelun ja vertailun hiertävän koulutyöskentelyä, joka on saattanut osaltaan vaikuttaa myös meidän haastateltaviemme avoimuuteen kuva-aiheidensa suhteen.



## 6. Tuloksia ja päätelmiä

### 6.1 Kyselylomakkeiden pohjalta luodut kategoriat oppilastyypeille

Suurin osa kyselylomakkeisiin vastanneista pystyttiin jakamaan kolmeen eri ryhmään: taiteesta kiinnostuneet, eli perinteisen taiteen harrastajat ja internetin, pelien, animen ja mangaan vaikutuksesta harrastuneet oppilaat, sekä intohimottomat. Koimme tärkeäksi jaotella kyselylomakkeet kategorioihin teemoittelun avulla, sillä tällä tavalla saamme eroteltua kuvataideluokasta populaarikulttuurivaikuttaneet nuoret (B-kategoria), joita tässä tutkielmassa myös haastattelimme. Tärkeää on kuitenkin huomioida, mitä muita kategorioita kuvataideluokasta voitiin löytää, ja kuinka suuri osuus kuului kohdekategoriaamme.

- A) Perinteisen taiteen harrastajat
- B) Kuvakulttuuriltaan populaarivaikuttaneet oppilaat
- C) Taidetta harrastamattomat oppilaat

Kategorioiden tuntomerkit:

- A) Perinteisen taiteen kannattajat

Tätä suuntausta edustavat nuoret viihtyivät tunneilla ja olivat kuva-aiheissaan kiinnostuneita tietyistä perinteisiksi tunnistetuista taiteentekotavoista. Ryhmä oli suhteellisen pieni, mutta näkyvä, ja erityisesti yhdellä luokalla monet oppilaat olivat kiinnostuneita muotokuvista, realismista ja historiallisesti merkittävästä taiteesta tai taideaiheista. Tämän ryhmän oppilaista muutama oli myös kiinnostunut abstraktin taiteen tuottamisesta.

Kahdeksan kymmenestä näistä aiheista kiinnostuneista oli myös kiinnostunut jostain taidealan ammatista, useimmiten graafisesta suunnittelusta ja osa taiteilijan ammatista. He pitivät menestyksestä kuvataidettun oppilasta luovana ja motivoituneena.

## B) Kuvakulttuuriltaan populaarivaikutteiset oppilaat

33 oppilasta 78 vastanneesta pystyttiin luokittelemaan tähän kategoriaan. Osasimme jakaa oppilaat tähän ryhmään esimerkiksi hahmojen omistamisen, englanninkielisten populaarikulttuuriin kuuluvien sanojen käytön (*fan art, furry*) ja pelien tai sarjojen nimien perusteella (esimerkkinä *Dungeons and dragons* -pöytäroolipeli).

Tämän kategorian oppilaat ovat kiinnostuneita taiteesta sekä pitävät koulun kuvataidetta kiinnostavana ja/tai tärkeänä aiheena, keinona toteuttaa heidän haluaan oppia uutta. Kuitenkin noin puolet hahmoja omistaneista vastanneista osoitti ristiriitaisia tai negatiivisia mielipiteitä kuvataiteen tai jonkin sen osa-alueen tärkeyttä tai mielenkiintoisuutta kohtaan, tai heillä saattoi olla rajattuja kiinnostuksen alueita kuvataiteen opetuksen sisällä. Kategoriaan kuuluvista harvat tahtoivat käsitellä omia vapaa-ajan töissään näkyviä aiheita kuvataidettunneilla, sillä oppilaat pitivät niitä erillisenä koulusta tai kouluun sopimattomina.

Haastattelemamme kolme oppilasta kuuluivat kaikki tähän kategoriaan. Heidän keskuudessaan ilmeni omaan harrastuneisuuteen liitettävä häpeä, jonka loi pelko koulussa vallitsevan kulttuurin, opettajan tai muiden oppilaiden mielipiteistä. Oma harrastuneisuus koettiin vapaa-ajalla tehtäväksi rennoksi tuotteliaisuudeksi, jonka tuominen kouluympäristöön oli stressaavaa ja tarpeetonta.

Nämä oppilaat olivat helposti tunnistettavissa heidän mielenkiinnostaan niin omia tarinoita kuin peli- ja graafisen suunnittelijan aloja kohtaan. Kaikista hahmoja omistaneista kaksi kolmasosaa osoitti kiinnostusta näitä aloja kohtaan. Heidän keskuudessaan kuva-aiheina suosittuja olivat ihmiset, joista oli kiinnostunut kaksi kolmasosaa kaikista hahmoja omistavista tai joskus omistaneista vastanneista. Toiseksi suosituimpia aiheita heidän keskuudessaan olivat luonto ja eläimet.

Yksi tärkeä piirre juuri tämän kyseenomaisen alakulttuurisen ryhmän sisällä on myös vahva korrelaatio fantasia- ja sarjakuvapainotteisten kuva-aihemielitymysten ja omien tarinoiden tai hahmojen välillä. Lähes kaikilla näistä kuva-aiheista kiinnostuneilla oli tai oli joskus ollut omia hahmoja, tarinoita tai sarjakuvia.

Kategoriaan kuuluvat oppilaat olivat tietoisia sukupuoli-identiteetteihin liittyvistä asioista (trans, muunsukupuolisuus, genderfluid) ja myös tässä kategoriassa kyseiset sukupuoliominaisuudet todennäköisemmin ilmenivät. Internet ja sen vaikutukset ovat heidän alakulttuurisessa suuntautumisessaan tärkeässä osassa ja osasta heidän vastauksistaan nousivat nettiympäristöistä tutut englanninkieliset termit ja viittaukset. Voimme tämän tuloksen avulla tukea esioletustamme siitä, että internetkulttuuri on vaikuttanut heidän tietoisuuteensa sukupuoleen, seksuaalisuuteen ja omaan identiteettiin liittyen.

