

POPPIA KYYYDISSÄ

Populaarikulttuurin käyttö perusopetuksen yläluokkien äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen opetuksessa

Heidi Anturaniemi
Maiju Eerikäinen
Pro gradu -tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Kirjallisuus
Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Huhtikuu 2013

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Tekijät – Authors Heidi Anturaniemi ja Maiju Eerikäinen	
Työn nimi – Title Poppia kyydissä – Populaarikulttuurin käyttö perusopetuksen yläluokkien äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen opetuksessa	
Oppiaine – Subject Kirjallisuus	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year Huhtikuu 2013	Sivumäärä – Number of pages 127
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tässä tutkimuksessa tarkastellaan populaarikulttuurin ilmentymistä ja käyttöä yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa. Tavoitteena on selvittää, käytetäänkö populaarikulttuuria osana tämän oppiaineen opetusta ja opiskelua, ja jos käytetään, mihin tarkoituksiin ja missä määrin. Lisäksi tutkimuksessa halutaan selvittää, miten opettajat ja oppilaat näkevät ja määrittelevät populaarikulttuurin. Populaarikulttuurin ilmenemistä yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa tutkitaan myös pienimuotoisella oppikirjakatsauksella. Pedagogisella kentällä käytävä keskustelu opiskelu- ja koulumotivaation laskusta sekä koulun sisältöjen ja nuorten muun elämän erillisyydestä antoi sysäyksen tälle tutkimusajatukselle. Yksi tutkimuksen tavoitteista onkin selvittää, voisiko populaarikulttuuri toimia jonkinlaisena siltana koulun ja muun arkitodellisuuden välissä sekä kouluviihtyvyyteen ja opiskelumotivaatioon vaikuttavana tekijänä. Tutkimuksessa sivutaan myös koulun muutosta ja siihen liittyvää pedagogista keskustelua.</p> <p>Populaarikulttuurin käyttäminen kouluopetuksessa on toistaiseksi melko tutkimaton alue. Eniten tutkimusta on tehty ulkomailla: Yhdysvalloissa ja Britanniassa. Suomessa tutkimusta ei ole tehty, etenkin äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen yläkouluopetukseen rajaten. Tässä tutkimuksessa yhdistyvien pedagogian ja populaarikulttuurin tutkimusperinteillä on kuitenkin omina alueinaan jo melko pitkä tutkimushistoria. Teoreettisina lähtökohtina tässä tutkimuksessa ovat populaarikulttuurin määritelmät, historiallinen viite sekä jotkin nykypedagogiikan suuntaukset, kuten pedagoginen rakkaus, mediakasvatus ja osallistava kasvatus.</p> <p>Tutkimuksen aineisto on kerätty opettajille tehtyjen haastattelujen ja oppilaille suunnatun internetkyselyn kautta. Tutkimukseen osallistui neljä yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opettajaa eri puolilta Suomea. Opettaja-haastattelujen lisäksi aineistoa kerättiin jokaisen opettajan yhdeltä yhdeksännen vuosiluokan ryhmältä, yhteensä siis neljältä ryhmältä. Kysely sisälsi sekä avoimia että monivalintakysymyksiä.</p> <p>Tutkimustulokset näyttäytyivät suurelta osin tutkimuksen ennakoajatusten mukaisilta: Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaine sisältää populaarikulttuuria, ja sitä käytetään useampiin erilaisiin tarkoituksiin. Yleisimmät käyttöfunktiot ovat tutkimuksen perusteella oppilaiden motivoiminen sekä opettajan ja oppilaiden välisen kuulun kaventaminen opiskelutilanteessa. Opettajien ja oppilaiden näkemykset sekä populaarikulttuurin käytön laajuudesta että käytön merkityksestä opiskelulle poikkesivat kuitenkin toisistaan yllättävän paljon. Opettajien mielestä populaarikulttuuria hyödynnetään opetuksessa melko paljon ja se on tärkeää, mutta oppilaat taas näkivät käytön melko vähäisenä eivätkä olleet vakuuttuneita sen vaikutuksista omaan opiskeluunsa. Mielenkiintoinen havainto oli myös se, että oppilaat eivät vaikuttaisi kaipaavan koululta lisää viihtyvyyttä, mikä yllättää, kun tarkastellaan nykyisiä kouluviihtyvyystilastoja ja niiden laskua. Tutkimuksessa on pohdittu, mitkä tekijät tähän saattavat vaikuttaa.</p>	
Asiasanat – Keywords populaarikulttuuri, kasvatus, osallisuus, motivaatio, äidinkieli, kirjallisuus, muutos	
Säilytyspaikka – Depository Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos, Jyväskylän yliopisto; Jyväskylän yliopiston kirjasto	
Muita tietoja – Additional information	

Sisällys

1 JOHDANTO	1
2 POPULAARIKULTTUURI.....	7
2.1 Kulttuurin määritelmiä.....	8
2.2 Populaarikulttuurin määritelmiä	11
2.3 Populaarikulttuuri meillä ja maailmalla.....	20
2.4 Populaarikulttuuri ja nuorten mediat	23
2.5 Historiallinen viitekehys	28
2.5.1 Romantiikasta jälkistrukturalismiin	29
2.5.2 Viime vuosikymmenet	31
3 KASVATUS JA POPULAARIKULTTUURI.....	36
3.1 Kriittinen pedagogia ja radikaali kasvatus	37
3.1.1 Käytäntö ja innostaminen	38
3.1.2 Radikaali kasvatus	41
3.2 Pedagoginen rakkaus, osallistava ja esteettinen kasvatus.....	46
3.3 Mediakasvatus.....	50
3.4 Yhteenvetoa ja pohdintaa pedagogisista suuntauksista populaarikulttuuria heijastellen	53
4. ÄIDINKIELEN JA KIRJALLISUUDEN OPPIAINEEN OPETUSSISÄLLÖT	62
4.1 Populaarikulttuuri POPSissa.....	63
4.2 Populaarikulttuuri koulujen omissa OPSeissa	67
4.3 Populaarikulttuuri äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa	70
4.4 Kokoavasti populaarikulttuurin suhteesta äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen.....	75
5 ANALYYSI.....	78
5.1 ”Jotain ihmiskulttuuria” – Populaarikulttuurin hahmottaminen.....	79
5.1.1 ”Mitä suurin osa suosii” – Populaarikulttuurin määrittely	80

5.1.2 ”Kaikkien yhteistä kulttuuria” – Käyttäjät ja suhde yhteiskuntaan	82
5.2 ”Ehkä sillein itselle läheisiä asioita” – Suhde muihin opetussisältöihin	85
5.2.1 ”Enemmän mediaa!!!” – Suhde mediakasvatukseen	87
5.2.2 ”Jotkut tekstit ovat nuorison kulttuuriin viittaavia” – Suhde nuorisokulttuuriin.....	88
5.3 ”Internettiä käytetään jonkin verran” – Koulun populaarikulttuuri.....	93
5.3.1 ”Opiskelisin varmasti innokkaammin” – Näkyminen opetuksessa	93
5.3.2 ”Opiskelusta saattaisi tulla rennompaa ja hauskeempaa” – Hyödyt ja haitat.....	102
5.3.3 ”Ku ei ne maailmat kohtaa” – Vaikeudet.....	104
6 PÄÄTÄNTÖ	108
LÄHTEET.....	116
LIITTEET	

1 JOHDANTO

Tutkimuksessa tarkastellaan populaarikulttuurin käyttöä perusopetuksen yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa. Työn tarkoituksena on selvittää, näkyykö populaarikulttuuri kyseisen oppiaineen opetuksessa, ja jos se näkyy, kuinka paljon ja millä tavoin. Lisäksi tässä tutkimuksessa kartoitetaan, millaisia yksilöllisiä valintoja eri opettajat ovat tehneet opetusta yhteisesti säätelevän valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden sekä oppikirjojen antaman ohjauksen ohella. Mikä on populaarikulttuurin ja sen erilaisten ilmentymien rooli äidinkielen ja kirjallisuuden opiskelussa? Käytetäänkö populaarisia aineksia itseisarvoisena opetussisältönä vai hyödynnetäänkö niitä vaikkapa opiskelun motivoinnissa tai esimerkkeinä käsiteltävistä aiheista? Edelleen tässä tutkimuksessa tarkastellaan myös oppilaiden näkemyksiä populaarikulttuurista sekä koulun ja arjen limittäisyydestä.

Kiinnostus aiheeseen virisi, koska kasvatustieteen saralla keskustellaan tällä hetkellä koulun, opettajien ja oppilaiden maailmojen kohtaamisesta sekä siitä, millaiset elämänvalmiudet koulu antaa nuorelle (ks. esim. Hovila 2004; Rehtorin blogi 2012; Villinikkarit Oy 2012, Kallionpää 2013, Laaksola 2013). Näissä keskusteluissa nousee esiin opettajien kokemus oppilaan elämän ja kouluarjen irrallisuudesta, joka näkyy muun muassa siinä, että oppilaat eivät pidä opiskeltavia sisältöjä relevantteina tai itselleen hyödyllisinä. Tämän voisi kuvitella vaikuttavan myös kouluviihtyvyyteen ja opiskelumotivaatioon. Opetushallituksen uusimmassa Koulutuksen seurantaraportissa *Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset Suomessa ja Pohjoismaissa 1994–2010* (KKV) kerrotaan, että oppilaiden kouluviihtyvyys on parantunut aikajaksolla 1994–2006. Tämän jälkeen on kuitenkin tapahtunut jotain, mikä on heikentänyt kouluviihtyvyytuloksia vuoteen 2010 asti. Raportissa kerrotaan myös, että pohjoismaisessa vertailussa suomalaiset oppilaat pitävät koulusta kaikkein vähiten. (KKV 2010, 112.) Raportista ei selviä, mikä kouluviihtyvyyttä on viimeisinä vuosina heikentänyt. Olisiko teknologian nopea muuttuminen voinut konkretisoitua näinä vuosina ja vaikuttaa tulokseen? Onko koulu jäänyt vanhanaikaiseksi? Ovatko muut Pohjoismaat olleet muutoksessa paremmin mukana?

Taideaineiden tuntimäärien karsiminen on yksi peruskouluissa tällä aikavälillä tapahtunut muutos (ks. Finlex 2013). Tämä Opetushallituksen linjaus näyttää jatkuvan, mutta samaan aikaan Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM) on julkaissut esimerkiksi vuosille 2010–2014 *Taiteesta ja kulttuurista hyvinvointia -toimintaohjelmaehdotuksen*, jonka tarkoituksena on ”hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen kulttuurin ja taiteen keinoin sekä osallisuuden lisääminen yksilön, yhteisön ja yhteiskunnan tasoilla”. (OKM 2010a). Vaikka tämä ohjelma koskee kaikenikäisiä eikä vain lapsia tai nuoria, niin se on ehkä hieman ristiriitainen Opetushallituksen linjaaman peruskoulun tuntuudistusten kanssa. OKM näkee kuitenkin taiteen ja kulttuurin tärkeänä osana ihmisen hyvinvointia. OKM:n *Kulttuuri kehityspoliitikassa* -nimisessä julkaisussa sanotaankin:

Kulttuurisektoria tukemalla voidaan edistää sosiaalista oikeudenmukaisuutta ja tasa-arvoa sekä vahvistaa köyhien ja syrjäytyneiden identiteettiä ja omanarvontuntoa. Tuki pienillekin kulttuurihankkeille tai toimeliaisuudelle voi luoda ihmisille mahdollisuuksia nousta köyhyydestä. Tämä koskee erityisesti naisten mahdollisuuksien parantamista ja syrjäytyneiden tai syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aktivoimista. (OKM 2010b, 18.)

Ylipäättään sekä koulun että äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen opetussisältöihin liittyy oleellisesti nuoren identiteetin kasvun tukeminen. Lisäksi OKM (2012) on ilmaissut halunsa ”edistää lasten ja nuorten tasavertaisia mahdollisuuksia osallistua kulttuuriin ja sen tekemiseen mm. laatimalla tavoitteita tukevan lastenkulttuuripoliittisen ohjelman”. Suoria päätelmiä ei voida tällaisella katsauksella vetää, mutta mielenkiintoista on, että OKM:n edellinen, viisivuotinen lastenkulttuuripoliittinen ohjelma päättyi vuonna 2007 eli samoihin aikoihin, kun kouluviihtyvyyden on alkanut kärsiä.

Kulttuuri ja taide ovat siis joka tapauksessa valtakunnallisestikin tärkeiksi katsottuja seikkoja lasten ja nuorten kasvussa. Kun pohditaan näitä kulttuurin ja taiteen merkitysarvoja sekä koulun opettajien ja oppilaiden maailmojen kohtaamista äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen näkökulmasta, esiin nousee aika luontevasti populaarikulttuurin hyödyntäminen. Populaarikulttuuriinhan lasketaan etenkin viihdeteollisuuden tuottama populaarimusiikki, televisio-ohjelmat, elokuvat, videopelit, sarjakuvat ja viihdekirjallisuus, jotka ovat läsnä nuorten vapaa-ajassa ehkä jopa enemmän kuin he itse ajattelevatkaan. Tämän vuoksi populaarikulttuuri onkin siis yksi mahdollinen rajapinta näiden erilaisten maailmojen välissä, ja tästä

syystä haluamme tutkia, näkyykö se peruskoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa, opiskelussa ja oppisisällöissä, ja jos näkyy, niin miten.

Tutkimusaineisto on kerätty neljältä yhdeksännen vuosiluokan äidinkielen ja kirjallisuuden opettajalta sekä yhdeltä jokaisen opettajan opettamista yhdeksännen vuosiluokan ryhmistä. Yhteensä aineistoa on siis neljältä opettajalta ja neljältä opetusryhmältä. Kaikki opettajat ovat eri kouluista ja eri puolilta Suomea. Opettajat ovat eri-ikäisiä, ja heidän työkokemuksensa äidinkielen ja kirjallisuuden opettajana vaihtelee muutamasta vuodesta useampaan kymmeneen vuoteen. Lisäksi tutkimukseen osallistuvat opettajat ja ryhmät ovat melko erikokoisista kouluista, joiden käytössä olevat resurssit ovat vaihtelevia.

Tutkimuksen oppilasryhmiksi valittiin yhdeksännen vuosiluokan ryhmiä, koska heillä on eniten kokemusta yläkoulussa opiskelemisesta. Lisäksi perusopetuksen päättöluokalla oppilaat osannevat analysoida ja pohtia seitsemättä tai kahdeksatta vuosiluokkaa monipuolisemmin ja tarkemmin äidinkielen ja kirjallisuuden opiskeluaan. Tällä valinnalla pyrittiin varmistamaan koko yläkouluajan kattava äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainekäytäntöjen tutkiminen. Yläkoulu puolestaan valikoitui tutkimuksen kouluasteeksi siksi, että monet pedagogisella kentällä käyttävät keskustelut liittyvät juuri yläkouluikäisten nuorten koulumotivaatioon sekä heidän kokemaansa koulun ja muun elämän irrallisuuteen toisistaan. Koska halusimme saada vastauksia tätä haastetta koskeviin kysymyksiin, oli yläkoulun valinta tutkimuskohteeksi selkeää.

Populaarikulttuurin käyttöä yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa tutkittiin tässä tutkimuksessa useammalla eri menetelmällä. Tutkimusaineistomme koostuu oppilaiden lomakekyselyn vastauksista, opettajien haastatteluista sekä opetusryhmillä käytössä olleiden oppikirjojen katsauksesta. Oppilaiden kysely (liite 1) tehtiin internetkyselynä opettajan johdolla, mutta siten, että oppilaat vastasivat kyselyyn itsenäisesti. Opettajat saivat tästä ohjeistuksen samalla, kun kyselyä varten täytettävä lupalomake (liite 2) lähetettiin oppilaiden huoltajille. Opettajien haastattelut olivat yksilöhaastatteluja, jotka etenivät keskustelunomaisesti ja melkovapaamuotoisesti tiettyä kysymysrunkoa (liite 3) noudattaen.

Opettajille kohdennetussa yksilöhaastattelussa oli mukana kaksi haastattelijaa, ja haastattelu nauhoitettiin kokonaisuudessaan litterointia varten. Kysymysrunko antoi melko vapaan suunnan keskustelulle, jotta sekä haastatellulla että haastattelijoilla oli mahdollisuus painottaa tilanteen mukaan joitain yksittäisiä aiheita, jos sellainen nähtiin tarpeelliseksi. Opettajien haastattelun tarkoituksena oli selvittää samoja asioita, joita heidän oppilailtaan oli kysytty ennen haastatteluja toteutetussa internetlomakekyselyssä. Internetkyselyn tarkoituksena oli selvittää, millaisena nykyinen äidinkielen ja kirjallisuuden opiskelu näyttäytyy oppilaille ja miten he kokevat populaarikulttuurin yhdistämisen äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen.

Oppilaille suunnattu kysely haluttiin toteuttaa ennen opettajien haastatteluja siksi, etteivät opettajille esitetyt kysymykset ja heidän kanssaan käydyt keskustelut vaikuttaisi edes tiedostamattomasti siihen, millaisia asioita ja opetusmenetelmiä opettaja valitsee käytettäväksi oppitunneillaan ennen oppilaiden kyselyä. Pyrkimyksenä oli saada mahdollisimman autenttinen kuva oppilaiden kulttuurikäsitteistä ja aiheeseen liittyvistä ajatuksista ilman mahdollista opettajan vaikutusta.