Kategoria voidaan todeta olemassa olevaksi jo oppilasmäärän perusteella. Yli kolmasosa vastanneista pystyttiin vahvistamaan B-kategoriaan kuuluviksi, vaikkakin todellinen määrä voi olla vähän enemmänkin. Populaari- ja mediavaikutteinen kuvakulttuuri on maailmanlaajuisesti levinnyt alakulttuuri etenkin nuorten keskuudessa, joten pystymme väittämään, että vastaavia tuloksia voidaan saada lähes mistä tahansa Suomen kouluista.

#### C) Taidetta harrastamattomat oppilaat

Näillä oppilailta ei vaikuttanut olevan suurta henkilökohtaista intohimoa kuvataidetehtäviin. He eivät olleet kiinnostuneita taidealan ammateista, eivät yleensä pistäneet töitään esille ja/tai osoittivat ristiriitaista sekä usein välinpitämättömyyden suhtautumista koulun kuvataiteen tärkeyttä ja mielekkyyttä kohtaan. Syyt olla pistämättä töitä nettiin liittyivät usein joko voimakkaaseen itsekriittisyyteen tai tunteeseen siitä, että omien töiden esille laittaminen olisi itsekeskeiseksi tulkittavaa toimintaa, minkä lisäksi joillekin ryhmään kuuluville oli tyypillistä kuvata itseään negatiivisesti tai vertaillen. Kyselyyn he vastailivat usein lyhyillä lauseilla, harvoin tarkentaen, ja pyydettyä kuvailemaan menestyksestä kuvataideoppilasta, suurin osa näistä oppilaista kuvaili kyseisen oppilaan joko aktiiviseksi tai luonnostaan taidokkaaksi.

## 6.2 Tulkinta

Ristiriita kotona tehdyn ja koulussa tehdyn taiteen välillä on olemassa alakulttuurisesti tietyllä tavalla suuntautuneiden oppilaiden parissa. Haastatteluissa syvennyimme juuri tämän alakulttuurin edustajien ajatuksiin, ja heidän kohdallaan tätä ristiriitaa ei oppilaiden maailmassa koeta varsinaisesti negatiivisena asiana. Tämä siksi, että he ovat omaksuneet kulttuurin, jossa koulu ja vapaa-aika ovat täysin eri asioita ja niiden aikana tulee ja on mahdollisuus pyrkiä erilaisiin tavoitteisiin. Oman vapaa-ajan mieltymysten ilmaisemiseen kouluympäristössä liitettiin turvattomuuden tunne, joka kumpuaa osin oppilaiden kokemasta opettajan sekä kouluyhteisön mahdollisesta negatiivisesta asenteesta nuorten alakulttuurista suuntautumista kohtaan, mutta myös merkittävästi ikätovereiden reaktion ja kiusaamisen pelosta. Haastateltavat vaikuttavat pitävän koulua ympäristönä, johon kuuluu lähtökohtaisesti pidättyneisyys ja tabujen ylläpitäminen, sekä oman todellisen identiteetin varjeleminen siltä varalta, että se sisältää jotain kulttuurisesti poikkeavia ja muille vieraita tai outoja arvoja tai tapoja.

Tätä suhtautumistapaa haastateltavat pitävät normaalina elämään kuuluvana asiana, jota he eivät näe välttämättömänä korjattavana asiana. Kuitenkin asiaa lähestyttyessä haastateltavat vaikuttivat joko suorasti tai epäsuorasti toivovan koululta vapaampaa ympäristöä taiteen tekemiselle, esimerkiksi koulun tekemän aloitteen tabuja koskevan ilmapiirin nostamiseksi, välimatkan saamisesta ahdistaviksi koettuihin ikätovereihin, soveltamisen varaa annettujen kuvataiteen tunnin tehtävien sisällä sekä monipuolisuuden ja vaihtelevuuden lisäämistä erityisesti välineiden kannalta oppiaineen sisällä. Haastateltavilla ei ollut voimakasta pakotetta yrittää oma-aloitteisesti muuttaa koulussa vallitsevaa kulttuuria omaksi edukseen, mutta olivat avoimia koulusta itsestä lähtöisin olevalle muutokselle.

Mielenkiintoisia tuloksia poiki myös kysymys siitä, kokivatko oppilaat koulun kuvataiteen tietylle sukupuolelle suunnatuksi. Osasta vastauksista on myös tulkittavissa tietty kiihtymys kysymystä kohtaan, jonka voi lukea esimerkiksi haastattelijoille osoitetuista lisäkommenteista sekä huutomerkeistä. Epätasa-arvon olemassaolon mahdollisuuden esille ottaminen vaikuttaa yläkouluikäisille oppilaille olevan herkkä aihe, johon suhtaudutaan suurella tunteella. Kysymykseen moni vastaaja suhtautui puolustelevasti ja koki tarvetta muistuttaa, että sukupuolet ovat tasa-arvoisia ja siksi kuvataide aineenakin on. Myös Hopper (2011) löysi vastaavanlaisia tutkimustuloksia.

# 7. Pohdinta

## 7.1. Yhteenveto

Se, miten koulujen kuvataidekasvatus lopulta kohtaa tyttöjen ja poikien vapaa-ajan kuvakulttuurit, on monikerroksinen ja monimutkainen asia. Opettajat vaikuttavat asiaan ja heitä on monenlaisia. Tämä käy ilmi jo muutamaa haastateltavan kokemusmaailmaa tutkittaessa. Kyse on alakulttuureista, joista ainakin yksi on huonosti aikuisille näkyvissä ja vielä huominnon ymmärrettävissä. Tämän takia opettajan tai koulun on vaikea kohdata oppilaita samalla tasolla, joten kysymys saattaa loppupeleissä kuulua, voiko koulu edes laskeutua oppilaan tasolle kohtaamaan nuorten kuvakulttuureita. Haastatellut oppilaat eivät olleet halukkaita jakamaan vapaa-ajan tai yksityiselämänsä asioita kouluympäristössä ja sama ajatustapa nousi esiin myös joissain kyselylomakkeissa, mikä vaikeuttaa opettajan näkökulmasta kyseisen kulttuurin havainnointia ja on näin ollen vaikea ottaa opetukseen mukaan.