Opettajien ja heidän oppilasryhmiensä lisäksi tarkastellaan ryhmillä käytössä olevia oppikirjoja populaarikulttuurin osalta ja vertaamme edellä mainittuja osatekijöitä käytössä olevaan valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteisiin (POPS) ja koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin. Oppikirjakatsauksen tavoitteena on selvittää, missä määrin populaarikulttuuri on mukana tutkimusryhmissä käytetyissä äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa. Tarkoituksena on myös tarkastella, mitä funktioita populaarikulttuuri oppikirjoissa saa. Onko se itsessään opetettava ja opiskeltava asia vai käytetäänkö sitä johonkin muuhun? Opetussuunnitelmien kohdalla tutkimuksen mielenkiinto kohdistuu siihen, missä määrin ja millaisissa muodoissa populaarikulttuuri on tuotu esille opetusta ohjaavissa opetussuunnitelmissa eli OPSeissa. Tutkimuksessa pyritään myös selvittämään, kannustavatko opetussuunnitelmat populaarikulttuurin käyttämiseen äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa.

Tutkimuksen merkitys perustuu edellä esittämäämme keskusteluun oppilaiden ja koulun arjen loitontumisesta. On huolestuttavaa, että koulu koetaan muusta

elämästä irralliseksi suoritukseksi, jolla ei ole juurikaan kosketuspintaa oppilaan muihin elämänsisältöihin ja niiden rakentamiseen. Uudistuneen opetussuunnitelman puitteissakin on herännyt keskustelua siitä, millaisia asioita opetuksessa tulisi painottaa, miten koulun tulisi muuttua ja millaisia arvoja haluamme opetuksen välittävän (esim. OPH 2012a; OPH 2012b; Launonen & Pulkkinen 2004). Muun muassa näiden keskustelujen pohjalta herää kysymyksiä koulun sisältöjen ja arvojen nykyaikaisuudesta ja oikeellisuudesta. Ovatko koulun rakenteet ja aiheet ambivalentteja? Koulun muutospaine – harvana lähes samankaltaisen rakenteensa läpi vuosisatojen säilyttäneenä instituutiona – on suuri. (Lisää koulun tulevaisuudesta ja muutostarpeesta, ks. esim. Laaksola 2013, Sahlberg 2013.) Tämän tutkimuksen tehtävänä on osaltaan auttaa pohdiskelemaan koulun muuttumista, sen tarpeita ja toisaalta myös kartoittaa koulussa opettavien ja opettavien tahojen maailmojen mahdollisia leikkauspisteitä sekä ajatusten yhteneväisyyksiä ja eroja.

Populaarikulttuurin käytöstä kouluissa on tehty jonkin verran tutkimusta, mutta populaarikulttuuria ja sen yhteyksiä äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen ei ole juurikaan tutkittu Suomessa. Yhdysvalloissa, joissa populaarikulttuuri on vahva osa kansallista identiteettiä, ja Englannissa, jossa kulttuuri on vahva osa koulujärjestelmää, koulun ja populaarikulttuurin näkymistä ja vaikutuksia opetuksessa on taas tutkittu runsaasti (ks. esim. Browne 2005; Greene 2005; White & Walker 2008). Etenkin amerikkalaisen populaarikulttuurin näkemys on kuitenkin englantilaiseen ja pohjoismaiseen tutkimukseen verrattuna poikkeava, sillä siinä rotua ja etnisyyttä käsitellään lähes poikkeuksetta osana populaarikulttuuria (ks. esim. Browne 2005). Englantilaisessa tutkimuksessa taas näkyy teatterin sekä draaman pitkät kulttuurihistorialliset perinteet niin kansan keskuudessa kuin koulutuksessakin (ks. esim. Miller & McHoul 1998).

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan ensin populaarikulttuurin ja yleisestikin kulttuurin määrittelyä ja arvostusta historiallisessa näkökulmassa, sillä populaarikulttuuri, jos mikä, tuntuu määrittävän aina johonkin menneeseen heijastellen. Ilmeisesti tämä liittyy myös populaarikulttuurin määrittelemisen vaikeuteen, sillä alan kirjallisuus näyttää tendenssinomaisesti lähtevän liikkeelle populaarikulttuurin historiallisista käännteistä. Populaarikulttuurin määrittelyjen jälkeen samassa luvussa esitellään vielä nuorten kulttuurimaisemaa.

Kolmannessa luvussa tutustutaan erilaisiin kasvatussuuntauksiin populaarikulttuurin näkökulmasta. Kasvatussuuntauksesta riippuenhan kulttuurin sekä opettajan ja oppilaan välisen suhteen painotus voi olla hyvinkin erilainen. Neljännessä luvussa tullaan äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen opetussisältöihin sekä valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden että koulukohtaisten opetussuunnitelmien pohjalta. Lisäksi neljännessä luvussa tehdään katsaus tutkimukseen osallistuneiden ryhmien käyttämiin oppikirjoihin niiden sisältämän populaarikulttuurin kautta.

Viidennessä luvussa puretaan tutkimusaineistoa siten, että ensin tarkastellaan populaarikulttuurin määrittelyä ja sitten sen suhdetta käyttäjiin sekä yhteiskuntaan. Tämän jälkeen katsotaan, millainen asema populaarikulttuurilla on muuhun opetussisältöön sekä nuorisokulttuuriin tämän aineiston perusteella. Lisäksi näemme, millaista koulun populaarikulttuuri on, miten se näkyy opetuksessa, millaisia sen hyödyt ja haitat ovat sekä mitä mahdollisia vaikeuksia sen käytössä havaitaan. Tässä analyysiluvussa käsitellään samanaikaisesti opettajien ja oppilaiden vastauksia. Luku kuusi on Päätäntö-luku.

2 POPULAARIKULTTUURI

Populaarikulttuurille näyttäisi olevan ominaista, että sitä lähestytään lähes aina jonkinlaisesta historiallisesta näkökulmasta. Tämä johtunee siitä, että populaarikulttuuri on jotain, joka koetaan nykypäivään kuuluvaksi, mutta siitä tietoiseksi tulemiseen tarvitaan vertailua menneeseen. Elämme kulloistakin populaarikulttuuria aina parhaillaan, ja siksi sen käsitteleminen, määrittely tai tunnistaminen saattaa muutoin tuntua hankalalta. Aikaisempia kulttuurisia suosikkeja tai suuntauksia muistelemalla voi helpommin havaita, että maku tai ilmiöt saattavat todellakin olla erilaiset kuin hetki sitten.

Toisaalta historia myös elää jatkuvasti populaarikulttuurissa. Hyvä esimerkki tästä on MTV3:n viihdeohjelma *Putous*, jossa yksi sketsihahmoista, Sanna-Raipe Helminen, käyttää hyväkseen sellaisten henkilöiden piirteitä, jotka elivät nuoruuttaan 1980-luvulla. Niille, jotka tunnistavat hahmosta nuoruuden minänsä tai aikakauden yleisvireen, hahmo tarjoaa tietysti toisenlaisia kaikuja kuin esimerkiksi 2000-luvulla syntyneille nuorille, joille isot vaatteet, liian lyhyet farkut, pitkä otsatukka, ujous ja motorinen kömpelyys eivät enää kuvasta omaa henkilöhistoriaa, vaan sketsihahmoa, josta he joko pitävät tai eivät pidä. Yhtä kaikki hahmo voi populaarikulttuurin kentässä toimia tällaisena moniulotteisena ilmiönä. Aikojen saatossa se, mitä on pidetty arvostettavampana ja mitä vähemmän arvostettavampana kulttuurina on vaihdellut, vaikka osa kulttuurisista muodoista lienee säilyttänyt asemansa suhteellisen stabiilina kuten ooppera tai baletti.

Kulttuurin jaottelu korkeaan ja matalaan ei ole kovinkaan uutta, sillä jo Mozart ja Shakespeare hyödynsivät rahvaan kulttuuria omissa tänä päivänä korkeakulttuurisiksi luokitelluissa teoksissaan. Muutenkin kulttuuria on jaoteltu joko vakavaksi tai kevyeksi jo varhaisissa kulttuurimuodoissa, eikä suinkaan vasta viime aikoina. (Turunen 1995, 20–21.)

2.1 Kulttuurin määritelmiä

Kulttuuri on käsitteenä laaja kokonaisuus. Se on jotain ihmisen tuottamaa tai aikaansaamaa. Mutta mitä se "jotain" on? Sitä on määritelty, ja tullaan varmasti määrittelemään, hyvin moninaisilla tavoilla. Yksi yhteinen piirre nykyisille määritelmille onkin se, ettei kulttuuria enää mielletä pysyväksi ja muuttumattomaksi kokonaisuudeksi. Lisäksi nykyään ei myöskään ajatella, että yksilön voisi rajata kuuluvaksi vain yhden kulttuurin piiriin – yhdellä yksilöllä voi olla elämänsä aikana monia hyvinkin erilaisia kulttuureita, monia myös samanaikaisesti.

Ongelmana kulttuurin määrittelyssä on, että siihen osallistuu helposti vain hyvin pieni ja valikoitunut joukko ihmisiä. Yhden näkemyksen mukaan kulttuuria on määrittelemässä ja rajaamassa vain joukko akateemisesti suuntautuneita yksilöitä. Näistä monilla on yliopistotausta, ja he edustavat usein melko rajattua määrää ammattiryhmiä, esimerkiksi kriitikoita, arvostelijoita tai opettajia. Joidenkin kulttuurimäärittelyjen mukaan taas vain rajallisten tekstien voidaan katsoa olevan kirjallisuusanalyysien arvoisia, ja näin ollen vain murto-osalla siitä, mitä ihmiset lukevat tai eivät lue, on kulttuurista arvoa. (Richards 2011, 4.) Kulttuurin käsitteessä ja määritteisä eivät siis todennäköisesti tule esille kaikki ne näkemykset ja ajatukset, joita ihmisillä on. Kulttuurikeskusteluun tarvittaisiin osallisia kaikista yhteiskunnan ryhmistä ja ammateista sekä kaikista ikäluokista. Näin varmistettaisiin laaja kulttuurikäsitys, johon nykyisilläänkin määritteillä pyritään.

Gummeruksen suuri suomen kielen sanakirja antaa kulttuurin määritelmiksi ”sivistyksen ja valistuksen”, ”sivilisaation ja yhteiskunnan” sekä ”jonkin suppean alueen tavat ja muoti-ilmiot” (Nurmi 2004, 425). Useat kulttuuria määrittelevät tahot kokevat kulttuurin olevan kuitenkin merkityksiä tuottava prosessi, jonka avulla yksilö tuottaa, ymmärtää ja tulkitsee ympärillään tapahtuvaa (Richards 2011, 8, Storey 2009, 2.) Richards (2011, 8) jatkaa määrittelyään kuvailemalla kulttuuria ilmiöksi, jossa ryhmän sosiaaliset suhteet ovat rakentuneet, mutta myös tavaksi, jolla nuo rakenteet koetaan, ymmärretään ja tulkitaan. Richards kuvaakin kulttuurin sisältävän ”merkityskarttoja” (the maps of meaning), jotka tulevat näkyviksi erilaisten sosiaalisten organisaatioiden ja ihmissuhteiden kautta. Tämän prosessin myötä yksilöstä muotoutuu sosiaalinen yksilö. Samaan tapaan kulttuuria pidetään

myös intellektuaalisuuden, henkisyiden ja esteettisyyden kehittymisen prosessina (Storey 2009, 1–2). Kulttuuri voidaan siis nähdä passiivisen roolinsa sijaan myös tällaisena aktiivisena ihmisen kehitystä, toimintaa ja ympäristöä muokkaavana tekijänä.

Kulttuuria ei siis enää nähdä pysyvänä ja yksiköllisenä tilana. Todellisuus muodostuu useista kulttuureista, joilla on yhteys konflikteihin ja erimielisyyksiin ihmisten välillä. Kulttuurit voivat vaihdella esimerkiksi yhteiskunnallisen luokan tai iän mukaan. Lisäksi nuorilla nähdään olevan oma kulttuurinsa suhteessa muuhun väestöön. (Richards 2011, 9.) Kulttuuri voidaan käsittää myös tietynlaiseksi elämäntavaksi joko yksittäiselle ihmiselle, jollekin ajalle tai tietylle ryhmälle (Storey 2009, 2).

Samankaltaisen näkemyksen esittelee myös Kurki (2005), jonka mukaan yksi kulttuurin kolmesta määritelmästä on näkemys kulttuurista sosiaalisena perintönä. Tämä määritelmä korostaa kulttuurin ilmenemistä ”sosialisaatioprosessin kautta saavutettuna elämisen, tekemisen ja ajattelun tyylinä ja tapana”. Kulttuuri on jokaiselle kansalle yhteinen: yhteiset tavat, arvot ja tiedot. Myös toinen Kurjen esittämistä kulttuurin määritelmistä liittyy vahvasti yhteisöön. Tämän konstruktivistisen näkemyksen mukaan kulttuuri ”ilmentää tietyn yhteisön sisällä elävien ihmisten elämäntapaa”. Kurki korostaa määritelmässä sitä, ettei se saa jäädä vain perityn kulttuurin tasolle – ihminen on yhtä aikaa sekä jonkinlainen aiemman kulttuurinsa tuote että uutta kulttuuria luova yksilö. (Kurki 2005, 338.)

Hodkinson (2011, 287) tiivistää Kurjen tapaan kulttuurin tarkoittavan tietyn yhteisön tai ryhmän elämäntapoja, mutta korostaa lisäksi, että kulttuurilla voidaan viitata myös tiettyjen joukkojen luovuuden ja taiteellisen ilmaisun muotoihin ja käytäntöihin. Tässä määritelmässä taide ja taiteellisuus tuodaan esiin laajana osana kulttuuria. Kurki sen sijaan sisällyttää taiteellisuuden vain yhteen osa-alueeseen kulttuurin määritelmästä. Näin ollen kulttuuri on opiskeltua ja vahvasti sidoksissa taiteelliseen luovuuteen ja tietoihin. Kulttuuri on jonkinlainen älyllisesti hienostunut maailma, johon kaikki eivät ole osallisina. Tällaisessa elitistisessä kulttuurinäkemyksessä korostetaan kasvatuksen ja ohjauksen tärkeyttä, jotta ihminen voisi saavuttaa kulttuurin vaatiman sivistystason ja ”päästä sisään tähän salattuun maailmaan”. (Kurki 2005, 338.) Tällainen näkemys voikin selittää sitä,

miksi kulttuuri-sanaa käytetään yhä edelleen toisinaan puhuttaessa jostain kaukaisesta ja hienosta, ylimystön harrastamasta toiminnasta, joka ei kosketa tavallista ihmistä. Kulttuuri-sanalla on siis kaikkunsa korkeakulttuurista.

Richards (2011, 9) sen sijaan haluaa muistuttaa, että sukupolvien mukainen kulttuurien erottelu ei vastaa totuutta, sillä samat elinvuodet eivät välttämättä liitä ihmisiä samaan kulttuuriin. Todennäköisemmin yksilön kulttuuriin onkin vaikuttanut enemmän hänen sosiaalinen ja luokka-asemansa kuin esimerkiksi tietty syntymäajankohta. Lisäksi hän näkee, että sukupolvea on edes käsitteenä vaikea yleistää, ja siksi nuorisokulttuuriakin on hankala verrata sellaisena kuin se oli ennen ja kuin se on nyt. Kulttuuri ei nimittäin hänen mukaansa ole yksittäinen ja koheesiollinen elämisen tapa, vaan kulttuuriryhmittymien valikoima, joka on elänyt ja jälleenrakentanut historiallisissa olosuhteissa tietään ihmisten kiinnostuksen mukaan. (Emt. 9.)

Teoksessaan *Kulttuuriteoria* (1998) Fornäs kuvailee kulttuuria verkostoksi, jossa erilaiset virrat risteilevät, yhdistyvät ja jakautuvat jatkuvasti. Hän toteaa myös, että jotkin kulttuurit tai kulttuurin osat näkyvät selvemmin kuin toiset – osa kulttuurista jää siis helpommin huomaamattomaksi, ja toisiin osiin taas on lähes mahdotonta olla törmäämättä. (Fornäs 1998, 11.) Yksi esimerkki tällaisesta mahdottomasti ohitettavasta kulttuurista voisi olla populaarikulttuuri, jonka voidaan väittää olevan osa jokaisen ihmisen ja yhteisön kulttuuria. Vaikka ihminen ei katsoisi televisiosta suosittuja saippuasarjoja, lukisi sarjakuvia tai dekkareita, päivittäisi elämäntapahtumiaan Facebookiin tai kuuntelisi radion popmusiikkia, on populaarikulttuuri silti läsnä jokaisen elämässä. Lisäksi populaarikulttuuri mukautuu ajan ja käyttäjiensä mukaan, joten sen joustavuus ja muuttavuus tekevät siitä entistäkin todennäköisemmän osan jokaisen kulttuuria. Fornäs toteaaakin kulttuurin olevan muuttuva rakenne, jota kukaan ei koe kahta kertaa täysin samanlaisena. Kyse on siis jatkuvasta muutoksesta. ”Kulttuuri on kaikille yhteinen kylpy”, josta ”kukaan ei nouse [- -] jättämättä siihen joitakin, vaikkakin pieniä merkkejä itsestään.” (Emt. 11.) Kulttuuri on jotakin, joka koskettaa meitä kaikkia, mutta samalla me myös teemme sitä itse – kulttuuri ei siis ole valmiina annettu ja ylhäältä alaspäin laskeutuva valmis tuotos, johon ihmiset yrittävät sopeutua.