Haastateltavat itse eivät ilmaisseet kaipaavansa muutosta nykyiseen dynamiikkaan oppilaan ja opettajan välillä. Heidän silmissään koulun kuvataide oli jo mukavaa sellaisenaan, systeemi toimiva ja kysyttäessä valitsivat parannettavaksi muita kuvataiteen osa-alueita. Oma alakulttuuri koettiin vapaa-ajan ja yksityiselämän harrastusmaiseksi toiminnaksi, joka jaetaan kavereiden kanssa ja johon kuuluivat olennaisesti kulttuurin itsenäisesti löytäneet ihmiset. Vaikka haastateltavat ilmaisivat pitävänsä helposti lähestyttävästä ja kulttuuria ymmärtävästä aikuisesta, he eivät pitäneet tätä niinkään vaatimuksena, vaan pääosin mukavana sattumana.

Vaatisi laajempaa tutkimusta, jotta voisimme varmuudella sanoa, miten omien alakulttuurien eriyttäminen kouluympäristöstä myöhemmin vaikuttaa nuoren ajatuksiin alakulttuurinsa paikasta yhteiskunnassa sekä itsestään sen edustajana. Mikäli meidän kokemuksemme ovat yleisiä ja kulttuurin näkymättömissä pysyttely aiheuttaa itsetunto-ongelmia myöhemmin elämässä, tilanteen muuttaminen vaatisi silti ensisijaisesti aloitetta oppilailta. Aloitteellisuus vaatisi puolestaan oppilaiden kokemusten, yhteiskunnallisten asenteiden ja hiljaisten odotusten muuttumista, jotta oppilas ei kokisi kyseistä aloitteellisuutta vastavir-

taan kulkemisena. Näin syntyy noidankehä, johon on vaikea keksiä ratkaisua ja sen näin ollen voidaan miettiä, onko muutokselle loppupeleissä tarvetta.

Onko koulun kuvataiteen siis välttämättä vastattava nuorten vapaa-ajanvieron tarpeisiin? Koulun rooli oppilaan, tämän identiteetin ja mahdollisen alakulttuurin suhteen voi olla hyvinkin vähäinen, mutta täysin riittävä oppilaille itselleen. Opettajan ei välttämättä aina tarvitse tietää kaikkea, mistä nuoret keskenään puhuvat. Monelle koulu on hyvä, kun se pidetään erillään vapaa-ajasta, sillä koulu on ensisijaisesti opiskelua varten. Itseilmaisun osalta kuvataiteen tehtävissä on yleensä annettu edes jonkin verran vapautta ilmaista itseään juuri omalla tavallaan.

Kuitenkin oppilaiden alakulttuurit ovat olennainen osa heidän rakentuvaa identiteettiään. Kuvataiteen rooli identiteetin rakennusta ohjaavana oppiaineena siis saattaa sivuta isoja lohkoja näistä kehittyvien identiteettien osa-alueista ilman, että oppilaiden vapaa-ajan kuvamaailmojen harjoituksen tärkeys tulee koskaan kunnolla opettajan tietoisuuteen. Puhuttaessa juuri kategorian B alakulttuurisesti suuntautuvasta oppilaasta, opettajalta voi jäädä huomaamatta kokonainen tarinoiden, ideoiden ja näiden kautta vahvasti käsiteltyjen arvojen maailma, joita hän voisi muuten rakentavasti auttaa kehittämään ja rakentumaan. Kyseilylomakkeiden ja haastattelujen perusteella tämän kulttuurin jakaminen opettajalle sekä koko koulumaailmalle koetaan turvattomaksi ja kouluun sopivaksi, mikä voi negatiivisesti vaikuttaa nuoren kokemaan vapautteen ilmaista itseään myöhemmin elämässä. Näin on käynyt esimerkiksi meidän ja meidän kaveripiirimme kohdalla, sillä vaikka nuoruudessa alakulttuurin piilottaminen kouluyhteisön ja erityisesti kuvataideopettajan silmiltä tuntui luontevalta ja itsestään selvältä, tämä asenne kantautui mukana myöhempään elämään. Tämä on synnyttänyt epävarmuuden tunteita siitä, voiko omaa alakulttuurillista suuntautuneisuutta tuoda akateemiseen ympäristöön ja ovatko ne sopivia kyseisessä ympäristössä, kuten ne aikoinaan koimme haastateltavien tavoin sopimattomaksi koulun kuvataideluokassa.

Opettajan herkkyyys ja oppilaiden rohkaiseminen jakamaan omia alakulttuureitaan kuvataidetunnin yhteydessä voisi auttaa rikkomaan tällaisia tiedostettuja tai tiedostamattomia muureja ja rakentaa oppilaan itsevarmuutta. Kenties kulttuurin hiljainen tapa liittyy kuvataiteeseen tiettyjä arvoja, suuntauksia ja toimintatapoja voisi lisätä moninaisuutta oppiaineen sisällä ja rohkaista esimerkiksi poikia kokeilemaan ainetta ilman ennako-oletusta, että sen tarvitsee välttämättä olla erillinen heidän vaalimistaan kiinnostuksenkohteista ja

arvoista. Kyseinen muutoksen aikaansaaminen käytännössä voi kuitenkin olla vaikeaa, sillä muutos pitäisi tapahtua kulttuuriin omaksutuissa arvoissa ja asenteissa, jotta jakamisen ja ymmärtämisen ilmapiiri helpottaisi oppilaiden lähestymistä. Alakulttuureita on monia ja opettajan käytännössä mahdotonta olla niissä kaikissa sisällä jokaista oppilasta miellyttävällä tavalla, joten tärkeintä olisi, että ympäristö olisi oppilaiden kokemusmaailmassa niin turvallinen, että he voisivat estoitta jakaa kiinnostuksenkohteitaan ja opettaa opettajaansa yhtä paljon kuin opettaja opettaa heitä. Kun opettaja tuntee luokassaan vallitsevat alakulttuurit, opetuksen sisältö on helpompaa rakentaa oppilaiden identiteetin rakentumisen kannalta mielekkääksi. Tässä tutkimuksessa etsimämme ja tarkemmin analysoimamme B-kategorian alakulttuurin kannalta voisi esimerkiksi auttaa, että opettaja ottaisi enemmän huomioon tarinallisuuden, fiktiivisyyden ja populaarikulttuurin roolin monen nuoren kullisessa harrastuneisuudessa.

## **7.2 Luotettavuuden arviointi**

Aineistomme kyselyyn vastanneita oppilaita oli yhteensä 78. Aineisto kylläntyi vastausten myötä selkeästi jo 50 kyselylomaketta läpikäytyämme, sillä aloimme nähdä samankaltaisuuksia vastauksissa. Kokonsa puolesta aineisto on riittävä. On myös otettava huomioon, että pieni osa kaikista vastanneista saattaa vastata väärin pilailumielessä tai haluttomuuttaan osallistua. Emme missään vaiheessa kuitenkaan pakottaneet ketään osallistumaan, joten pieni osa heistä (jotka eivät halunneet osallistua) karsiutuikin pois. Tästä huolimatta voimme tehdä varmoja päätelmiä siitä, millaisiin kategorioihin oppilaat tavallisesti jakautuvat kuvataideluokassa, ja mikä populaarikulttuurista kiinnostuneita nuoria kuvataiteessa kiehtoo.

Haastateltavia oppilaita tutkimuksessamme oli kolme. Vaikka kolme otoksena kuulostaa melko pieneltä, saimme lähes puolitoista tuntia yhtäjaksoista keskustelua tutkimusaiheesta haastateltavien kanssa. Esitimme kysymyksiä ja pyysimme haastateltavia tarkentamaan vastauksiaan tarpeen tullen. Jos valitsisimme haastateltavat uudelleen, voisi heitä kuitenkin ottaa useammilta eri kouluilta, jotta haastattelujen vastaukset monipuolistuisivat. Voi olla, että haastateltavien vastaukset rakentuvat myös heidän kuvataideopettajansa tarjoaman opetuksen pohjalle.

Kuten esiyymmärryksen osalta mainitsimme, olemme kasvaneet osana samaa populaari- ja mediavaikutteista kuvakulttuuria, joten emme pääse täysin erilliseen ja puhtaan objektiiviseen näkökulmaan ilmiöstä. Olemme kuitenkin tutkijoiden asemassa, emmekä ole samassa kuvamaailmassa tutkittavien nuorten kanssa, mikä on meille eduksi, kun katsomme ilmiötä ulkopuolisen näkökulmasta.

Koska käytimme aineistossamme pääasiallisesti valinnaisen kuvataiteen oppilaita, oli myös otoksemme vahvasti tyttöpainotteinen. Haastattelua koskien emme onnistuneet saamaan yhtäkään poikaa mukaan, sillä kriteerinämme oli tutkia mediavaikutteita nuorten kuvakulttuureissa, ja vain neljä poikaa täytti kategorian kriteerit. Neljästä miespuolisesta oppilaasta yksikään ei suostunut jatko haastatteluun. Suurempi otos toisi varmasti lisää miespuolisia oppilaita aineistoon, mutta saman nuorisoalakulttuurin vaikutteen alla kasvaneita poikia ei siltikään varmuudella voi löytää. Maanlaajuisempi ja laajempi tutkimus tulevaisuudessa voisi kattaa myös poikanäkökulman.

## 7.3 Tulevaisuus

Mediavaikutteinen internetialakulttuuri on ollut olemassa jo lähes kaksikymmentä vuotta. Koulujen digitalisoitumisen, etä- ja verkko-opetuksen mahdollisuudet, sekä vapaa-ajan internetkulttuuri on rakentanut hyvän pohjan niin nykyiselle koulujärjestelmälle kuin monille nuorisoalakulttuureillekin. Opetussuunnitelman pyrkimykset yksilöllisempään, oppilaan omia vahvuuksia korostavampaan kasvatukseen ovat myös osaltaan edesauttaneet moninaisempien ja avoimempien kouluyhteisöjen syntymistä.

Myös kuvataideluokissa tulisi olla mahdollisuus ilmaista ja etsiä itseään mahdollisimman vapaasti. On mielenkiintoista seurata, miten vuoden 2014 opetussuunnitelma vaikuttaa tuleviin sukupolviin, ja onko mediavaikutteista internetialakulttuuria vielä olemassa esimerkiksi kymmenen vuoden kuluttua. Kenties nykyisistä media-alakulttuurinuoista tulee maamme uusia kuvataiteen opettajia, ja heidän työnsä kautta syntyy aivan uusi alakulttuuri. On kuitenkin hyvin mahdollista, että nuoret pitävät vapaa-ajan ja koulun erillään toisistaan, kuten suurimmilta osin tähänkin päivään asti.



Miten tutkimusaihetta voisi jatkaa? Kohdekoulumme olivat pääasiassa kuvataidepainotteisia, pohjoisemman Suomen kaupunkien peruskouluja. Tutkimustulosten eroavaisuuksia olisi mielenkiintoista vertailla, jos vastaavanlainen tutkimus tehtäisiin esimerkiksi pääkaupunkiseudulla tai eteläisemmän Suomen pikkupaikkakunnilla. Tärkeää olisi saada enemmän tietoa poikien ja muunsukupuolisten kokemuksista ja kartuttaa tietoa siitä, miten useampien eri alakulttuurien edustajat näkevät koulujen kuvataidekasvatuksen.

Tutkimusta voisi laajentaa myös tulevaisuudessa jo peruskoulun läpikäyneisiin nuoriin aikuisiin ja aikuisiin, jotta saisimme tietoa siitä, miten voimassa ollut opetussuunnitelma on muovannut heidän identiteettinsä kehitystä kuvakulttuurisessa kontekstissa ja miten se on mahdollisesti vaikuttanut siihen, miten he vanhempana näkevät edustamansa alakulttuurin erityisesti suhteessa ympäröivään yhteiskuntaan ja muuhun taidemaailmaan.