Kulttuuri-käsitteen yhteydessä esiin nousevat myös ala- ja mikrokulttuurien sekä vastakulttuurin käsitteet. Fornäsin mukaan ihmiset muodostavat elämäntyyliensä perusteella mikrokulttuureja, jotka ovat ”konkreettisia ryhmiä ja paikallisesti sidottuja makuja ja elämäntyylimalleja”. Näiden mikrokulttuurien lisäksi ihmiset muodostavat myös alakulttuureja, jotka ovat ”kussakin yhteiskunnassa toteutuvia kollektiivisia sosiokulttuurisia malleja”, jotka voidaan nähdä myös jonkinlaisina elämäntyyleinä. (Fornäs 1998, 133.) Mikro- ja alakulttuuri ovat siis kiinteästi yksilön omaan elämäntyyliin liittyviä kulttuureja, joiden ero on kuitenkin niiden paikallisuudessa. Mikrokulttuurit liittyvät ihmisen omaan paikallisympäristöön, kun taas alakulttuurit ylittävät tällaisia rajoja. Vastakulttuurit taas liittyvät eliittien hallitsemien kulttuurimallien ja heidän määrittämänsä hyvän maun rajojen vastustamiseen (emt. 127, 133). Vastakulttuurien tarkoituksena on siis taistella niitä rajoja ja normeja vastaan, joita useimmiten niin sanottu eliitti asettaa. Korkeakulttuuri on yksi esimerkki tällaisista elitistisistä kulttuurimuodoista, jonka vastakulttuurina voidaan pitää vaikkapa populaarikulttuuria. Toisaalta populaarikulttuuriakin voidaan vastustaa. Fornäsin mukaan erilaiset yhteiskunnalliset ryhmät voivat saada tukea valtion instituutioilta taistellakseen ”vallitsevia populaareja makuja vastaan” (emt. 127). Näin vastakulttuuri asettuikin vastustamaan populaarisuutta ja pyrkii korostamaan esimerkiksi korkeakulttuurin statusta.

2.2 Populaarikulttuurin määritelmiä

Populaarikulttuurin määritelmiä on tarjolla suuren suuri joukko. Aihetta voidaankin lähestyä hyvin monesta eri näkökulmasta, esimerkiksi määrittelemällä populaarikulttuuri arjen massakulttuuriksi, joka ilmentää kulutusyhteiskunnan kaupallisuutta. Silloin se on kaikkialla: televisiossa, sanomalehdissä, radiossa ja mainoksissa, kaduilla ja kaupoissa. (Talvio 2007, 9; Miller & McHoul, 1998, 3.) Miller ja McHoul (1998, 3), kuten useat muutkin, toteavat lisäksi populaarin denotoivan jonkin sellaisen kanssa, joka on ”ihmisestä, ihmiseltä ja ihmisille” (“of the people, by the people and for the people”). Kaupallisen massakulttuurin lisäksi populaarikulttuurin määritelmään sopivat usein myös käsitteet viihteellisyys ja

kansantajuisuus. *Uusi suomen kielen sanakirja* selittääkin populaari-sanana helppotai yleistajuisiksi sekä kysytyiksi, kansaan meneväksi ja suosituksi (Nurmi ym. 2009, 385).

Johnssonin (2006, 201–203) mielestä massakulttuurin nähdään poikkeavan korkeakulttuurista sillä, että sen laajat suuntaukset ovat yksittäisiä töitä mielenkiintoisempia. Kiinnostavaa onkin, mistä suuntaukset milloinkin tulevat ja millainen kulttuurinen ekosysteemi suosii niiden kehittymistä. Johnsson toteaa kulttuurin vaikuttavan ihmismieleen eikä niinkään yhden taideteoksen pyhyteen. Esimerkiksi hän on ottanut Madonnan, jonka väittää vaikuttaneen useampiin mieliin kuin Proustin. Johnsson korostaakin, että niin sanottua korkea- ja matalakulttuuria ei siis välttämättä voi varsinaisesti verrata keskenään, ainakaan samanlaisin kriteerein. Näin ollen hänen mielestään esimerkiksi populaarikulttuurin käsitteleminen vuorovaikuttavien voimien monimutkaisena järjestelmänä edellyttää analyysiin useita kertomuksen mittakaavoja eikä vain yhtä. Tällainen analyysimenetelmä onkin jo varsin monimutkainen ja monisävyinen.

Arjessa populaarikulttuurin määrittely ei vaikuttaisi tuottavan juurikaan ongelmia. On melko helppoa nimetä populaarisia tuotteita ja niitä kanavia, joiden kautta populaarikulttuuria havaitaan ja käsitellään. Monille populaarikulttuurista tulevat mieleen esimerkiksi television saippuaopperat, sarjakuvalehdet ja kioskillä myytävät pehmeäkantiset dekkarit sekä radiosta pauhaava rockmusiikki (Persson 2000, 22). *Suuri suomen kielen sanakirjakin* määrittää ja selittää populaarikulttuurin sen ilmentymien kautta: ”popmusiikki, televisio, sarjakuvalehdet, viihdekirjallisuus, äänilevyt ja muut suuren yleisön ajanvietelmiöt sekä niihin liittyvät tavat” kuuluvat tähän kulttuurimuotoon (Nurmi 2003, 794). Laajemmin katsottuna populaarikulttuuri ulottuu kuitenkin paljon yksittäisiä kirjoja tai musiikkia pidemmälle. Sen määrittelyyn on hyvin monia tapoja, joita yhdistelemällä voidaan luoda käsitystä populaarikulttuurin luonteesta ja tarkoituksesta.

Populaarikulttuurin määrittely lienee loogisinta aloittaa sen käyttäjäkunnasta. Kaikenlaiselle populaarille on ominaista se, että sitä käyttää suuri joukko ihmisiä. Populaarikulttuuri on siis laajasti suosittua ja pidettyä kulttuuria, jolla on suuri käyttäjäkunta (Storey 2009, 5). Tärkeimmäksi populaaria määrittäväksi tekijäksi nousee siis kysymys siitä, kuinka moni sitä käyttää. Storeyn (2009, 5–6) mukaan on

kuitenkin huomioitava, että vaikka kaikki populaarikulttuurin määritelmät sisältävät ajatuksen suuresta käyttäjäjoukosta, ei tämä peruste yksin riitä rajaamaan populaarikulttuurin käsitettä.

Suuren käyttäjäjoukon kautta ilmeiseksi määritteeksi nousee myös suosio. Populaarikulttuuri on monien suosimaa kulttuuria (Persson 2000, 22). Suuren suosionsa vuoksi populaarikulttuuria voidaan nimittää myös jonkinlaiseksi yleiseksi kulttuuriksi (White & Walker. 2008, 69). Suuri suosio voidaan nähdä kahdella eri tavalla: toisaalta jokin voi olla hyvää siksi, että se on suosittua, toisaalta taas suosion voidaan nähdä tekevän kulttuurista tai sen tuotteesta huonompaa kuin vähemmän suositusta (Storey 2009, 7). Suosio ei kuitenkaan ole aukoton määrite populaarikulttuurin suhteen. Storeyn (2009, 7) mielestä onkin tärkeää miettiä, tekeekö pelkästään suuri suosio jostakin populaarikulttuuria. Esimerkiksi oopperaa pidetään yleisesti korkeakulttuurina, joten Luciano Pavarottia ei voitane yhdistää populaariseen musiikkiin. Storey ottaa kuitenkin esiin tilanteen, jossa vuonna 1991 Pavarotin Lontoon ilmaiskonsertiin saapui noin 100 000 kuulijaa, ja hänen levynsä olivat levylistojen kärjessä. Storey kysyykin: Tekeekö tämä suuri suosio Pavarotin oopperalaulusta populaarikulttuuria? Tämä on huomionarvoinen seikka pohdittavaksi, ja eräänlainen kapula määrittelyn rattaisiin.

Jos suuri määrä ihmisiä pitää jostakin, on vaikea sanoa, ettei se olisi populaarikulttuuria. Toisaalta tähän liittyy myös genrekohtaisuus, sillä huonosti menestynyttä dekkaria ei voi jättää sisällyttämättä populaarikulttuuriin, vaikkei se nautikaan suuren yleisön suosiota. On ajateltava sen kuuluvan sellaiseen lajityyppiin, joka on populaarikulttuuria. Näin ollen Pavarotin tuotanto esimerkiksi kuuluu korkeakulttuurin genreen, eikä se ainakaan yhden konsertin perusteella muutu populaarikulttuuriksi. Se ei silti sulje pois sitä ajatusta, etteikö voitaisi nähdä, että Pavarotin musiikki olisi populaaristumaan päin. Pavarotin suosiota vähättelemättä on mielenkiintoista, paljonko kyseisen konsertin suosittuuteen vaikutti se, että konsertti oli ilmainen. Levytkin ovat huokeampia kuin oopperassa käyminen. Korkeakulttuurista voi tulla osa populaarikulttuuria varsinkin, jos se laskeutuu populaarin viestintäkanaviin ja toimintatapoihin.

Kuten edellisistä esimerkeistä voidaan todeta, on populaarikulttuurilla melko kiinteä suhde korkeakulttuuriin. Usein populaaria lähdetäänkin määrittelemään sen kautta,

mitä se ei ole – eli korkeakulttuuria. Korkean ja matalan kulttuurin suhde on tärkeä erotteluperuste populaarikulttuurille. Tämän suhteen kautta populaari näyttäytyy kulttuurina, joka on kulttuuriteollisuuden tuottamaa ja massamedian levittämää suuren yleisön kulttuuria (Nyyssölä 2008, 13). Populaarikulttuuri määritellään usein myös jonkun toisen ilmiön vastakohtaksi. Se nähdään siis toiseutena ja määritellään dikotomisesti sen sijaan, että sille haettaisiin omaa luokittelua. Populaarikulttuuri voidaan nähdä vastakohtana joko korkeakulttuurille, kansankulttuurille tai valtakulttuurille. Kansankulttuurin vastakohtana se edustaa massakulttuuria ja valtakulttuurin vastakohtana jotain marginaalia. Suoninen (2000, 287–290) toteaa, että populaarikulttuurista käydyissä keskusteluissa käsitellään usein enemmän valtakulttuuria ja sen ongelmia tai rajoituksia kuin itse populaarikulttuuria. Keskustelu kohdistuu tällöin lähinnä huomioihin valtakulttuurista kuin populaarikulttuurista. Populaarikulttuurilla on tällainen rooli toimia ilmaisukanavana, joksi se aluperinkin syntyi, ja näyttäisikin siltä, että sen vuoksi sitä harvoin käsitellään, määritellään tai tarkastellaan pelkästään kulttuurisena ilmiönä.

Lisäksi vertailu korkeakulttuuriin on havaittavissa määritelmästä, jonka mukaan populaarikulttuuriksi voidaan lukea kaikki se, mitä ei voida sisällyttää korkeakulttuuriin. Populaarikulttuuri on siis ikään kuin jäljelle jääneiden kategoria, lokero sellaiselle kulttuurille, joka ei saavuta korkeampaa statusta. Tätä määritelmää tukee myös ajatus siitä, miten populaaria ja korkeaa kulttuuria nähdään tuotettavan. Usein populaarikulttuuri mielletään kaupalliseksi massatuotannoksi, kun taas korkeakulttuuria katsotaan syntyvän yksilöllisissä taiteenluomisprosesseissa. (Storey 2009, 6.)

Taide on nähty kuitenkin myös institutionaalisen jähmeänä ja luovuutta kahlitsevana. Näin asiaa on lähestynyt radikaalisuutta korostava näkökulma, joka on noussut esiin lähinnä postmodernismin teoriassa ja analyysissa. Se korostaa perinteisen taiteen elitistisyyttä ja konservatiivisuutta ja haluaa siksi luovuuden kanavoitavaksi moderneihin viestimiin ja ilmaisumuotoihin. (Hietala 1992, 71.) Tällainenhan oli oikeastaan aikaisemmin mainittu Pavarot-esimerkkikin. Postmodernistisessä kulttuurien määrittelytavassa ei kuitenkaan enää tunnisteta eroa populaarin ja korkean kulttuurin välillä, vaan raja autenttisen ja kaupallisen kulttuurin välillä on jokseenkin sumentunut (Storey 2009, 12).

Populaarikulttuurin määrittelyä lähestytään monesti myös juuri kaupallisuuden kautta, jolloin puhutaan usein massakulttuurista. Sana 'massakulttuuri' sisältää helposti näkemyksen esineellistyneestä kulutushyödykkeestä, jonka ajatellaan toimivan kansan manipulointina. Sen sijaan 'populaarikulttuuri' ymmärretään arvokkaampana käsitteenä. Länsimainen taide tuotetaan kuitenkin kapitalististen markkinavoimien alaisuudessa, joten hyödykkeeksi muuttumista olisi vaikea välttää. (Hietala 1992, 69–70.) Massakulttuuria pidetään nykyisin populaarikulttuurin alalajina, ja sen tunnistettavana piirteenä pidetään juuri sen pyrkimystä laajoihin ja ylikansallisiin levityksiin. Kulttuuriteollisuudessa massakulttuurilla on merkittävä rooli, vaikka se tuottaa myös taiteen ja populaarikulttuurin tuotteita. Silti Länsi-Euroopan valtiot, kansallista ei-kaupallista kulttuuria tukiessaan, ovat huolissaan yhdysvaltalaisen massakulttuurin uhkasta kulttuurihyödykkeiden kansallisessa tuotannossa. (Koistinen ym. 1995, 13–14.)

Kaupallisuus näkyy muun muassa erilaisissa populaarisissa kulttuurituotoksissa, kuten elokuvissa, televisiossa, mainoksissa, peleissä ja internetissä (White & Walker 2008, 69; Hietala 1992, 70). Populaarikulttuuri nähdään massakulttuurina, jota tuotetaan kaupallisten toimijoiden ja heidän intressiensä kautta. Tällöin populaarikulttuurin yleisönä on epämääräinen ja melko määrittelemätön joukko kuluttajia. Tuotettu kulttuuri itsessään on kaavamaisista, eikä se juuri vaadi ajattelua. Tämän vuoksi populaarin voidaan ajatella olevan manipulatiivista ja ihmisiin vaikuttamaan pyrkivää kulttuuria, joka sisältää yleensä jonkin poliittisen näkemyksen tai viestin. Tämän viestin sisältö riippuu luonnollisesti siitä, kuka tuotosta analysoi. (Storey 2009, 8.) Myös White ja Walker (2008, 69) sekä Persson (2000, 22) mainitsevat populaarikulttuurin yhteyden massakulttuuriin ja -mediaan.

Median suhde populaariin onkin hyvin ilmeinen mutta ei kovinkaan selvästi määriteltävissä tai rajattavissa. Usein populaarikulttuuri nähdään osana mediaa ja mediakulttuuria, mutta rinnasteisina näitä käsitteitä ei voida pitää. Nyssölän mukaan populaarikulttuurin ilmentymät eivät ole mediakulttuurista erillisiä, vaan ne ovat keskeinen osa tämänhetkistä mediamaisemaa. Populaari on siis pieni osa median suurempaa kenttää. Etenkin nuorten mediamaailmassa nimittäin korostuvat monet populaariin liitettävät piirteet, joista esimerkkejä ovat viihteellisyys, mielihyvän etsiminen kulttuurista sekä erilaiset alakulttuurit ilmiöineen. (Nyssölä

2008, 13.) Koska media on vahvasti sidoksissa kaupallisuuteen, on tämän näkemyksen kautta myös populaarin suhde kaupallisuuteen melko ilmeinen.

Vastapainona ja -määritteenä kaupallisuudelle populaarikulttuuri voidaan nähdä ihmisten tuottamana kansan jokapäiväisenä kulttuurina. Yhden näkemyksen mukaan populaarikulttuuri on kulttuuria, joka on lähtöisin ihmisiltä – se on autenttista ihmisten kulttuuria eli kansan omaa, kansanomaista, kulttuuria (esim. Persson 2000, 22; Storey 2009, 9). Populaarikulttuuri voidaan rinnastaa myös kansantaiteeseen, jolloin sana populaari on palautettu latinan kielen kansaa tarkoittavaan sanaan 'populus'. Tällöin populaaritaide nähdään kansankulttuurina tai -taiteena, eikä sen vastakohtana kuten aiemmin, ja näin se saa merkityksen enemmistön äänitorvena. (Hietala 1992, 70.) Ongelmana tässä määritelmässä on se, että on hyvin vaikea rajata, ketkä kuuluvat tavallisiin ihmisiin ja kansaan (Storey 2009, 9).

Storey kysyykin, että mikäli esimerkiksi ooppera ja baletti nähdään korkeakulttuurin ilmentyminä, rajataanko näiden kulttuurituotosten tekijät ”ihmisten” ulkopuolelle? Mihin siis vedetään raja tavallisen kansan ja taiteilijoiden välillä? Entä ovatko populaarikulttuuria tuottavat tekijät taiteilijoita vai tavallisia ihmisiä? Lisäksi kaupallisuutta on hankala erottaa kansan kulttuurin määritelmästä, sillä populaarikulttuurin raakamateriaali on kaupallisesti tarjottua, joten sen voidaan katsoa tekevän myös lopputuloksesta kaupallista kulttuuria. (Storey 2009, 9.) Vaikka populaarikulttuuri nähtäisiinkin kansan omana kulttuurina, jota luovat niin sanotut tavalliset ihmiset, ei sitä voida täysin erottaa kaupallisesta kulttuurista.