Koska rajasimme aiheemme koskemaan vain oppilaiden, eli nuorten kokemuksia kuvakulttuureista, emme ottaneet huomioon opettajien mielipiteitä tai kokemuksia tutkimusaiheesta. Opettajilla saattaisi olla tutkimusongelmaamme hyvin erilainen näkökulma, ja jo haastattelujen perusteella voisi arvella, että erilaisia kuvataideopettajakategorioitakin ilmestyisi lukuisia, mikä puolestaan tarjoaisi mahdollisuuden tarkastella oppilaiden suhdetta kuvataiteeseen ja kuvakulttuureihinsa kuvataideopettajan harjoittaman lähestymistavan kautta. Asiaa olisi ollut mielenkiintoista selvittää, sillä aineistonkeruuseen osallistuneiden oppilaiden kuvataideopettajat vaikuttivat kiinnostuneilta ilmiöstä. Taideopettajien kokemusten selvittäminen aiheesta vaatisi kuitenkin kokonaan oman tutkimuksensa, mikä antaisi mielestämme hyvän jatkotutkimusmahdollisuuden työllemme.

Toisia mahdollisia jatkotutkimuksia, tai muiden jatkotutkimuksen ohessa suoritettava tutkimus, olisi esimerkiksi koe, jossa oppilaat ja opettaja kävisivät säännöllisesti keskustelua nuoren omista vapaa-ajan kuvakulttuureista sekä tämän omakseen kokemasta alakulttuurista. Näin saataisiin ehkä tietoa siitä, miten tällainen henkilökohtaisempi kohtaaminen opettajan kanssa vaikuttaisi esimerkiksi opettajien kykyyn tukea ja havainnoida oppilaidensa kulttuurisen identiteetin kehitystä, sekä miten keskusteluun ja jakamisen mentaliteettiin totuttelu saattaisi vaikuttaa oppilaan käsitykseen kuvakulttuuriensa paikasta koulun kuvataiteessa sekä yhteiskunnassa ylipäätään.

Kuten aiemmissa luvuissa pohdittua, oppilaan herkistäminen jakamisen ja suvaitsevaisuuden kulttuurille ja eri oppilaiden alakulttuurisen suuntautumisen esittelemisen luokalle osana sen moninaisuutta voisi potentiaalisesti opettaa paikkaansa etsiviä nuoria suhtautu-

maan itseensä ja muihin itsevarmemmalla, positiivisemmalla tavalla. Tietoisuus itsestä ja muista samaa tilaa jakavina olentoina saattaisi rohkaista nyky maailmassa vaadittua suvaitsevaisuutta ja avoinmielisyyttä, kuten myös ymmärtämään toisiamme meitä yhdistävien mutta myös yksilöllistävien piirteiden kautta.

Näihin asioihin liittyvien muutosten tarpeellisuudesta tai hyödyllisyydestä ei kuitenkaan ole paljo näyttöä ja siksi onkin tärkeää, että emme lakkaa tutkimasta nuorten tarpeita ja vastaamasta niihin tarvittaessa. Ehkä se on tärkeä tehtävä meille tuleville kuvataidekasvat-  
tajille auttaa valitsemaamme alaa kehittymään ja tulemaan lähemmäksi niitä ihmisiä, joita varten kuvataide kouluissa on.

## Lähteet

Anttila, Pirkko 2005: *Tutkiva toiminta ja ilmaisu, teos, tekeminen*. Hamina: Akatiimi.

Benjamin, Saija 2013: Kulttuuri-identiteetti. Merkitys kehitykselle ja kotoutumiselle. Teoksessa Marja Laine 2013: *Kulttuuri-identiteetti & kasvatus. Kulttuuriperintökasvatus kotoutumisen tukena*. Tallinna: K-print, 56–105.

Beresford, Phil 2011: *A history of RPGs*. Luettu 5.10.2018.

<<http://www.denofgeek.com/games/12107/a-history-of-rpgs>>

Butler, Judith 1990: *Gender trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.

Etherington, Margaret 2013: *Art and design is still a gendered school subject*. University of East London. Luettu 24.9.2018.

<<https://www.uel.ac.uk/wwwmedia/microsites/riste/Article-5.pdf>>

Holma, Jenni, Järvenpää, Veera, Tervonen, Kaisu 2018: *Näkymätön sukupuoli: ei-binäärisiä ihmisiä*. Helsinki: Into.

Hopper, Gill 2015: *Art, education and gender. The Shaping of Female Ambition*. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.

Karppinen, Seija 2008: Innostamisen pedagogiikkaa käsityössä ja taiteissa. Teoksessa Seija Karppinen, Inkeri Ruokonen, Kari Uusikylä 2008: *Nuoret ja taide. Ilolla ja innolla, uhmalla ja uholla. Kirjoituksia murrosikäisten taito- ja taidekasvatuksesta*. Helsinki: Finn Lectura, 101–111.

Karimäki, Reeli 2008: Leikki muuttaa muotoaan. Teoksessa Seija Karppinen, Inkeri Ruokonen, Kari Uusikylä 2008: *Nuoret ja taide. Ilolla ja innolla, uhmalla ja uholla. Kirjoituksia murrosikäisten taito- ja taidekasvatuksesta*. Helsinki: Finn Lectura, 23–28.

Keskisuomalainen 2016: *Pääkirjoitus: Koulu ei tue poikia eikä saa heistä parasta esiin.* Luettu 6.10.2018.

<https://www.ksml.fi/paakirjoitus/P%C3%A4%C3%A4kirjoitus-Koulu-ei-tue-poikia-eik%C3%A4-saa-heist%C3%A4-parasta-esiin/815365>

Kiil, Karolina. 2009: *Kielletyt kuvat: Suomalais- ja virolaisnuorten piirtämällä esitetyt kielletyt aiheet.* Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Koivurova, Anniina 2010: *Kuvien rajat. toivotut ja torjutut kuvat kuvataidetunnin sosiaalisessa tilassa.* Väitöskirja. Rovaniemi: Tampere: Lapin yliopistokustannus, Juvenes Print 2010.

Kojo, Marjaana 2012: Lanitusta, ladderia ja lifetystä. Kilpapelaaminen nuorten alakulttuurina. Teoksessa Salasuo, Mikko, Poikolainen, Janne, Komonen, Pauli 2012: *Katukulttuuri. Nuorisoesiintymiä 2000-luvun Suomessa.* Helsinki: Hakapaino, 64–82.

Korvajärvi, Päivi 2010: Sukupuolistunut ja sukupuolistava työ. Teoksessa: Saresma, Tuija, Rossi, Leena-Maija & Juvonen, Tuula 2010: *Käsikirja sukupuoleen.* Tampere: Vastapaino, 183–196.

Koskinen, Tuulikki, Mustonen, Pekka, Sariola, Reetta 2010: *Taidekasvatuksen Helsinki. Lasten ja nuorten taide- ja kulttuurikasvatus.* Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus.

Kärkkäinen, Raili 2008: Nuoreksi kasvava ja kuvataide. Teoksessa Seija Karppinen, Inkeri Ruokonen, Kari Uusikylä 2008: *Nuoret ja taide. Ilolla ja innolla, uhmalla ja uholla. Kirjoituksia murrosikäisten taito- ja taidekasvatuksesta.* Helsinki: Finn Lectura, 84–100.

Lapin yliopisto: *Opiskelijavalintatilastot.* Luettu 27.7.2018.

<https://www.ulapland.fi/Suomeksi/Yksikot/Hakija--ja-opiskelupalvelut/Tilastopalvelut/Opiskelijavalinta>

Lapin yliopisto: *Taiteiden tiedekunnan opinto-opas 2015–18*. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

Lehtonen, Jukka 2006: Seksuaalisuuden ja sukupuolen moninaisuus koulun käytännöissä ja nuorten elämässä. Teoksessa Asikainen, Eija 2006: *Pysäytyskuvia. Sukupuoli ja seksuaalisuus nuorten elämässä ja koulun arjessa*. Joensuu: Joensuun yliopisto, 49–66.

Laine, Kaarlo 2000: *Koulukuvia: Koulu nuorten kokemistilana*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto: Kampus kirja.

Laine, Marja 2013: Kulttuuriperintökasvatus identiteetin ja kotouttamisen tukena. Kulttuuriperintökasvatuksen kehittämishanke 2010–2013: Teoksessa Marja Laine: *Kulttuuri-identiteetti & kasvatus. Kulttuuriperintökasvatus kotoutumisen tukena*. Tallinna: K-print, 6–7.

Laine, Timo 2018: Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. E-kirja.

<<https://www.ellibslibrary.com/book/978-952-451-825-3>>

Lepistö, Vappu 1991: *Kuvataiteilija kuvataidemaailmassa. Tapaustutkimus kuvataiteellisen toiminnan sosiaalipsykologisista merkityksistä*. Helsinki: Tutkijaliitto.

Malinen, Piritta 2011: *Kannu vie - kohti taidetta? Graffitikokemus sekä graffitin ja kuvataideopetuksen vuorovaikutus*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Naskali, Päivi 2010: *Kasvatus, koulutus ja sukupuoli*. Teoksessa: Saresma, Tuija, Rossi, Leena-Maija & Juvonen, Tuula 2010: *Käsikirja sukupuoleen*. Tampere: Vastapaino, 277–287.

Nikkanen, Hanna 2010: Taide, moraali ja kauneuden kaipuu. Teoksessa Tuulikki Koskinen, Pekka Mustonen, Reetta Sariola 2010: *Taidekasvatuksen Helsinki. Lasten ja nuorten taide- ja kulttuurikasvatus*. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus, 184–191.

Nuori Lohja: *Pelipäivä 2.0*. Luettu 5.10.2018 <<https://www.nuorilohja.fi/pelipaiva/>>

Opetushallitus 2014: *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Luettu 6.10.2018.

<[https://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) OPS 2014>

Peacock, Roy 2015: *Tumblr Nose*. Luettu 5.10.2018.

<<https://knowyourmeme.com/memes/tumblr-nose>>

Pentikäinen, Antti 2010: Yleisöstä tekijäksi: Mediakasvatuskeskus Metka rohkaisee nuoria valkokankaan autereiksi. Teoksessa Tuulikki Koskinen, Pekka Mustonen, Reetta Sariola 2010: *Taidekasvatuksen Helsinki. Lasten ja nuorten taide- ja kulttuurikasvatus*. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus, 54–59.

Rahja, Rauna 2013: *Nuorten mediamaailma pähkinänkuoressa*. Luettu 5.10.2018. <<https://mediakasvatus.com/julkaisu/nuorten-mediamaailma-pahkinankuoressa>>

Rossi, Leena-Maija 2010: Sukupuoli ja seksuaalisuus, erosta eroihin. Teoksessa: Saresma, Tuija, Rossi, Leena-Maija & Juvonen, Tuula 2010: *Käsikirja sukupuoleen*. Tampere: Vastapaino, 21–38.

Ryhänen, Annika 2016: *Viihteen ja taiteen rajamailla. Kahden eri taiteilijatyypin näkemys erot kuvataidekasvatuksen opiskelijoiden keskuudessa*. Kandidaatintutkielma, Lapin yliopisto.

Räsänen, Henrik 2016: *Kvalitatiiviset tutkimusmenetelmät*. Luettu 5.10.2018. <<https://docplayer.fi/11241987-Kvalitatiiviset-tutkimusmenetelmät-henrik-rasanen-tekniikan-tohtori-kauppatieteiden-lisensiaatti.html>>

Räsänen, Joonas 2015: *Liberaalin dilemma: monikulttuurisuus ja vapaa yhteiskunta*. Helsinki: Suomen Perusta.

Räsänen, Marjo 2008: *Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus*. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisu.

Räsänen, Marjo 2015: *Visuaalisen kulttuurin monilukukirja*. Helsinki: Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu 2015.

Saaranen-Kauppinen, Anita & Puusniekka, Anna 2006: *Teemoittelu*. Luettu 5.10.2018.

<[http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L7\\_3\\_4.html](http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_3_4.html)>

Saaranen-Kauppinen, Anita & Puusniekka, Anna 2006: *Strukturoitu ja puolistrukturoitu haastattelu*. Luettu 5.10.2018.