Kansan oman kulttuurin lisäksi jotkut pitävät populaaria myös vastakulttuurina. Tämä näkemys pohjautuu usein korkean ja matalan kulttuurin vertailuun, mutta myös valtaapitävän kulttuurin ja järjestelmän vastustamiseen. Vastakulttuuri juontaa juurensa historiallisiin yhteiskunnallisiin muutoksiin, joista kerrottiin jo aiemmin tässä työssä. Teollistuminen ja kaupungistuminen antoivat populaarikulttuurille mahdollisuuden toimia muun muassa taisteluseena dominoivien ryhmien intressejä vastaan (Storey 2009, 10). Näiden ilmiöiden vuoksi populaarikulttuuria on usein pidetty poliittisena kulttuurina, jolla ihmisiin on pyritty eri tavoin vaikuttamaan.

Toinen hegemoniaan viittaava näkemys käsittää populaarin syvästi poliittisena konseptina. Tämä populaarikulttuurin ja hegemonian välinen näkemys lähtee liikkeelle ajatuksesta, jossa populaarikulttuurin teoriat ovat todellisuudessa teorioita

”ihmisten perustuslain” muodostamisesta. (Storey 2009, 11.) Tässä näkemyksessä populaarikulttuurin kautta luodaan yhteiskuntaan myös järjestystä ja normeja. Sillä voidaan vaikuttaa yhteiskunnan toimintaan, päätöksiin, ihmisten ajatuksiin sekä tunteisiin yhteisistä asioista.

Osa populaarikulttuurin puolustajista näkeekin alimmissa taiteissa kansan omaehtoisen poliittisen radikalismien siemenen. Merkitys syntyy joka tapauksessa vastaanottajakohtaisesti, ja koska populaariteksteihin sisältyy ideologinen kamppailu hegemoniasta, vastaanottaja voi kääntää ne valtavirran vastaisesti omaksi edukseen. Tässä näkemyksessä myönnetään populaarisuuden kaupallisuus ja manipuloivuus, mutta katsotaan, että erilaisia taustoja omaavat vastaanottajat voivat kuitenkin kytkeä tuotteisiin omia merkityksiään. Populaarikulttuuri muodostuisi siis näin aina alhaalta ja sisältä päin, mutta kuitenkin hallitsevan ideologian taloudellisia intressejä palvellen. (Hietala 1992, 73.)

Populaarikulttuuria voidaan luokitella myös formaalisesti, esteettisesti, kvantitatiivisesti, sosiologisesti ja poliittisesti. Formaalisena populaarikulttuurin katsotaan olevan kaavamaisesti tulkittavaa, esteettisenä se nähdään usein vastakohtana korkeakulttuurille. Kvantitatiivinen luokittelu puolestaan viittaa massakulttuuriolemukseen, sosiologisena se on kansan jokapäiväistä kulttuuria ja poliittisesti taas nimenomaan kansankulttuuria. Populaarikulttuuri myös rajaa todellisuutta antamalla leimansa todellisuuden rajojen olemassaololle ilman, että se välttämättä määritteli niitä. (Grossberg 1995, 59, 62.)

Populaarikulttuuri voidaan nähdä myös laajemmin kulttuurin sisäisenä keskusteluna ja ongelmanratkaisun prosessina, jonkinlaisena voitelumekanismina, jolla kulttuuri käsittelee ongelmia ja ristiriitoja (Hietala 1992, 78). Tämä on koulumaailman ja kasvatuksen kannalta tärkeä seikka. Sama ongelmanratkaisuprosessi nimittäin toiminee myös pienemmässä mittakaavassa kuluttajan ja tuotteen välillä. Ehkä nuoret kuluttavat populaarikulttuuria paljon sen vuoksi, että se auttaa heitä käsittelemään tunne-elämän ongelmia tai vaikeuksia, joita he kohtaavat ympäristössään.

Jos yleisesti ottaen kulttuuri määritetään tavaksi, jolla ihmiset hahmottavat maailmaa ja jolla me selitämme maailmaa toisillemme, niin esimerkiksi Greene pitää varsinaista populaarikulttuuria puhtaimpana ilmauksena tästä prosessista. Kun

populaarikulttuuria katsotaan esimerkiksi kommunikoinnin näkökulmasta, se avaa juuri tämän hahmottamisen ja ymmärtämisen prosessin ja tarjoaa siten yhä lisääntyvää ymmärrystä. Kulttuuri ja kommunikaatio ovat vain niin tavallisia aineksia jokapäiväisessä elämässä, ettei niille osata antaa arvoa. Kuten aiemmin tulikin esille, populaarikulttuuri palvelee nimittäin paitsi tällaista toisten ymmärtämistä myös itsen ymmärtämistä. (Greene 2005, 29.)

Tietenkin populaarikulttuuria käytetään myös ilmaisuun, joka sekin on nuorille tärkeää. Rakkauden tunteita paljastettaessa voidaan käyttää apuna musiikkia, runoja tai postikortteja. Populaarikulttuuri voi myös tarjota monia malleja tiettyjen ryhmien kommunikoinnista. Esimerkiksi televisiosarjat voivat näyttää, kuinka teini-ikäiset kommunikoivat vanhempiensa kanssa. Samalla tavalla populaarikulttuuri voi näyttää, kuinka sosiaalistuneita olemme tiettyihin toimintatapoihin kotona tai työpaikalla. Lisäksi se voi tuoda yhteen ihmisiä ryhmäidentifioitumisprosessin kautta. (Greene 2005, 31.) Toivanen (2007) on kolumnissaan viitannut identiteettiin ja kansalliskulttuuriin ranskalaisen historioitsijan Pierre Noran käsitteellä ”lieux de mémoire”, joka tarkoittaa muistin tyyssijaa. Toivanen kertoo, että sen ideana on tarjota nuorille sellaiset puitteet, että he voivat muodostaa yhteisen muistin, joka kehittyy ja syventyy ymmärrykseksi. Tämä ehkäisee nuoria jäämästä juurettomiksi tai yhteisöllisesti kyvyttömiksi. Toivasen mielestä kansallinen identiteetti on tilanteen mukaan ”avartuva ja sulkeutuva, muotoaan muuttava hengentuote” eikä passiivinen ihastelun kohde. Nuorten juurettomuutta ja syrjäytymistä pyritään ehkäisemään kouluissakin. Identiteettiä pyritään puolestaan vahvistamaan. Kulttuuria voitaneen tarkastella ja ihannoida kauempaakin, mutta silloin kun se on osana identiteettikasvua, se tulee elää ja sen on oltava läsnä.

Yksi määrittelyyn liittyvä muutos on, että nykyään tuotteen syvällisyys ja sanoma eivät välttämättä riipu sen foorumista tai markkinointisysteemistä. Kaikki kioskeissa myytävä kirjallisuus ei esimerkiksi ole enää kiosikirjallisuutta tai tv-sarjat hömppävihdettä. (Hietala 1992, 78.) Lisäksi nykyinen kulttuurielämä sisältää moniarvoistumisen seurauksena monia alakulttuureita, jotka sisältävät omat hierarkkiset kaanoninsa. (Turunen 1995, 34). Arvoasetelma ei kuitenkaan ole kokonaan kadonnut, vaan se tapahtuu paljon laajemmassa kentässä, jossa laadun arviointia tehdään jatkuvasti ja kaiken kesken. Teoksen arvo saattaa määräytyä sen mukaan, kuinka hyvin sen olemassaoloa voidaan perustella, sillä esimerkiksi

”populaarikulttuurin tuotteet voidaan luokitella taiteeksi, jos niiden voidaan katsoa olevan älyllisiä, kriittisiä ja aktivoivia”. (Suoninen 2000, 317.) Taiteella on siis korkeampia arvoja kuin populaarikulttuurilla. Hämeen-Anttila (2008) on kirjoittanut, että niin sanottu älymystö arvostaa helpommin uutislehtiä kuin naisten- tai perhelehtiä, vaikka jälkimmäiset kertovat hänen mielestään yleensä enemmän tavallisten ihmisten elämästä. Arvottaminen voi siis edelleen näkyä esimerkiksi tällaisissa seikoissa, ja yhä useammin varmasti nykyään myös siten, että ulkoinen tuote tai tuotos saatetaan kyseenalaistaa sen sisältöön nähden. Eli uutinen ei välttämättä itsessään ole arvokas, ellei siinä ole jotain tavallista ihmistä koskettavaa. Samaan tapaan voisi kuvitella romaanien, musiikkikappaleiden tai taideteosten arvottuvan.

Arvojen moninaisuuden lisäksi esimerkiksi Johnsson (2006, 24) näkee, että populaarikulttuuri on tullut yhä monimutkaisemmaksi viime vuosikymmenten aikana ja haastaa siksi ajattelua nyt uudella tavalla. Myös Puoskari (1995, 52–53) toteaa, että on mielenkiintoista, kuinka esimerkiksi teoksessa *Mass Culture, The Popular Arts In America* (1957) sen viisikymmentäyksi kirjoittajaa jäsentää modernia, populaaria, elämysmaailmaa, modernisoitumisprosessia ja massakulttuurin asemaa jokainen eri tavoin. Populaarikulttuurin tutkimukseen vaikuttavat myös ajan ja historian muuttunut kokeminen, tiedon uudet jakelukanavat ja uudet refleksiivisyyden muodot. Näiden seurauksena populaarissa tapahtuu jatkuvaa jäsentymistä ja ryhmittymistä, jotka tuottavat tilapäisiä affektiivisia liittoumia pysyvien rakenteiden sijaan. (Grossberg 1995, 63.)

Lienee siis selvää, että varmojen ja yhteneväisten määritelmien määrä kulttuurihahmotuksessa on vähentynyt tai ainakin luonnehdinnan seinämät ovat laajentuneet. Populaarikulttuuri elää moninaisena ja saa siksi myös yhtä paljon tulkintoja, kuin sillä on ilmentymiä. Se elää tiedostettuna, mutta rajoiltaan häilyväisessä ja alati moninaisemmassa todellisuudessa. Se todella on ympäröivä maailmamme: massamedia, pienet ryhmät, yksilölliset kontrolloijat ja ohjaajat elämässämme, ajanvietteet, harrastukset, sankarit, ikonit, rituaalit, psykologia, uskonto, uskonnottomuus – koko elämän paletti. Sitä levittävät niin massamedia, pienet yhteisöt kuin yksilötkin, ja se näkyy kulttuurikohtaisesti hieman eri tavoin ja erilaisin painotuksin. Ennen kaikkea se on ihmisen ääntä, hyvässä ja pahassa.

2.3 Populaarikulttuuri meillä ja maailmalla

Koska tarkastelussa on koulutuksen ja populaarikulttuurin suhde, on mielenkiintoista katsoa populaarin näkymistä myös yliopistoissa, sillä yliopistokulttuurin painotukset ja asenteet heijastuvat usein myös peruskoulutukseen. Joissain maissa, lähinnä Englannissa ja Yhdysvalloissa, populaarikulttuurilla on myös huomattavasti pidemmät ja vankemmat perinteet kuin esimerkiksi meillä.

Englannissa populaarikulttuurin avulla kirjallisuuden laitokset yrittävät palata takaisin johtavaan rooliinsa. Englannin yliopistojen kurssitarjonnassa on niin professorien kuin oppilaiden valinnoissa rikos-, sci-fi-, massa-, (pulp fiction), homo-, ruoka-, muoti-, sankari-, ikoni, urheilu- ja matkustuskirjallisuutta sekä latinolaista ja intialaista kirjallisuutta, saippuaopperaa, päiväsarjoja, naistutkimusta ja folkloristiikkaa. Ongelmaksi nähdään se, että professorit yrittävät opettaa vain sellaista, mistä pitävät, kun olennaisempaa olisi kokonaisuudessaan laajentaa laitosta ja kulttuurin käsitystä. Tärkeänä pidetään myös sitä, että oppilaille opetettaisiin kampuksen ulkopuoliseen elämään liittyviä asioita, sillä suurin osa opiskelijoista asuu kampusalueen ulkopuolella. (Browne 2005a, 14–15.)

Yhdysvalloissa populaarikulttuuri on poikkitieteellinen ja kansainvälinen tutkimusala, joka on ollut olemassa siellä jo yli 200 vuotta, joten sillä on valtava voima ja vientiarvo. Yhdysvalloissa populaarikulttuuri on perustavanlaatuisesti iskostunut demokraattiseen kulttuuriin ja sitä myöten ihmisten unelmiin ja todellisuuteen. Amerikkalaisille kulttuuri on jotain, joka on ihmisistä, ihmisille ja ihmisen tekemää. Akateemisesti sana populaari on yleisesti tarkoittanut poliittisena terminä massaa ja ajanvietettä akateemikoille, jotka suhtautuvat tietoon vakavasti. Populaarikulttuuri edustaa elämän ei-vakavia puolia. Heidän suhtautumisensa populaarikulttuuriin onkin melko kaksijakoista. Virallisuudessaan akateeminen yhteisö halveksuu sitä samaan aikaan kun se kuitenkin nauttii populaarikulttuurista. Yhdysvalloissa populaarikulttuurin opinnot on keskitetty tiettyyn yliopistoon (Bowling Green State), mutta muuallakin opetetaan pienempiä kokonaisuuksia. Osa professoreista tosin kannattaa edelleen vain perinteistä amerikkalaista tutkimusta, joten vanhoihin elitistisiin opintoihin ja kaanoniin jämähtämiseen on siis edelleen taipumusta. Brownen mielestä tämä johtuu akateemikoiden pää pilvissä elämisestä.

Populaarikulttuuriopinnoissa kiinnostus on kutienkin laajaa, ja ne saattavat pitää sisällään eri maiden nykykulttuuria, mennyttä kulttuuria ja jopa arkeologiaa tai paleontologiaa (Browne 2005, 11, 19–22).

Populaarikulttuuri on Yhdysvalloissa merkittävästi myös demokratian ääni, sillä he kokevat populaarikulttuurin tekevän maasta sen, mikä se on. Populaarikulttuuri onkin maan suurin vientituote; ovathan pikaruoka ja Hollywood-elokuvat sen voimakkaimpia lähettäjiä. Brownen mukaan Leslie Fiedler, yksi selkeimmistä populaarikulttuurin puolustajista, uskoi, että se voisi yhdistää amerikkalaiset jälleen yhteisöksi, joka oli olemassa ennen luokan, koulutukseen, kiinnostuksiin tai haluihin perustuvaa jaottelua. Amerikkalaiset ajattelevat populaarikulttuurin tekevän ihmisistä samankaltaisia ja humaaneja. Heidän populaarikulttuurinsa kokonaiskentän ymmärtäminen vaatii ylipäätään suuren kulttuurisen voiman käsittämistä, sillä maassa on kuitenkin 350 eri etnistä ryhmää. Populaarikulttuuri on siis amerikkalaisten unelma ja painajainen. (Browne 2005, 11–22.) Yhdysvallat onkin siten varsin mielenkiintoinen maa, että siellä yhdistyy sekä populaarikulttuurin voimakas painottaminen sekä harvinaislaatuinen monikulttuurisuus. Sikäläisessä populaaritutkimuksessa onkin usein mukana myös rotu (race), jota ei suomalaisessa tutkimuksessa näe.

Suomessa akateeminen populaarikulttuurintutkimus alkoi kehittyä 1980-luvulla. Tätä ennen populaarikulttuuri oli jo kyllä näkynyt kulttuuri- ja sanomalehdissä. Toki sosiologit ja tiedotustutkijat olivat analysoineet ja tilastoineet joukkoviihteen kulutusta jo ainakin 1960-luvulta lähtien, mutta 1900-luvun lopulla yhä enenevässä määrin erilaiset sosiologiset elämäntapatutkimukset alkoivat sivuta keskeisesti populaarikulttuuria ja ryhdyttiin tutkimaan muun muassa alakulttuureita, juttuperinnettä ja päivänsseja. Folkloristit kiinnostuivat tällöin ”poploresta”, folklorea vastaavista nykyilmiöistä kuten iskelmistä ja mainoslauseista, ja pitivät niitä modernina kansankulttuurina sekä urbaanin väestön kansanrunoutena. (Hietala 1992, 8.) Vuoden 1969 kulttuurilaki osoittautui kulttuuria popularisoivaksi, vaikka se ei siihen tähännytkään. Yhteisvaikutuksessa senhetkisen maakunta- ja paikallisidentiteettien rakentamisen kanssa se nosti kuitenkin eliitin väheksymät alueelliset taitelijat uuteen arvostukseen. (Turunen 1995, 32.) Tässä näkyy populaarikulttuurin identiteettiä tukeva tai yhteishenkeä synnyttävä piirre, johon aiemmin tässä työssä jo viitattiinkin (ks. esim. Greene 2005, Toivanen 2007).

1960-luvulla kirjan aseman ja lukuharrastuneisuuden heikkeneminen johti muutenkin Suomessa laajempaan populaarin hyväksymiseen, ja tämä vaikutti vahvasti myös kirjallisuuden kouluopetukseen. Kansankirjallisuuden kaanonin järkevyyttä ja klassikkoihannointia alettiin epäillä, ja muun muassa Matti Kuusi toi esiin ajatuksen kriittisestä lukijasta. (Turunen 1995, 31.) Tämä kriittisen lukutaidon sekä medialukutaidon omaaminen ja niiden kehittäminen on ollut keskustelussa äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa viime vuosinakin (ks. esim. Luukka ym. 2001, Elise Tarkoma 2013). Koulutukseen oleellisesti liittyvä huomio on, että vaikka väestö on nykyään kirjoitus- ja lukutaitoista, lukutaidon ja ymmärtämisen välillä on kuilu.