<[http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L6\\_3\\_3.html](http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L6_3_3.html)>

Seta 2016: *Sateenkaarisanasto*. Luettu 5.10.2018.

<<https://seta.fi/sateenkaaritieto/sateenkaarisanasto/>>

Sinkkonen, Jari 2008: Nuoruusiän monet haasteet. Teoksessa Seija Karppinen, Inkeri Ruokonen, Kari Uusi-kylä 2008: *Nuoret ja taide. Ilolla ja innolla, uhmalla ja uholla. Kirjoituksia murrosikäisten taito- ja taidekasvatuksesta*. Helsinki: Finn Lectura, 29–42.

Sintonen, Sira 2008: Mediakasvatus kulttuurista identiteettityötä tukemassa. Teoksessa Seija Karppinen, Inkeri Ruokonen, Kari Uusikylä 2008: *Nuoret ja taide. Ilolla ja innolla, uhmalla ja uholla. Kirjoituksia murrosikäisten taito- ja taidekasvatuksesta*. Helsinki: Finn Lectura, 134–141.

Sipilä, Jorma & Tiihonen, Arto 1994: *Miestä rakennetaan, maskuliinisuuksia puretaan*. Tampere: Vastapaino.

Taimisto, Iressa 2015: *Jotain omaa, jotain lainattua. Lukio-opiskelijoiden suhde fanartiin ja sen näkyvyys kuvataidetuoneilla*. Pro gradu -tutkielma, Lapin yliopisto. <<http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-2001878174>>

The Entertainment Software Association (ESA) 2018: *Essential Facts About the Computer and Video Game Industry*. Luettu 5.10.2018. <[http://www.theesa.com/wp-content/uploads/2018/05/EF2018\\_FINAL.pdf](http://www.theesa.com/wp-content/uploads/2018/05/EF2018_FINAL.pdf)>

Tilastoja 2017: *Kouluterveyskysely 2017. Katsaus Helsingin tuloksiin*. Luettu 12.10.2018. <[https://www.hel.fi/hel2/tietokeskus/julkaisut/pdf/17\\_10\\_02\\_Tilastoja\\_13\\_Hognabba\\_Rantto.pdf](https://www.hel.fi/hel2/tietokeskus/julkaisut/pdf/17_10_02_Tilastoja_13_Hognabba_Rantto.pdf)>

Tolonen, Tarja 2001: *Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset*. Gaudeamus Kirja. Oy Yliopistokustannus University Press Finland Ltd.

TV Tropes: *Original Character*. Luettu 5.10.2018.

<<https://tvtropes.org/pmwiki/pmwiki.php/Main/OriginalCharacter>>

Uusikylä, Kari 2008: Taide, moraalit ja kauneuden kaipuu. Teoksessa Seija Karppinen, Inkeri Ruokonen, Kari Uusikylä 2008: *Nuoret ja taide. Ilolla ja innolla, uhmalla ja uholla. Kirjoituksia murrosikäisten taito- ja taidekasvatuksesta*. Helsinki: Finn Lectura, 16–22.

Valaskivi, Katja 2009. *Pokemonin perilliset. Japanilainen populaarikulttuuri Suomessa*. Luettu 5.10.2018. <<http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-7617-4>>

Valaskivi, Katja 2012: Autenttisuutta osmoosilla. Japanilainen populaarikulttuuri osana elämää. Teoksessa Salasuo, Mikko, Poikolainen, Janne, Komonen, Pauli 2012: *Katukulttuuri. Nuorisoesiintymiä 2000-luvun Suomessa*. Helsinki: Hakapaino, 33–63.

Vanhatapio, Tuula 2010: *Poikavoimaa kuvataideharrastukseen*. Rovaniemi: Tampere: Lapin yliopistokustannus, Juvenes Print 2010.



Vira, Riitta 2010: Taidetta kaikille, myös pojille! Teoksessa Tuulikki Koskinen, Pekka Mustonen, Reetta Sariola 2010: *Taidekasvatuksen Helsinki. Lasten ja nuorten taide- ja kulttuurikasvatus*. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus, 206–211.

Weissenfelt, Jukka 2016: *SoMe ja nuoret 2016*. Luettu 5.10.2018.

<<https://www.ebrand.fi/somejanuoret2016/tiivistelma/>>

## Liitteet

Liite 1: Avoin kyselylomake.

**Nimi:** \_\_\_\_\_

Tätä kyselylomake täytetään Lapin yliopiston pro gradu -tutkielmaa varten. Tutkimme sitä, miten nuorten omat kuvakulttuurit ja heidän identiteettinsä kohtaavat koulun kuvataideopetuksen.

Nimen antaminen on **vapaaehtoista**, eli saat halutessasi täyttää kyselyn anonyyminä. Nimeäsi tai muita tietojasi ei julkaista eikä näytetä missään, ne jäävät vain tutkimuksen tekijöiden tietoon. Vastauksesi tulevat vain pro gradu -opinnäytetyömme käyttöön, nimettöminä.

Vastaa kysymyksiin rehellisesti omien mielipiteittesi ja kokemuksiesi pohjalta. **Jatkohaastatteluun** osallistuminen on vapaaehtoista ja siihen valitaan vain muutama vastannut, mutta toivomme että harkitset luvan antamista (**meillä on pieni palkinto niille, jotka siihen osallistuvat**). Jatkohaastattelunkaan pohjalta henkilötietojasi ei julkaista missään. Haastattelusta saadut vastaukset tulevat ainoastaan pro gradu -opinnäytetyömme käyttöön.