Massakulttuurille on ollut vaikea löytää teoreettisesti kestäviä näkemyksiä. Esteettisten arvojen lisäksi siinä on huolestuttanut ihmisten irrationaalisuus, eli miksi yleisö valitsee huonoa viihdettä hyvän ja kasvattavan kulttuuritarjonnan sijaan. Tämän lisäksi ”sekä humanistisen että sosiologisen lähestymistavan edustajat ovat olleet paljolti yhtä mieltä siitä, että populaarikulttuurista on tullut pysyvä kulttuurimuoto, jonka kulutuksen massiiviset mittasuhteet, pikemminkin kuin sen keho laatu, herättävät tutkijoiden keskuudessa huolestumista”. (Puoskari 1995, 51–53.) Todennäköisesti huoli on syntynyt siitä, että sivistyneistö eli eliitti ei enää johda yksinvaltiudella arvostettavaa kulttuurielämää.

Vaikka populaarikulttuuriin suhtautuminen on nykyisin suopeampaa, massakulttuurin vanhat teemat nousevat sitkeästi esiin uudemmassakin keskustelussa niin Suomessa kuin muuallakin. Sivistyksen ja viihteen kasvatuksellisia аспекteja tuodaan kuitenkin esiin tasavertaisesti ilman, että ne nähtäisiin vastakkaisina ilmiöinä. Tästä huolimatta esimerkiksi Amerikassa on nousemassa myös uskonservatiivisia rintamia, joiden edustajat (mm. Allan Bloom, E. D. Hirsch, Hilton Kramer) näkevät, että massakulttuurin uudet esiintymät uhkaavat nuorison ja yhteiskunnan demokraattista kehitystä. Pragmaattisen kulturalismin, kriittisen teorian, kulttuurintutkimuksen, jälkistrukturalismin ja postmodernismin näkemykset ovat nekin samansuuntaisia kuin humanistisen ja sosiologisen, mutta ne ovat enemmän keskittyneitä tarkastelemaan niitä sosiaalisia rakenteita, joissa yksilöt rakentavat suhdettaan maailmaansa. Kaikki kuitenkin ovat kiinnostuneet yksilön roolista muutoksessa sekä populaarikulttuurin vaikutusta siihen. (Puoskari 1995, 54–55.)

Populaarikulttuurin vaikutuksia ei välttämättä huomaa jokapäiväisessä elämässä, mutta silti on olemassa monien eri maiden kesken hyvinkin yhteneväisiä populaaripiirteitä. Ostettujen formaattien ja televisiosarjojen myötä esimerkiksi ammatit ovat tulleet eri tavalla esille. Populaarikulttuuri voi siis myös vaikuttaa jonkin työn arvostamiseen tai siihen suhtautumiseen. Näinhän esimerkiksi nouseva kulinaristinen kinnostuneisuus on vaikuttanut kokien ammatin ymmärrettävyyteen erilaisten tv-ohjelmien ja kirjojen myötä. Joidenkin työhön populaarikulttuuri liittyy tietysti suoranaistekin markkinoinnin ja mainostamisen kautta. Kaikilla on kuitenkin erilainen maku, ideat tai näkökulmat, ja konflikteja voi syntyä, mutta ihmiset voivat myös löytää samanlaisia populaarikulttuurin kiinnostuksen kohteita. Tämä vahvistaa siteitä saman organisaation sisällä työskentelevien välillä. (Greene 2005, 32.) Populaarikulttuurilla on tieysti mahdollisuus tehdä myös joistain asioista, kuten ammateista, hohdokkaampia kuin ne ehkä todellisuudessa ovat. Voihan olla, että nuori voi pettyä, kun työ pitäisi vain tehdä eivätkä tv-kamerat olekaan paikalla.

Browne näkee, että populaarikulttuurin avulla voidaan myös valmistua uuteen oppimisen ja opettamisen tapaan, jossa jokainen oppija on myös opettaja ja jokainen opettaja on myös oppija. Tällöin kaikki istuvat ”samassa pöydässä samaa leipää syöden”, koska aktiivinen osallistuminen johtaa aktiiviseen oppimiseen. (Browne 2005, 19–22.) Tämä on hyvin merkittävä ajatus ja suunta kasvatus- ja koulutusmuutokselle. Populaarikulttuurin, kuten kaiken muunkin, tulisikin tukea nuoren identiteettiä siten, että hän löytäisi arvons tekemästään, ei siitä saadusta huomiosta. Nykyäänhan esimerkiksi sosiaalisen median ulkopuolella oleminen on vähän kuin ei olisi olemassa ollenkaan. Näkyvyys takaa olemassaolon. Ellei sitten tee numeroa olemassaolemattomuudestaan.

2.4 Populaarikulttuuri ja nuorten mediat

Nuorten käyttämistä medioista on käyty paljon keskustelua esimerkiksi television katselun, internetin käytön tai pelien pelaamisen aikarajoitusten linjausten yhteydessä. Erilaisissa keskusteluohjelmissa on pohdittu myös median vaikutusta nuorten käyttäytymiseen esimerkiksi koulusurmien yhteydessä (ks. esim. Ykkösen

aamu-tv 2007). Keskustelu on ymmärrettävää, koska erilaisten medioiden käyttö on noussut räjähdysmäisesti ja on ehkä hankalakin ymmärtää, miten runsaiden media-annosten keskellä nuoret elävät. Osa toivoo paluuta entiseen, mutta on eri asia, onko sellaista realistista odottaa. Squire (2008, 105) tuo esiin, että esimerkiksi videopelien huomiotta jättämistä voi verrata siihen, kuinka vielä vuosisadan alussa sarjakuvat tai elokuvat jätettiin huomiotta. Tämä keskustelu on oleellista erityisesti äidinkielen ja kirjallisuuden opetussisältöjen kannalta, mutta myös yleisten kasvatulinjausten vuoksi. Kuten aiemminkin tuli esille, nuorten lukutaito näyttäisi olevan heikkenemään päin. Lukuinto on myös vähentynyt (ks. esim. Kylänpää 2012), mutta suoraa johtopäätöstä näiden välille ei voitane aivan yksinkertaisesti tehdä. Amerikkalainen neurotieteilijä Susan Greenfield on tosin todennut, että lukeminen kehittää lapsen kykyä keskittyä, ajatella selkeästi sekä ymmärtää syitä ja seurauksia (Freeman 2012). Greenfield tarkoittaa tässä nimenomaan fyysisten kirjojen lukemista, mutta lukemistahan tapahtuu myös internetissä.

Johnsson (2006, 185) uskoo, että niin kauan kun lukeminen on jossain muodossa osa kulttuuriamme ja niin kauan, kun uudet populaarikulttuurin muodot tarjoavat omat kognitiiviset palkintonsa, on epätodennäköistä, että ajattelu rappeutuisi. Hän ajattelee, että erilaiset tietokonepelit voisivat jopa selittää amerikkalaisten viime aikojen älykkyydosamäärän nousua. Hänen mielestään aiheetta huoleen olisi vain, jos lukeminen olisi ainoa vähenemään päin oleva kulttuurinen harrastus.

Greenfield esittää vastakkaisen näkemyksen ja kertoo, että tietokonepelit aiheuttavat lapsille muun muassa lyhytaikaista dementiaa (Whitelocks 2011). Hän toteaa, että tietokonepelien seurauksena lasten keskittymiskyky on lyhentynyt, kommunikointitaidot ovat heikentyneet ja abstrakti ajattelukyky on puolestaan kaventunut. Lisäksi hän on huolestunut siitä, että nuoret eivät koe tapahtumia todella tapahtuneiksi, ellei siitä ole mainintaa sosiaalisessa mediassa kuten Facebookissa tai Twitterissä. Hänen tutkimustensa mukaan aivot todella kirjaimellisesti muokkautuvat uudesta teknologiasta, monikanavaisesta televisiosta, videopeleistä, MP3-soittimista, internetistä, langattomista yhteyksistä ja Bluetooth-linkkeistä. Hän uskoo, että saatamme jopa olla kasvattamassa itsekkäintä sukupolvea aikoihin, sukupolvea, joka ei ymmärrä, että elämä ei ole jatkuvaa nautintoa, ja joka elää tietokonepainotteisessa hetkessä ja on vaarassa joutua kauas siitä, mitä muut pitävät todellisena maailmana. (Greenfield 2012).

Johnsson (2006, 31) taas vie näkemyksensä jopa niin pitkälle, että on kehitelty kuvitteellisen vastakkaisen maailman osoittaakseen, että kirjat ovat aisteille liian tylsiä, varsinkin, jos pelit olisivat olleet aina ennen kirjoja:

Luettaessa aktivoituu vain pieni aivojen osa, joka on omistettu kirjoitetun kielen prosessoinnille, kun pelejä pelattaessa aisti- ja liikekuorialueet käynnistyvät kokonaisuudessaan. Kirjat ovat traagisen eristäviä. Pelit ovat monien vuosien ajan yhdistäneet nuoret vertaistensa kanssa monimutkaisiin sosiaalisiin suhteisiin, joissa he rakentavat ja tutkivat maailmoja yhdessä, mutta kirjat pakottavat lapset eristäytymään hiljaiseen paikkaan ja katkaisemaan vuorovaikutuksensa toisiin lapsiin.

Tällä vaihtoehtoisella maailmalla hän haluaa provosoiden tuoda esiin, että pelejä ei voi arvottaa romaanien arvottamiseen tarkoitetuilla kriteereillä. Hänestä kaikkien tulisi kyllä rohkaista lapsiaan lukemaan enemmän ja kehittämään lukemisen luonnollisuutta, jotta tiedon hankkimisen taidot ja mielikuvitus kehittyvät sekä sen vuoksi, että koulutusjärjestelmä ja työmarkkinat arvostavat lukuharrastuneisuutta. Innokkainkin lukija käyttää kuitenkin poikkeuksetta suuren osan ajastaan muiden medioiden parissa, joilla on omat älylliset tai kognitiiviset etunsa. Esimerkiksi televisio on Johnssonin mielestä hyvä keino mitata tunneälykkyyttä, ellei ole mahdollisuutta henkilökohtaiseen kohtaamiseen. (Johnsson 2006, 33–34, 104.)

Televisiota pidetäänkin hyvin perhekeskeisenä mediana, joka on osa kotien sisustusta. Ohjelmiston aikataulu noudattelee ydinperheen päivärytmiä, ja parhaimpaan katseluaikaan, noin kello 19–22, tulee koko perhettä kiinnostavia ohjelmia. Televisio kuvastaa aina aikaansa ja muuttuu muun kulttuurin mukana. Lisäksi televisio pyrkii elämään populaarikulttuurin hermolla, mahdollisimman kiinni tässä hetkessä. Perheen ongelmia käsittelevät sarjat ovat kuuluneet suosikkiohjelmistoon lähes median alkua ajoista lähtien, ja tv-ohjelman perustyyppinä pidetty perhesitcom on säilyttänyt asemansa vuosikymmenten ajan. Tämä suosio perustuu siihen, että perhe-elämää kuvaavat sarjat ovat aina käsitelleet sen hetken tärkeimpiä ja kuohuvimpia aiheita. Sitcomien perheidylli säilyikin aikoinaan 1950-luvulle, jolloin tuli rock-musiikki ja nuoret löysivät itsensä omana ikäryhmänään ja alakulttuurinaan. ”Vajavaisen perheen” tilannekomediat alkoivat lisääntyä 1960-luvulla. Tähän vaikutti lähinnä seksuaalinen vallankumous, feminismi, paheneva huumeongelma sekä Vietnamin sota. (Hietala 1992, 81–84.)

Joka tapauksessa sitcomit tähtäsivät yhteiskunnalliseen realismiin tuomalla mukaan ongelmallisia aiheita. Nostalgian kaipuuta nähtiin 1970-luvulla esimerkiksi *Bill*

Cosby Show:n saamassa suosiossa. Perinteisten mallien rikkominen alkoi olla muodikasta 1990-luvulla, jolloin esimerkiksi *Roseanne* ja muut perhe- ja saippuasarjat käyttivät päinvastaista tunnestrategiaa paisuttelemalla hahmojen tunteja traagisiin mittasuhteisiin.

Nykykuuntausten yhtenä merkinä pidetään genre-erojen häviämistä. Edelleenkin mielihyvä syntyyne mahdollisuudesta projisoida omia tunteita ja toisaalta ulkoistaa niitä. Tilaisuus päästä tirkistelemään muiden elämää sekä kokea omien tunteiden hyväksyntää kiinnostavat katsojaa. (Hietala 1992, 84–96.) Monijuonisuus (esim. elokuvassa *Nemoa etsimässä*) on myös modernin televisiodraaman rakennepiirre, mutta se on vain osa tarinasta. Joidenkin kertomusten mukana pysyminen pakottaa työskentelemään, toiset antavat katsojan asettua sohvalle ja tyhjentää päänsä. Sittenkin ovat tulleet mikrogeninä vaikeatajuisina pidettävät elokuvat, kuten *12 apinaa*, *Big Fish* tai *Matrix*, jotka pyrkivät sekoittamaan katsojan ajattelua. (Johnsson 2006, 71, 132.) Mahtavatko kyseiset elokuvat olla suosittuja siksi, että niiden sekavuus ja vaikeatajuisuus vetoaa kuluttajiin uudella tavalla ongelmallisuudella, joka ei päästä katsojaansa helpolla, vai siksi, että elokuvat vaikeatajuisuudessaan lähentyvät niin sanottua korkeampaa kulttuuria ja korkeakulttuurituotteita? Kaipaavatko populaarikulttuurin kuluttajat siis problematiikkaa, vai kulutetaanko vaikeaselkoisia kulttuurituotteita vaikkapa statuksen nostattamisen vuoksi? Onko populaarikulttuuri muuttumassa helppotajuudesta aivot narikkaan -roolistaan kuluttajia enemmän haastavampaan suuntaan?

Johnsson esimerkiksi näkee, että viimeisten kolmenkymmenen vuoden aikana ei-kirjallinen populaarikulttuuri on tullut tasaisesti haastavammaksi ja hioo toisenlaisia mielen taitoja. Kun lukeminen kehittää keskittymistä, ponnistelua, tarkkaavaisuutta, kykyä ymmärtää sanoja, seurata juonta ja luoda mielikuvitusmaailmoja, tätä voivat tehdä myös videopelit. Eskapismien hän lytistää kysymällä, kuka haluaa paeta maailmaan, joka ärsyttää 90 prosenttia ajasta, viitaten tällä monien pelien vaikeuteen. Musertavan monimutkaisten pelien vuoksi onkin tullut pelioppaita, joita kyllä ihmetellään, muttei sitä, että miljoonat nuoret pakotetaan enemmän tai vähemmän vastentahtoisesti lukemaan kaunokirjallisuuden mestariteoksia ja käyttämään näihin lukijaoppaita. Mielenkiintoista hänestä ei ole, mikä tuote on toista monimutkaisempi, vaan se, miksi lapset ovat niin innokkaita ottamaan vastaan

niin paljon informaatiota, jos se tulee pelin muodossa. Johnssonin mielestä tämä liittyy jotenkin aivojen dopamiinijärjestelmään ja palkitsemispiireihin sekä sellaisten elämänkaltaisten muotojen ilmaantumiseen, jotka rohkaisevat osallistuvaan ajatteluun ja analyysiin sekä ympäristön selvittelyyn ja maailman järjestyksen ja merkitysten tekemiseen. Hänestä populaarikulttuurin arvo on kognitiivisessa voimistelussa elämänohjeiden sijaan. (Johnsson 2006, 34–45.) Myös Squire (2008, 119) näkee, että peleillä on mahdollisuus kehittää taitoja sekä osallistua luovaan toimintaan ja virtuaaliseen organisaatioon, minkä lisäksi ne tarjoavat myös kokemuksellista oppimista, joka ilmenee ajattelun tekemisen ja tilassa olemisen kautta.

Johnsson toteaa, että sähköpostin lukeminen, television katselu ja puhelimesta puhuminen ovat pintapuolisia taitoja, jotka edellyttävät datan ylimalkaista katselua, olennaisten yksityiskohtien huomaamista ja seuraavaan virtaan siirtymistä. Hän kertoo, että Linda Stone on nimennyt tämän prosessoinnin termillä jatkuva osittainen tarkkaavaisuus. Sekunnissa tuotettavien kuvien määrä on myös moninkertaistunut parissakymmenessä vuodessa, jos ajattelee esimerkiksi musiikkivideoita tai elokuvaa. Pikseli- ja kuvamäärän lisäksi internet haastaa ajattelumme, sillä se vaatii osallistumista, pakottaa käyttäjänsä oppimaan uusia käyttöliittymiä ja luo jatkuvasti uusia kanavia sosiaaliselle vuorovaikutukselle (Johnsson 2006, 132, 122). Pohdinnan arvoinen asia onkin, onko meidän sitten ymmärrettävä monikanavaista nuorta ja tarjottava hänelle ominaisia oppimisympäristöjä vai rajattava tätä mediaviidakkoa edes koulunkäynnin ajaksi.