**1. Mitä sukupuolta edustat?**

---

---

**2. Mitkä kuva-aiheet (esim. eläimet, luonto) yleensä kiinnostavat sinua? Miten tämä näkyy omissa töissäsi?**

---

---

---

---

**3. Oletko kiinnostunut jostain taidealan ammatista (esim. taiteilija, graafinen suunnittelija, pelisuunnittelija...)?**

---

---

---

---

**4. Laitatko tekemiäsi kotona tehtyjä ja/tai koulutöitä näytille sosiaalisessa medias-  
sa? Tarkenna myös syitäsi laittaa tai olla laittamatta töitä esille.**

---

---

---

---

**5. Onko sinulla omia hahmoja, tarinoita tai esimerkiksi sarjakuvaprojekteja? Tarkenna halutessasi, millaisia. Kerro myös, kuinka usein sisällytät tai pystyt sisällyttämään niitä koulutöihisi.**

---

---

---

---

**6. Koetko, että koulun kuvataidetunneilla käsitellyt aiheet ovat tärkeitä ja/tai sinua kiinnostavia?**

---

---

---

---

**7. Millainen on mielestäsi oppilas, joka menestyy kuvataidetunneilla?**

---

---

---

---

**8. Koetko, että koulun kuvataide on suunnattu enemmän jollekin tietylle sukupuolelle? Mille ja millä tavalla?**

---

---

---

---

**Saako sinua pyytää tarvittaessa jatkohaastatteluun?**

- Kyllä
- Ei

Liite 2: Puolistrukturoitu kyselylomake.

**Nimi:** \_\_\_\_\_

Tätä kyselylomake täytetään Lapin yliopiston pro gradu -tutkielmaa varten. Tutkimme sitä, miten nuorten omat kuvakulttuurit ja heidän identiteettinsä kohtaavat koulun kuvataideopetuksen.

Nimen antaminen on **vapaaehtoista**, eli saat halutessasi täyttää kyselyn anonyyminä. Nimeäsi tai muita tietojasi ei julkaista eikä näytetä missään, ne jäävät vain tutkimuksen tekijöiden tietoon. Vastauksesi tulevat vain pro gradu -opinnäytetyömme käyttöön, nimettöminä.

Vastaa kysymyksiin rehellisesti omien mielipiteittesi ja kokemuksiesi pohjalta. **Jatkohaastatteluun** osallistuminen on vapaaehtoista ja siihen valitaan vain muutama vastannut, mutta toivomme että harkitset luvan antamista (**meillä on pieni palkinto niille, jotka siihen osallistuvat**). Jatkohaastattelunkaan pohjalta henkilötietojasi ei julkaista missään. Haastattelusta saadut vastaukset tulevat ainoastaan pro gradu -opinnäytetyömme käyttöön.

Kyllä/Ei –vastauskohdissa voit **halutessasi** tarkentaa vastausta, jos siltä tuntuu tai sille on tarvetta.

**1. Mitä sukupuolta edustat?**

---

---

**2. Mitkä kuva-aiheet (esim. eläimet, luonto) yleensä kiinnostavat sinua? Miten tämä näkyy omissa töissäsi?**

---

---

---

---

**3. Mikä seuraavista taidealan ammateista kiinnostaisi eniten?**

- taiteilija
- graafinen suunnittelija
- pelisuunnittelija
- ei mikään näistä

**Tarkenna:**

---

---

**4. Laitatko tekemiäsi töitä näytile sosiaalisessa mediassa? Tarkenna myös syitäsi laittaa tai olla laittamatta töitä esille.**

- Kyllä, koulutöitä.
- Kyllä, kotona tehtyjä töitä.
- Kyllä, sekä koulussa että kotona tehtyjä töitä.
- En laita töitani esille sosiaalisessa mediassa.

Tarkenna:

---

---

**5. Onko sinulla omia hahmoja, tarinoita tai esimerkiksi sarjakuvaprojekteja? Tarkenna halutessasi, millaisia.**

- Kyllä
- Ei

Jos vastasit kyllä: Kuinka usein sisällytät/pystyt sisällyttämään niitä koulutöihisi?  
Tarkenna alas.

Tarkenna:

---

---



**6. Koetko, että koulun kuvataidetunneilla käsitellyt aiheet ovat tärkeitä ja/tai sinua kiinnostavia?**

Kyllä

Ei

Tarkenna:

---

---

**7. Millainen on mielestäsi oppilas, joka menestyy kuvataidetunneilla?**

---

---

---

---

**8. Koetko, että koulun kuvataide on suunnattu enemmän jollekin tietylle sukupuolelle? Mille ja millä tavalla?**

---

---

---

---

**Saako sinua pyytää tarvittaessa jatkohaastatteluun?**

Kyllä

Ei

Liite 3: Puolistrukturoidun yksilöhaastattelun runko.

1. Onko kuvataidetunneilla näkyvää sukupuolijakoa tai -enemmistöä? Jos on, mistä uskot sen johtuvan?
2. Kun ajattelet kuvataideopettajaa, minkälainen henkilö tulee mieleesi?
3. Koetko kuvataideluokan olevan turvallinen paikka itseilmaisullesi? Esim. Sukupuoli-, seksuaali- tai muun identiteettiisi liittyvän seikan suhteen.
4. Kuvittele, että edustaisit toista sukupuolta. Olisiko tekemilläsi kuvilla eroa?
5. Millaista on mielestäsi hyvä taide?
6. Millaisen kuvan tekisit todennäköisemmin kotona, millaisen koulussa? Miksi?



Kuva 1. *Aino-taru*. (Akseli Gallen-Kallela 1891.)



Kuva 2. *Botanical Bliss*. (Saara Sipilä 2017.)

- Onko vapaa-ajalla tekemilläsi kuvilla ja koulussa tekemilläsi kuvilla eroa?
- Miten koet fanitaiteen tuottamisen kouluympäristössä?

7. Onko taide eri asia kuin mitä itse tuotat?

8. Onko aiheita, joita et haluaisi käsitellä koulussa?

9. Pidätkö kuvien tekemisestä enemmän kotona vai koulussa?

10. Koetko, että opettaja huomioi töissäsi käytettyjä aiheita ja teemoja?

- (Jaatko opettajalle? Miksi, miksi et?)
- Onko ketään aikuista, kelle puhuisit töitteesi aiheista?

11. Keiden kanssa jaat tekemiäsi töitä, tarinoita tai sarjakuvaprojekteja?

12. Voisiko koulun kuvista jollain tavalla parantaa? Millä tavoin?