Nuorille tehdyssä mediatutkimuksessa selvisi, että median käyttö on hyvin kirjavaa, mutta yhteneväisiäkin kohteita löytyy, kuten 7 päivää -lehti ja Salatut elämät -televisiosarja (Luukka ym. 2001). Tuoreemman uutisoinnin mukaan nuorten internetin käyttö surkastuttaa jo esimerkiksi heille suunnatut lehdet (Yle 2012). Tämän tiedon mukaan lehtien lukeminenkin alkaa siis jäädä. Populaarikulttuuri näyttäisi elävän aina vain enemmän jossain muualla kuin konkreettisesti käsillä olevissa tuotteissa. Tämä näkyy myös levymyynnissä (IFPI 2012).

Kirjailija Tuula-Liina Varis kirjoitti jo vuonna 2007 kolumnissaan *Hidas nautinto*: ”Ihminen, ainakaan nuori, ei pysty keskittymään esimerkiksi elokuvissa tai tv-sarjoissa kolmea minuuttia pidempiin kohtauksiin. Puhuvat päät vaihtuvat

hermostuttavasti parin minuutin välein dokumenteissakin, ainakin amerikkalaisissa.” Hän toteaa tällaisen nopeuden siirtyneen myös kirjallisuuteen, jonka nykyromaaneissa on oltava runsaasti lukijan mielenkiintoa ylläpitäviä yllätyksiä ja juonenkäänteitä, jotta tämä ei pitkästytä. Näin romaani onkin alkanut lähestyä jo tv-sarjan käsikirjoituksia. Variksen mielestä tämä selittää myös nykyisen toimintadekkareiden suosion.

On siis todella pohdittava paitsi sitä, miten edellä mainitut muutokset meihin vaikuttavat, myös niitä arvoja, joita fyysisen, painetun tekstin lukeminen sisältää. Greenfieldin listaamien seikkojen lisäksi on esimerkiksi kirjailija Andrew Solomonin todennut, että huvikseen lukevilla on miltei kolminkertainen todennäköisyys tehdä vapaaehtoistyötä (Johnsson 2006, 34–45). Tämä liittyyneen empatiakykyyn kasvamiseen, johon Greenfield käänteisesti viittasi kertoessaan sähköisten medioiden johtavan itsekkyyteen. Arvoja punnitakseen on hyvä tutustua erilaisiin kasvatustilanteisiin lähestymistapoihin, niiden näkemyksiin ja keinoihin, joiden avulla tätä yhtä osaa populaarikulttuurin säilymistä tai tarpeettomuudesta voitaisiin pohtia.

2.5 Historiallinen viitekehys

Populaarikulttuurin syntyyn vaikuttivat tietenkin koko kulttuurielämän ja taidekentän sitä edeltävät muutokset, muun muassa taiteen tekijän hahmottaminen ja siitä seuranneet lieveilmiöt. Ilmiöön, kuten populaarikulttuurin syntyyn, tullaan harvoin vain yhtä tietä tai yksittäisen tapahtuman seurauksena, sillä muutosten kulku on usein monipolvinen ja kihara. Veijo Hietala (1992, 9) toteaa, että populaarikulttuurin kasvuun ovat johtaneet monet yhtäaikaisten kehityskulujen.

Erään määritelmän mukaan populaarikulttuuria on ollut jo 1700-luvulla. Populaarikulttuurilla on tarkoitettu ensin kansankulttuuria, 1800-luvulta lähtien työväenkulttuuria ja viimeisimmillään mediakulttuuria. (Malmberg 2000, 465–467.) Toisen määritelmän mukaan nykyiseen kulttuuritilanteeseen on tultu moderniteetin eri vaiheiden kautta. Johan Fornäsin esittämät moderniteetin kolme vaihetta ovat varhais-, kypsä- ja myöhäismoderniteetti. Varhais- ja kypsä moderniteetti ovat

vaikuttaneet vahvasti 2000-luvun kulttuuritilanteeseen, joten nämä vaiheet voidaan nähdä pohjana myös nykyiselle populaarikulttuurille. (Fornäs 1998, 47–50). Populaarikulttuurin juuret ovat siis historiallisesti melko syvällä. Tästä syystä populaarikulttuuria ymmärtääkseen on tarkasteltava sen historiallista kehitystä hieman kauempaa. Populaarikulttuuri ei nimittäin ole vain nykyajan ilmiö, niin kuin helposti ajatellaan, vaan sen juuret ja arvot ovat olleet kansan keskuudessa pitkään.

Väistämättä vallalla olevat kulttuuriset suuntaukset vaikuttavatkin yhteiskunnassa kulloinkin arvostettaviin seikkoihin sekä käsitykseen ihmisestä ja ihmisen paikasta. Suuntaukset voivat tukea sisäistä tuntemusta, tai ne voivat herättää kapinallisuutta valtavirtaa vastaan.

2.5.1 Romantiikasta jälkistrukturalismiin

Romantiikan aikana 1700-luvun lopulla taiteessa korostui yksilöllinen luovuus, ja taiteellinen tuottaminen alettiin mieltää taiteilijan henkilökohtaiseksi itseilmaisukseksi eikä niinkään ammatiksi. Tämän seurauksena myös kritiikki ja tutkimus alkoivat kohdistua yksilöön. (Hietala 1992, 10.) Kansanperinteen ja -kulttuurin arvokkuutta ja aitoutta korostettiin, vaikka osa kansasta oli sitä mieltä, että vain tietyt poikkeusyksilöt osasivat tuotannossaan ilmaista ”tätä ’aitoa’ kansanhenkeä” (Kallioniemi 1995b, 32). Taiteen tekemisen keskiössä oli tällöin siis lähinnä taiteilija, vaikka kansan ääntä haluttiinkin tuoda esiin kulttuurin keinoin.

Kuten aiemmin on todettu, populaarikulttuurin juuret ulottuvat historiallisesti syvälle. Fornäs (1998) kutsuukin koko populaarikulttuurin ”valtakautta”, tämänhetkistä kulttuurijaksoa edeltänyttä ja nykyajan kulttuuriin tähännyttä aikakautta moderniteetiksi. Hänen mukaansa moderniteetti on muotoutunut mutkikkaan historian kautta, ja moderniteetin syntyyn ja kehittymiseen on vaikuttanut moni tekijä. Historialliset prosessit, talous, politiikka ja kulttuuri ovat kaikki osatekijöitä tämänpäiväiseksi määriteltävän ajan kehityskulussa. Industrialismi, valistus ja Ranskan vallankumous antoivat 1700-luvun lopulla lähtölaukauksen varhaismoderniteetille eli nykykulttuurin esivaiheelle. Fornäsin mukaan siirtyminen esimoderniteetista varsinaiseen moderniteettiin tapahtuikin vuosien 1500 ja 1800 välillä. Tarkkaa rajausta on vaikea tehdä, koska moderniteetin

alun voidaan nähdä vaihdellen maasta ja näkökulmasta riippuen. (Fornäs 1998, 32, 50.)

Varhaismoderniteetti loi pohjaa populaarikulttuurille. Näin kipinänsä sai myös populaarikulttuuriin vahvasti kuuluva ajatus kansan omasta taiteesta. 1800-luvun teollistumisen seurauksena kaupunkilaiset alkoivat kuluttaa populaarikirjallisuutta ja -lehtiä, jotka eivät olleet porvarien ja sivistyneistön mukaan romantiikan vaatimaa ylevää taidetta. Tällöin syntyi myös tarve erottaa toisistaan porvariston korkeakulttuuri ja alemman yhteiskuntaluokan populaari- ja massakulttuuri. (Kallioniemi 1995b, 33–34.) Romantiikan ajan yksilöllisyys joutui tekemään tilaa realismin vaatiessa taiteelta yhteiskunnallista kriittisyyttä (Hietala 1992, 10). Pian realismin vaatimuskin sai kuitenkin väistyä jälleen uuden taitelijan ja teoksen vastakkainasettelun tieltä. Esimerkiksi kirjallisuuskritiikissä nimittäin teoksen irrottaminen tekijästään oli jo pidempään velloneen uskriittisen (New Criticism) kirjallisuudenteorian piirissä, jossa sanataideteosta pidettiin autonomisena teoksena. Suomessakin opeteltiin kaunokirjallisuuden analyysia ja tulkintaa tämän mukaisesti vielä 1970-luvulla. (Hietala 1992, 11.)

1960-luvulla, etenkin Britanniassa, taide ja popmusiikki nousivat populaarikulttuurin suuriksi vaikuttajiksi, ja etenkin musiikki toi mukaan muodin, TV-sarjat, elokuvat ja mainokset. Tällöin pyrittiin hylkäämään korkean ja matalan kulttuurin erottelu ja luotiin uutta estetiikkaa. Postmodernilla aikakaudella populaarikulttuurista tuli osa taidetta. Perinteinen ja populaaritaide alkoivatkin samalla kaiken kaikkiaan lähentyä toisiaan. (Kallioniemi 1995a, 140.)

Kulutus loi populaarikulttuurin nuorison keskuudessa, ja siinä samassa syntyi nuorisokulttuuri, joka koettiin vahvaksi populaarikulttuurin osaksi. Poptaide, radikalismi, mediakulttuuri, underground, muoti sekä muut uutuutta etsivät kulttuurin osa-alueet sulautuivat yhteen. Vaikka tällöin oltiin kulttuurin suhteen laajakatseisia, oli jako esimerkiksi musiikissa myös luokkakysymys: työväenluokkainen nuoriso halusi funktionaalista rytmimusiikkia keskiluokkaisen nuorison kuunnellessa agit-folkia, kansantieteellisiä kenttä-äänityksiä tai runollisia lauluntekijöitä. (Talvio 2007, 13, 18–20.) Kaikesta tästä huolimatta alakulttuureissa, kulttuureissa ja yhteiskuntaluokissa eli kuitenkin vielä syvä skeptisyys nuorisokulttuuria kohtaan. (Richards 2011, 9).

Myös koko 1900-luvun kehittynyt sähköisten medioiden vallankumous vaikutti osaltaan siihen, että syntyi arjen yläpuolelle nousevia taiteilijoita, populaaritähtiä, joita löytyi ennen kaikkea Hollywoodista. Keskiössä olivat niin elokuvien näyttelijät kuin musiikkimaailman rocktähdet. (Kallioniemi & Salmi 1995a, 99–100.) Kirjallisuudessakin huomioi siirtyi jälleen itse teokseen. Poetiikka narratologioineen suuntasi kiinnostuksensa sisäisiin rakenteisiin, ja alettiin etsiä implisiittistä tekijää. (Hietala 1992, 12, 15.)

Vähitellen tulkinnat alkoivat jäädä vain pienen älykköpiirin kiinnostuksen kohteiksi. 1980-luvulla erityisesti feminismin nousu sekä amerikkalaiseen kulttuurintutkimukseen kuuluva etninen tiedostaminen vaikuttivat kuitenkin siihen, että poststrukturalismin ja kontekstualismin myötä siirryttiin kohti uutta kulttuurinmurrosta: postmodernismia. (Hietala 1992, 23.) Tämä alkoi valmistella tietä populaarikulttuurin tunnistamiseen ilmiönä, ja siten siihen kiinnitettiin huomiota myös tutkimuksellisesti.

Populaarikulttuurin tuleminen 1980-luvulla muutti akateemista tutkimusta siinä mielessä, että tutkijat tunnustivat suoraan intohimoisen, henkilökohtaisen suhteensa materiaan. Myös television rooli oli merkittävä niin tutkimuksessa kuin harrastuksen kohteena verrattuna aikaisempaan. Muutosta oli sekä, että ainakin angloamerikkalaisista tv-tutkijoista enemmistö oli nyt naisia. Viihdekirjallisuus alettiin nähdä hyväksyttävämpänä, ja romanttisten kertomusten, harlekiinikirjojen suosion, katsottiin perustuvan siihen, että ne antoivat etusijan naisten arvomaailmalle. (Hietala 1992, 8, 72.)

2.5.2 Viime vuosikymmenet

Vaikka nykykulttuuritilanteeseen on vaikuttanut moni tekijä jopa 1500-luvulta lähtien, populaarikulttuuri on ilmiönä melko tuore tapaus. Meidän tuntemamme populaarikulttuuri alkoi kehittyä vasta toisen maailmasodan jälkeen, kun ikävät koettelemukset loivat tarpeeksi suuren halun kuluttaa ja ihmiset halusivat vapautua luokkayhteiskunnan kurjuudesta (Talvio 2007,13). Tätä ajanjaksoa Fornäs nimittää kypsäksi moderniteetiksi, jonka hän laskee alkaneeksi länsimaissa 1900-luvun alussa (Fornäs 1998, 50). Esimerkiksi Britanniassa teollistumisen jälkeen poliittinen

radikalismi ja ammattiyhdistysliike ajettiin maan alle, ja näin syntyi tila populaarikulttuurin sukupolvelle, joka pyrki olemaan valtion toimintaa dominoivan luokan kontrollin ulkopuolella (Storey 2009, 12–13). Tähän vaikuttivat tietysti myös talouskasvu ja nuorten halu käyttää rahaa itseensä. Vanhemmalle sukupolvelle tämä vapaa-ajan viettäminen ja tapa näyttäytyi moraalittomana turhamaisuutena, joka muutti totuttua puritaanista traditiota itsensä kieltämisineen ja utilitarismeineen. (Talvio 2007, 13.)

Modernissa kulttuurikäsitteessä populaarikulttuurin status nousi vauhdilla. Nähtiin, että ”modernin kulttuurin keskeiset arvot on toteutettavissa vasta populaarikulttuurin avulla” ja ajateltiin, että ihmisen tuli kulttuurin avulla tavoitella henkistä vapautta. (Malmberg 2000, 464). Populaarikulttuuri onkin monesti koettu tienä vapauteen. Elitismi ja populismi lähestyivät toisiaan, ja ne nähtiin lähinnä saman asian eri puolina – ei siis erillisinä kulttuureina (Malmberg 2000, 462–465). Tyypillistä populaarikulttuurin murrokselle on ollut myös monien erilaisten kehityskulkujen yhtäaikaisuus (Hietala 1992, 9).

Keskustelu postmodernista eteni koko 1980-luvun. Sille on pidetty tyypillisenä hieman erilaisia seikkoja, kuten lajityyppien hämärtymistä, yläkulttuurin ja massakulttuurin välisen rajan hämärtymistä sekä kuvan merkityksen ja jäljittelykulttuurin kasvua. Toisaalta siihen liitetään myös sirpaleisuus, yhtenäisen minuuden katoaminen, ironia ja itsereflektiivisyys. Lisäksi voidaan nähdä, että siihen lukeutuu historiantajun katoaminen mutta myös nostalgisuus. Selvimpänä tunnusmerkkinä pidettäneen kulttuurin voimakasta visualisoitumista. (Hietala 1992, 31–32.) Visuaalisuushan lieneekin yksi helpoiten tunnistettavista populaarikulttuurin ilmaisukeinoista, joka on tullut esille jo mainituissa esimerkeissä, joita ovat olleet elokuvat, sarjakuvat ja mainokset.

Myös abstraktisuudesta tuli taiteen arvottamisen kriteeri, mikä onkin ehkä tärkein postmoderniin johtanut taideinstituution piirre. Pisimmilleen vietyä tämä johti ”tyhjiin” teoksiin niin elokuvassa, maalaustaiteessa, musiikissa kuin näyttämötaiteessa, jossa esimerkiksi Samuel Beckettin näytelmässä *Breath* (1969) ei ollut tapahtumia eikä henkilöitä: näyttämöltä kuului esityksen keston, 30 sekunnin, aikana vain yksi pitkä huokaus. (Hietala 1992, 25–27.) Postmoderni populaarikulttuuri halusi selkeästi haastaa ja kokeilla sekä omia että katsojan rajoja.

Osittain postmodernia populaarikulttuuria kuvaakin jonkinlainen syvyydettömyys, joka ei kuitenkaan tarkoita täysin samaa kuin pinnallisuus. Kuvien ja tyylien kertakulutus alkoi kiihtyä, ja ulkonäkö alkoi olla tuotteen sisältöä tärkeämpää. (Hietala 1992, 34–35.) Tämä heijastuu esimerkiksi tästä Madonnan kuvauksesta hänen suhteestaan käyttämäänsä uskonnollisen rekvisiitan merkitykseen tai sen merkityksettömyyteen esityksissään:

Teen kaiken oikeastaan kieli poskessa. Kyseessä on outo sekoitus - kaunista symboliikkaa, idea kärsimyksestä, jota Kristus-krusifiksi edustaa, ja sitten suhtautuminen siihen ei-vakavasti - sen näkeminen ikonina kuitenkin ilman uskonnollista merkitystä. Ei se minusta ole pyhien asioiden pilkkaamista. (Hietala 1992, 34.)

Symbolit eivät postmodernissa siis välttämättä enää esitä mitään. (Emt. 34–35.) Jokin merkityshän niilläkin silti on, vaikkei alkuperäinen. Krusifiksi-koruja myydään nykyään esimerkiksi H&M-vaateliikkeissä, joten niiden ajatellaan ehkä olevan kauniita, popmaailman mukaisia tai jollain tapaa trendikkäitä.

Moderni ahdistus ei enää liity maailman kokemiseen, vaan se saattaa liittyä mihin tahansa. Kaiken uuden innostuksen keskellä nousi kuitenkin myös nostalgiabuumi, joka näkyi esimerkiksi vanhojen sarjojen uusintaesityksinä. Kulttikirjojen tai -elokuvien syntyminen onkin postmodernille tyypillisiä. Myös kokonaisvaltainen kulttuuriasenne, kapinoivaksi camp-henkisyydeksikin sanottu, nosti populaarikulttuurin arvoa, ja esimerkiksi homoseksuaalit pyrkivät tällöin omaan alakulttuuriinsa. (Hietala 1992, 35–43, 62–63.)

Sittemmin camp-asennetta alettiin pitää ”muka-vakavana” suhtautumisena joihinkin perimmältään ei niin vakavina pidettyihin kulttuurituotteisiin kuten *Batmaniin*, *Twin Peaksiin* tai *Dynastiaan* (Hietala 1992, 64). Samanlainen ilmiöhän on voitu nähdä muutama vuosi sitten esimerkiksi *Sinkkuelämää*- tai *Täydelliset naiset* -sarjojen ympärillä, joiden tiedetään olevan niin sanotusti ”hömppää”, mutta suhtautuminen on kuitenkin vakavaa kaikkine roolipukeutumiseen. Taiteen ja populaarikulttuurin tehtävät ovat siis sekoittuneet.

Yleisesti ottaen taiteen olemuksena on pidetty kykyä kuvata syvällisesti ihmistä ja todellisuutta. Populaarikulttuurin taakkana taas on ollut käsitys sen vieraannuttavasta ja valheellisesta todellisuuskuvasta. Ristiriitaisesti populaarikulttuurin tuotteet näyttäisivät kuitenkin vetoavan juuri sen takia, että ne

tuntuvat todenmukaisilta. (Hietala 1992, 66–69.) Tämä lieneekin yksi populaarikulttuurin eniten keskustelua herättävistä piirteistä. Se esittää usein jotain, joka on lähellä todellisuutta muttei kuitenkaan todellista, mikä herättää narkästystä. Ehkä tämän piiriin voitaisiin laskea myös meikeillä ja kuvankäsittelyohjelmilla aikaansaadut efektit suurista silmistä, virheettömistä vartaloista ja turpeista huulista, jotka usein ärsyttävät niitä, jotka ovat huolissaan siitä, etteivät kaikki, etenkin nuoret, ymmärrä, etteivät ne ole koko totuus.

Rajanveto on siis hankalaa. Aikoinaan esimerkiksi marxilainen estetiikka¹ ratkaisi massaviihteeseen liittyvät ongelmat vaikenemalla ja nähden populaarikulttuurin lähinnä eskapismina ja helppoina päiväunina (Hietala 1992, 68). Se piti myös massakulttuurin kehittymistä vaarallisena modernissa yhteiskunnassa, aivan kuten piti humanistinen koulukuntakin. Tämä näkemys alkoi kuitenkin hiljalleen hälvetä 1950-luvun jälkeen, jolloin varsinkin yhdysvaltalaisessa tutkimuksessa alkoi näkyä monien erilaisten kulttuurituotteiden arvonnousu. Tämä arvopluralismi kuvaakin parhaiten populaarikulttuurin asemaa nykypäivänä. (Koistinen ym. 1995, 11–15.)

Suomalaisessa yhteiskunnassa eron korkean, matalan ja populaarin välille aiheutti kirjallisuusinstituutiossa tapahtunut modernismin läpimurto heti sodan jälkeisinä vuosina. Viihteen vaikutuksesta lapsiin, nuorisoon ja tuleviin aikuisiin alettiin huolestua 1950-luvulla, joten vanhempia ja kasvattajia kehoitettiin ohjaamaan lapsia paremman kirjallisuuden pariin. (Turunen 1995, 29–30.) Varsinaisia teorioita joukkoviestinnän vaikutuksesta sosiaalisiin rakenteisiin ei vielä ollut, mutta yleinen otaksuma oli, että se vaikuttaisi merkittävästi mielipiteisiin, aggressiivisuuteen ja lasten maailmankuvan muodostumiseen (Puoskari 1995, 48).

Kirjailijaliitto ei esimerkiksi kuitenkaan nähnyt huviteollisuudeksikin nimitetyn uuden median luonnetta uhkana, vaan näki muutoksen mahdollisuutena laajentaa kirjailijan työtä. Arvomaailmoiden ristiriitaisuus näkyi kuitenkin siinä, että

¹ Marxilaiseen Frankfurtin koulukuntaan kuuluvien Theodor Adornon ja Max Hirkheimerin näkemykset tiivistyvät Leo Lowenthalin kirjoituksessa:

Yksilöllisyyden rappio modernin sivistyksen mekanisointuneissa työmenetelmissä aiheuttaa massakulttuurin nousun, jonka myötä sekä kansantaide että 'parempi' taide syrjäytyvät. Populaarikulttuurin tuotteella ei ole mitään aidon taiteen ominaisuuksia, vaan kaikissa medioissa populaarikulttuurilla näyttää olevan aivan omat aidot ominaisuutensa: strandrardisointuminen, stereotyyppisyys, vanhoillisuus, keskinkertaisuus, manipuloitu kulutustavaran luonne. (Hietala 1992, 68.)

medialaitokset jättivät sopimuksista huolimatta maksamatta vakiintuneeseen taidejärjestelmään tottuneiden jäsenten tekijänoikeuspalkkioita. (Turunen 1995, 29–31.) Tämä arvottaminen ja ei-arvottaminen onkin tekijä, joka on jatkunut nykypäivään saakka. Toisaalta sen olemassaolo tunnustetaan, toisaalta niin ei haluttaisi tehdä.

3 KASVATUS JA

POPULAARIKULTTUURI

Kasvatuspedagogisia lähestymistapoja, jotka sisältävät tai käsittelevät populaarikulttuuria, ovat tavanomaisempien kasvatuskysymysten ja -filosofioiden lisäksi muun muassa kriittinen pedagogia, pedagoginen rakkaus, esteettinen kasvatus sekä mediakasvatus. Kriittinen pedagogia korostaa ilmiöiden tietoista tarkastelua ja ongelmaratkaisua tavoitellen inhimillisempää maailmaa (Suoranta 2005). Pedagogisessa rakkaudessa puolestaan korostetaan jokaisen pedagogiseen prosessiin osallistuvan ainutlaatuisuutta ja täydellisyyttä sekä asennoitumista siihen, että rakkaus koetaan ”ehkä kasvatuksen tärkeimmäksi asiaksi” (Skinnari 2004, 25–26). Esteettinen kasvatus taas tähdentää elävää kokemusmaailmaa oppimisessa (Itkonen 1999). Mediakasvatuksen tavoitteena ja tarkoituksena on opettaa ja kasvattaa ihmisiä toimimaan medioiden parissa (Mediakasvatus a).

Kaikkea kasvatusta ja opetusta määrittää osallisuus ja sitä kautta syntyvä vuorovaikutus. Kasvatuksessa ja kouluympäristössä osallisuuden kulttuuri on merkittävässä asemassa vaikuttamassa siihen, kuinka hyvin oppilaat omaksuvat tietoa ja kuinka mielekkääksi he opiskelun kokevat. Osallisuudessa korostetaan oppilaiden aktiivista roolia ja toimijuuden vahvistamista (Rasku-Puttonen 2006, 113). Populaarikulttuurin ja osallisuuden välillä voidaan olettaa olevan melko selkeä yhteys, sillä nuorisokulttuurin tuominen kouluihin lisää parhaimmillaan nuorten halua osallistua ja oppia sellaisiakin asioita, jotka eivät heitä muuten kiinnostaisi. White ja Walker (2008, 4) ihmettelevätkin, miksi emme integroi populaarikulttuuria enemmän opetukseen, jos haluamme tarjota nuorille heidän elämäänsä liittyvää opetusta.

Yleisenä vaikuttimena toimii myös motivaatio. Järvelä (2001, 3) toteaa, että oppimisen motivaatiossa on ollut kylmiä ja kuumia aaltoja sen mukaan kumpi – oppiminen vai motivaatio – on nähty oleellisempana tekijänä ihmisen käyttäytymisessä ja oppimisessa. Motivaatiota tutkittiin usein myös irrallisena koulukontekstista. Vasta 1980-luvulla A. L. Brown huomioi, että motivaation ja halukkuuden vaikutusta on laajalti epähuomioitu oppimisympäristöissä. Kun

tutkimusta on tehty viime vuosikymmeninä, on huomattu, että yksittäisten oppijoiden motivaatioon vaikuttavat myös sosiaaliset arvot ja se konteksti, jossa opetus tapahtuu. Näin motivaatio ei enää ole erillinen vaihtuva tekijä, vaan se reflektoi sosiaalisen ja kulttuurisen ympäristön kanssa. Tutkimuksen haasteena on integroida huomiot itsestä ja kontekstista. (Järvelä 2001, 3–8.) Ongelmana on ollut sekin, että eroa spontaanin, luonnollisen oppimistilanteen ja huolellisesti suunnitellun opettajajohtoisen oppimistilanteen välillä ei ole tehty. Huomiota tulisi kiinnittää myös tunteisiin, arviointiin ja muihin luokkatilanteen sensitiivisyydessä oppimisprosessiin vaikuttaviin seikkoihin. (Boekaerts 2001, 17.) Motivaatio on tietysti seikka, joka koskettaa kaikkia kasvatussuuntauksia. Motivaation osuus oppimisessa lienee myös varsin suuri. Spontaanin tai opettajajohtoisen opettamistavan suhteen eri pedagogiset filosofiat ovat tehneet jossain määrin omia linjauksiaan. Näitä muutamia esimerkeiksi poimittuja kasvatussuuntauksia pyritään seuraavissa alaluvuissa esittelemään ensin lyhesti populaarikulttuurin piirteiden näkökulmasta ja tarkemmin esimerkein kokoavassa luvussa 3.4 Yhteenvetoa ja pohdintaa pedagogisista suuntauksista.

3.1 Kriittinen pedagogia ja radikaali kasvatus

Nykyopetuksen ongelmana pidetään muun muassa sitä, etteivät nuoret viihdy koulussa (esim. Kiilakoski 2005, 159). Tämän uskotaan johtuvan hyvin usein siitä, että koulu ja siellä opiskeltavat asiat tuntuvat olevan irrallisia ja erillisiä oppilaan omasta elämästä. Kaarlo Laine on tutkinut nuorten näkemyksiä koulusta ja oppimisesta vuosituhannen vaihteessa. Teoksessaan *Koulukuvia - Koulu nuorten kokemistilana* (2000) Laine huomioi, että erityisesti nuorten omat, koulun ulkopuolelta hankitut tiedot, taidot ja kokemukset eivät saa tilaa tai tunnustettua pätevyyttä. Ottamalla huomioon näitä nuorille ominaisia oppimisympäristöjä ja tilanteita, voitaisiin hänen mielestään saada aikaan kokemuksellisuutta ja merkityksellisyyttä opiskeluun. (Laine 2000, 21.)

Laineen mielestä ”mielekkyyden kokeminen vaatii liitynnäisyyden tunnetta ja [- -] tiedon kohteet on pyrittävä mobilisoimaan henkilökohtaisiin intresseihin, mielikuvitukseen ja mielikuviin liittyen” (Laine 2000, 67). Tällaiseen mielekkyyden saavuttamiseen voidaan päästä muun muassa nuorten omaa kulttuurikenttää

hyödyntämällä. White ja Walker toteavat, että mikäli lapsille ja nuorille halutaan tarjota merkityksellistä oppimista, olisi järjetöntä olla hyödyntämättä populaarikulttuuria, joka on läsnä lasten ja nuorten jokapäiväisessä elämässä (White ym. 2008, 4).

Laineen (2000, 69) mukaan kouluihin ja opetukseen tarvittaisiin kulttuurista refleksiivisyyttä, joka tarkoittaa ”herkistymistä nuorten kokemuksille ja ongelmille”. Osallisuuden syntyminen vaatii kuitenkin nuorten kokemusten jatkuvaa arvioimista. Oppimisen tietoja on tehtävä merkityksellisiksi kuitenkin romantisoimatta ja ihanteellistamatta oppilaiden kokemuksia (Laine 2000, 69).

Kriittinen pedagogia on yksi tällaista osallisuutta ja osallistuvaa opetusta painottavista pedagogisista suuntauksista. Tässä pedagogiassa asetetaan kyseenalaiseksi nykyiset koulutuksen ja koulukulttuurin käytännöt. Teoksessa *Kenen kasvatus?* (2005) pohditaan muun muassa sitä, kuka on vallassa kasvatuksen päätösten suhteen. Kuka päättää siitä, millaista kasvatuksen tulisi olla ja miten sitä annetaan? Lisäksi kysytään, keitä me oikein kasvatamme ja keitä me haluamme heistä kasvavan. Tarkastelun kohteina ovat sekä päättäjät ja kasvattajat että koulun käytännöt ja tavat. Kriittinen pedagogiikka pohtii myös sitä, ”keiden yhteiskuntaa ja millaista yhteiskuntaa kasvatuksella pyritään edistämään”. (Tomperi ym. 2005, 7–8, 17.)

Kriittinen pedagogia lähtee liikkeelle ajatuksesta ja tavoitteesta, jonka mukaan kasvatustilanteissa pitäisi voida luoda oppijoille mahdollisuus osallistumiseen ja osallisuuden tunteeseen. Näin asiat voitaisiin nähdä useammasta näkökulmasta. Kasvatettaville tulisi myös voida luoda oma, itsenäinen suhde tietoon, jotta heistä tulisi järkeviä ja hyvää aikaansaavia ihmisiä. Näin hyödytetään koko yhteiskuntaa ja sen moraalien kehittymistä. (Kiilakoski 2005, 145–155.) Lisäksi oppijat täytyisi opettaa puhumaan toisilleen ja ymmärtämään erilaisuutta sekä erilaisia tapoja nähdä asioita (Varto 2005, 201).

3.1.1 Käytäntö ja innostaminen

Nuorten kiinnostuksen ja mielekkyyden löytämisestä Laineella on esimerkki, joka avaa hyvin sitä, ettei osallisuuteen aina tarvita ihmeitä. Hänen haastattelemansa

oppilas kertoi uskonnontunnista, jolla katsottiin saatananpalvontaan liittyvä video ja käytiin aiheeseen liittyvää keskustelua. Koska video herätti kiinnostusta, oppilaat motivoituvat keskittymään ja osallistumaan (Laine 2000, 67–68). Video riitti siis luomaan osallisuuden tunteen oppitunnille. Jää pohdittavaksi, olisiko aihe yksinään riittänyt keskustelun syntymiseen. Tärkeintähän ei välttämättä ole aiheen esittelyn tekninen toteuttaminen, vaan sen tuominen luokkahuoneeseen. Eri asia sitten on, koskettaako aihe oppilaita enemmän, jos se tulee jonkin heille tärkeän formaatin kautta.

Yksi vuorovaikutuksen ja erilaisuuden ymmärtämisen tavoitteisiin tähtäävä pedagoginen toimintamuoto on dialogisuus, ”joka parhaimmillaan voi edistää oppimista, ihmisen autonomiaa ja osallistujien keskinäisiä suhteita”. Dialogisuus pyrkii opiskelijälähtöiseen pedagogiikkaan, jossa vastavuoroisuus ja toisten kohtaaminen ovat tärkeässä roolissa. Dialogisuus ja kriittinen pedagogiikka mahdollistavat uusia hahmottamistapoja, joita ei opettajajohtoisessa opetuksessa tule esiin. Samalla kasvattajat haastetaan ajattelemaan itsestään selvänäkin pidettyä koulun puolueetonta ja neutraalia luonnetta. Kuuluvatko koulussa ja opetuksessa kaikkien äänet? Lisäksi on tärkeää, että opettajat ja oppilaat voivat kasvaa yhdessä, dialogia käymällä. Dialogisuuden pedagogiassa oppijoiden omat kokemusmaailmat ja mielipiteet otetaan osaksi opetusta. Kun kaikkien ajatukset ja tiedot otetaan huomioon, on kunnioitus luokassa molemminpuolista opettajan ja oppilaiden välillä. (Vuorikoski ym. 2005, 309–310, 314, 317.)

Dialogisuuteen on poimittu kaksi sokraattisen menetelmän kielikuvaa, joiden mukaan kasvatettavassa jo aluillaan olevat ideat on saatava kasvatettua täysiksi ajatuksiksi. Opettajan tehtävä on siis ruokkia oppijan omaa ajattelua. Kriittinen pedagogia on muokannut Sokrateen kielikuvia dialogisuuteen sopiviksi. Yksi Sokrateen kielikuvista on kättilö, jonka rooli opetuksessa on herättää kasvatettavat ajattelemaan itse. Voidaan puhua myös valtauttamisesta. Opettajan tarkoitus ei siis ole tarjota omia mielipiteitään tai ajatuksiaan vaan saada oppija tekemään omat päätelmänsä. Toinen kielikuva kuvaa paarmaa, joka on keskustelijana vaiettuja puheenaiheita esille nostava yksilö. Kriittiselle pedagogiikalle on tärkeää, että kasvattajat avaisivat keskusteluja myös niistä asioista, joista ei aiemmin ole joko haluttu tai uskallettu puhua. (Vuorikoski ym. 2005, 314–316.) Opetustahan on kyllä viime vuosina pyritty avaamaan ja tekemään läpinäkyvämmäksi ainakin

opetusrakenteellisesti, mutta kriittinen pedagogia halunnee enemmän myös käsiteltävien asioiden osalta.

Kehittymistä pyritään edistämään myös opettamissuhteiden muuttamisessa. Dialogisessa opettamistavassa opettaja ei ole luokan ainoa opettava taho, vaan kaikki ryhmäläiset oppivat toisiltaan. Ideaalitalanne on se, että kaikki luokassa saavat puhua ja ilmaista itseään ja ideoitaan. (Vuorikoski ym. 2005, 234–235.) Samanlaisia ajatuksiahan nähtiin jo aikaisemmin esimerkiksi luvussa 2.3 Brownen kertoessa yhteisen pöydän ideaalista. Dialogisuudessa ajatellaan siis, että opettaja on luokassa lähinnä turvaamassa kaikkien yhtäläiset keskustelun mahdollisuudet. Välttämättä oppijat eivät kuitenkaan aina ole kiinnostuneita tällaisesta vallan uudeltaisesta jakamisesta. Dialogisuuden toteutuminen vaatiikin sekä opettajalta että oppilailta totutuista rooleista luopumista. Opettajaa ei enää nähdä opettajana vaan lähinnä ohjaajana, kun taas oppijat ovat itse vastuussa omasta ja toistensa oppimisesta. ”Dialogi epäonnistuu, ellei opettaja kykene luopumaan edes jossakin määrin vallastaan”, toteavat Vuorikoski ja Kiilakoski. Kouluihimme syvästi juurtunut käsitys autoritaarisesta opettajasta täytyy siis muuttaa, jotta dialogisuuden toteutuminen olisi mahdollista. (Vuorikoski ym. 2005, 329.)

Dialogisuuden lisäksi kriittinen pedagogia nostaa esiin sosiokulttuurisen innostamisen idean. Sillä tarkoitetaan ”ihmisten herkistämistä ja johdattamista yhteen”. Ihmisiä pyritään rohkaisemaan persoonallisempaan itseilmaisuun ja lisäksi yritetään vahvistaa osallisuuden ja yhteisöön kuulumisen tunnetta. Pedagogisena liikkeenä innostaminen tavoitteena on ”saada ihmiset osallistumaan oman elämänsä ja yhteisöjensä elämän aktiiviseen ja tiedostavaan rakentamiseen” (Kurki 2005, 335, 344).

Kurki jakaa sosiaalisen innostamisen kolmeen ulottuvuuteen: pedagogiseen, sosiaaliseen ja kulttuuriseen. Pedagoginen ulottuvuus keskittyy persoonaan, jonka persoonallista kehittymistä tavoitellaan kasvatuksen avulla. Koulukontekstista tarkasteltuna innostamisen pedagogiassa oppijan kriittistä ajattelua ja vastuuta omasta tiedostamisesta, herkistymisestä ja motivaatiosta pyritään kehittämään. Tätä toteutetaan opetuksessa monipuolisten ja vuorovaikutuksellisten toimintatapojen kautta. Näistä esimerkkeinä mainitaan muun muassa väittelyt, työpajat ja erilaiset seminaarit. (Kurki 2005, 345.)

Sosiaalinen ulottuvuus puolestaan keskittyy kehittämään ryhmän ja yhteisön toimintaa. Ihmiset halutaan tuoda yhteen, jotta demokratia voi toteutua. Ihmiset osallistetaan yhteisönsä toimintaan, jotta saataisiin aikaan laadullista muutosta. (Kurki 2005, 345.) Yhdessä tekeminen toimii siis tässä ulottuvuudessa muutoksen mahdollistajana.

Viimeinen kolmesta ulottuvuudesta on kulttuurinen toiminta. Tällä pyritään kehittämään ihmisen luovuutta ja monipuolistamaan ilmaisun keinoja. Kulttuuriperinnön siirtäminen on tärkeä osa innostamisen kulttuurista ulottuvuutta. Lisäksi erityisen tärkeää on järjestää mahdollisuuksia ”ei ammatillisen taiteen ilmaisuun”, jota voidaan toteuttaa esimerkiksi tanssin, musiikin, harrastajateatterin tai vaikkapa kielen ja kirjallisuuden kautta. (Kurki 2005, 345.)

Innostamisen tärkein tekijä on osallistumisen mahdollistaminen ja siihen rohkaiseminen. Ihmisten aloitteellisuutta ja vastuullisuutta pyritään kasvattamaan, jotta syntyisi sosiaalisia verkkoja. Tavoitteena kaikessa tässä toiminnassa on, että kaikki ryhmän jäsenet osallistuisivat niin nykyisyyden kuin tulevaisuudenkin rakentamiseen ja kehittämiseen. Innostajan, tässä tapauksessa kasvattajan eli opettajan, tehtävänä on saada innostettua oppijat osaksi tätä kehitymisprosessia ja motivoida heitä osallistumaan toimintaan. (Kurki 2005, 345–346.)

3.1.2 Radikaali kasvatus

Suomessa kriittisestä pedagogiasta on puhunut paljon Juha Suoranta, joka on kirjoittanut aiheesta kirjan *Radikaali kasvatus* (2005). Tämän vuoksi aate kulkee kriittisen pedagogian alaisuudessa myös nimellä radikaali kasvatus. Suorannan määrittelemänä radikaali kasvatus tähtää ihmisten yhteiskunnallisen ja poliittisen toimintakyvyn lisäämiseen. Tämä tarkoittaa esimerkiksi erilaisia lukutaitoja: niin käytännöllistä lukutaitoa kuin maailman muuttamiseen tähtäävää kriittistä lukutaitoa. Radikaali kasvatus on myös pedagoginen perinne, jossa tähdennetään valmiuksia elinikäiseen sivistykseen, toisten huomioon ottamiseen ja todellisuuden epäkohtien havaitsemiseen. Se voidaan ymmärtää myös tutkimusperinteeksi, jonka tavoitteena on arvioida erilaisia kasvatuskäytäntöjä ja niihin sisältyviä valtasuhteita (pedagogiikan kriittinen analyysi) sekä oppia tuntemaan niitä virallisten

kasvatuskäytäntöjen ulkopuolisia toimintaympäristöjä, joissa ihmiset oppivat vähintään yhtä paljon kuin koulutuksessa (kulttuurin kriittinen analyysi). (Suoranta 2005, 16.)

Radikaali kasvatusta haluaa haastaa epäkriittisen, luonnollisen asenteen mukaisen elämän jo ennen kuin jokin henkilökohtainen tai maailmalaajuinen kriisi havahduttaa näkemään ja kokemaan asiat eri tavoin. Se pitää opettamista tutkimuksena ja tutkimusta opettamisena tähdäten erilaisten ilmiöiden tietoiseen tarkasteluun sekä ongelmanratkaisuun yhdessä ja yksin. Angloamerikkalaisessa kulttuuripiirissä kehittynyt radikaali kasvatusta jakaantuu kulttuuriseen ja kriittiseen suuntaukseen. Ensimmäinen keskittyy ihmisten arjen kulttuurisiin merkityksiin ja jälkimmäinen ihmisten arjen ja yhteiskunnallis-taloudellisten olosuhteiden vuorovaikutukseen sekä yhteiskunnallis-poliittisen muutoksen mahdollisuuksiin. (Suoranta 10–12.)

Radikaalit kasvattajat pyrkivät Suorannan mukaan lisäämään inhimillisen kasvun ja hyvinvoinnin mahdollisuuksia. Tämä koskee niin elämän yhteiskunnallisia, henkisiä ja aineellisia kuin ekologisikiäkin puolia. Myös pedagogista rakkautta ja välittämistä korostetaan. Kukaan ei saisi tuntea itseään syrjityksi, uhatuksi tai loukatuksi. Tämä vaatii kasvattajalta valmiutta ymmärtää todellisuuden monimuotoisuus ja avointa asennoitumista sekä kasvatettaviin että todellisuuden ilmiöihin. Avoimuus puolestaan kehittää kriittiseksi valtaapitäviä ja vallassa olevia kohtaan. (Suoranta 2005, 15–16.)

Radikaali kasvatusta liittyy myös kasvatuksen yksilöllisten, yhteiskunnallisten ja yleismaailmallisten merkitysten tiedostamiseen. Keskeistä on ajatus vaihtoehtoista ja muutoksen mahdollisuuksista. Se edellyttää tulemista ensin tietoiseksi niistä voimista, jotka liikuttavat ihmistä, ja sen jälkeen muutosten ja uusien toimintamahdollisuuksien luomisesta. (Suoranta 2005, 17.) Näin koulumaailma esimerkiksi ei voi jäädä täysin erilliseksi muusta maailmasta. Meihin vaikuttavat asiat ovat kaikkialla, ja näistä oppilaan on hyvä olla tietoinen. On myös mahdollista, että koulun ulkopuolinen maailma lähentyy koulua tässä prosessissa.

Suoranta (2005, 18–19) perustelee esimerkiksi historiaan liittyvää opetusta sillä, että kun oppilas tietää, mitä on joskus tapahtunut, hänen on helpompaa erottaa, mikä noissa tapahtumissa on niin keskeistä, että ne on muistettava. Tämä on tietysti

yleinen näkemys, mutta Suoranta painottaa sitä, että aiheesta on keskusteltava, jotta se tulee osaksi opetusta. Myös tämä lähentelee Brownen aikaisempaa kuvausta vuorovaikutteisesta oppimistilasta. Maailman tuominen luokkahuoneeseen on valintaa, arvopitoista ja toisinaan poliittistakin toimintaa (Suoranta 2005, 18–19). Opettajalla on siis aika paljon valtaa sen suhteen, millaisia aiheita ja millaista kulttuuria koulussa ja opetuksessa käytetään. Populaarikulttuurin käyttämistä oppitunnilla voisi pitää yhtenä tällaisena eleenä tuoda ympäröivä maailma luokkatilaan.

Radikaali kasvatus tähtää taloudellisesti, maantieteellisesti, sukupuolisesti, etnisesti, uskonnollisesti ja koulutuksellisesti yhdenvertaiseen maailmaan. Tavoitteen saavuttamiseksi käydään kamppailua yhteiskunnallisen ilmapiirin hallinnasta niiden ihmisten rinnalla, jotka ovat jääneet vahvojen jalkoihin. Tämä tavoite ei ole pysynyt samana, vaikka radikaalin kasvatuksen teoreettiset painotukset ovat vaihdelleet vuosikymmenten varrella. Radikaalissa kasvatuksessa kieltäydytään uskomasta, että sosiaalisen todellisuuden taloudellinen perusta määräisi kasvattajien työtä. (Suoranta 2005, 21.)

Radikaalin kasvatuksen piirissä onkin tarkasteltu muun muassa koulutuksen käytäntöjen ja opetussuunnitelman ideologisuutta sekä koulutuksen kapitalistisen arvomaailman ja alempien sosiaaliluokkien välistä ristiriitaa. On tutkittu myös joukkotiedotusvälineiden tarjoaman maailmankuvan vinoutumia ja opetustilanteisiin liittyvää valtaa. Opettajien työvälineeksi on tarjottu ideologista kritiikkiä, joka lienee tärkein tutkimusmenetelmä. Sen tavoitteena on herättää ihmisten tietoisuus huomaamaan erilaisia yhteiskunnallisia pakkoja ja sarron muotoja. Tiedon avulla voidaan tutkia, millaiset oletukset ohjaavat opettajan pedagogista toimintaa ja miten ne välittyvät heidän opetuksestaan. (Suoranta 2005, 21–22.)

Ideologikritiikki tarkoittaa tässä yhteydessä myös aikalaisdiagnostiikkaa eli tietyn aikakauden tulkintaa niin tieteellisenä tekstinä kuin taiteen muodossakin. Tieteessä se tarkoittaa esimerkiksi sellaisten yhteiskunnallisten aatelinjojen ja muutoksen tutkimusta, jossa kuunnellaan ihmisiä. Taiteessa aineistona voivat olla esimerkiksi kirjallisuus ja elokuva. Aikalaisdiagnostiikassa tuodaan esiin eettisiä ja poliittisia kysymyksiä, usein voimakkaasti vetoavaa ilmaisua ja myös suoraan kritiikkiä kieltä.

Tyypillistä on voimakas näkemyksellisyys, pohtivuus ja runollisuus sekä esteettinen vaikuttavuus, koskettavuus ja jopa liikuttavuus. Aikalaisdiagnoosin tärkein menetelmä on arvostelukyky. Sillä pyritään jonkin aidon näkemyksen – ymmärryksen tai oivalluksen – esittämiseen. (Suoranta 2005, 23.) Populaarikulttuurihan on itsessään jo aikalaisdiagnoosiikkaa, joten tällaisten keskustelujen synnyttämiseen sen käyttäminen sopisi vallan hyvin. Lisäksi arvostelukykyharjoitusten kautta nuori voi harjoitella mediakriittisyyttään.

Osallistavan ja poliittisen teatterin muodot, kuten katuteatteri tai tarinateatteri, ovat myös kiinnostavia kriittisen aikalaisdiagnoosin muotoja (Kurki 2000). Esimerkiksi Augusto Boalin kehittämässä sorrettujen teatterissa valaistaan paikallisia sosiaalisia ongelmia. Uskotaan, että teatterin keinoin kyetään luomaan tietoisuutta ja keinoja sorron voittamiseksi viemällä esitykset köyhien keskuuteen (Boal 1995). Kuvataiteen valikoimaan kuuluvat video- ja valokuvataide sekä erilaisin tekniikoin toteutetut agitaatiokuvat ja vastamainokset. Radikaalissa kasvatuksessa on tärkeää, että taiteen aikalaisdiagnoosiikkaa viedään sinne, missä ihmiset elävät, osaksi kaupallisten kuvien virtaa. Lisäksi on välttämätöntä, että taiteen aikalaisdiagnoosiikkaa tallennetaan tekstein, äänin ja kuvin sekä pohditaan sen yleistä merkitystä. Esityksiä tulee käsitteellistää ja niistä tulee synnyttää keskustelua ja tulkintoja, jotka virittävät uutta yhteiskunnallista toimintaa. (Suoranta 2005, 25.)

Radikaali kasvatusta onkin ollut erityisen kiinnostunut kulttuuriteollisuuden tuottamista populaarikulttuurin tuotteista sekä niiden merkityksistä ja käyttötavoista. Asiaa on lähestytty toisaalta kriittisesti: kulttuuriteollisuuden tavoite on tuottaa taloudellista voittoa kosiskelemalla ihmisten viettejä, haluja ja mielihyvää. Toisaalta taas etenkin nuorempi sukupolvi ei pelkää lankea kulttuuriteollisuuden houkutuksiin, vaan sille on myös kehittynyt taitoja tunnistaa esimerkiksi mainonnan keinoja ja suhtautua niihin maltillisesti. Nuoret osaavat myös poimia populaarikulttuurisia merkityksiä, joilla he voivat saada selkoa ympäristöstä. (Suoranta 2005, 129.)

Kaikkeä kulttuuria ei voida hallita sen enempää kulttuuriteollisuudella kuin koulutuksella, vaikka yhdenmukaistamisen paine onkin voimakas. Kapinallisuus, vastarinta ja yhteisen kulttuurin populaarit elementit näkyvät myös koulussa,

haluttiinpa tai ei. Siksi etenkin koulun tulisi ottaa vakavasti populaarikulttuurin merkitykset lasten ja nuorten oppimisympäristöinä. (Suoranta 2005, 149.)

Tällä hetkellä monille oppilaille etenkin kolmannelta tai neljänneltä luokasta alkaen populaarimusiikin kuunteluun sisältyvä ilmaisullinen kulutus ja identiteettityö on jopa kiinnostavampaa kuin koulutyö. Kaikki eivät miellä koulua enää paikaksi, jossa herätettäisiin tiedonhalu, vaan siellä ajatellaan välitettävää tietoa, jolla ei tunnu olevan paljonkaan väliä. Populaarikulttuurin käyttö puolestaan perustuu lähes pelkästään erilaisten halujen kuten osto- ja nautinnonhalujen herättämiseen, mikä selittää sen vetovoiman. (Suoranta 2005, 150.) Oppilaat siis mieltänevät, että ellei jokin asia kytkeydy suoraan heidän arkipäiväänsä, sillä ei ole merkitystä. Tämä tilanne korostunee nykypäivänä mediamurroksen vuoksi, mutta eikö kuitenkin aina ole ollut niin, että oppilaat ovat ainakin jossain määrin kokeneet opeteltavat asiat itselleen kaukaisiksi. On tavattoman vaikea pulma ratkaistavaksi, millaista tietoa ja tietämystä oppilas kulloinkin todella tarvitsee.

Suorannan mielestä koulun ja mediakulttuurin nykyinen suhde tuottaa todennäköisesti osan sellaisista psyykkisistä ja sosiaalisista ristiriidoista, joita koulussa kohdataan. Koulu ja sen ulkopuolinen maailman ovat etäällä toisistaan, ja opettajan on usein vaikea kuroa eroa umpeen. Hänen mielestään eroa ei kuitenkaan ole syytä hävittääkään, mutta se tulisi ottaa huomioon rakentamalla siltoja erilaisten kokemusten välille, sillä vaikka sukupolvien kokemukset ovat erilaiset, opettajat ja oppilaat elävät silti yhteisessä, populaarikulttuurin täyttämässä maailmassa. (Suoranta 2005, 150.)

Populaarikulttuuri muodostuu helposti koulussa yhdeksi tällaiseksi sillaksi. Populaarikulttuuria kuluttamalla nuoret koostavat sosiaalisesti hyväksyttävää kulttuurista identiteettiään (Willis 2003, 407). Samoin erilaisilla brändeillä ja muilla kapitalistisen kulttuurin ilmaisumuodoilla kuten sillä, mitä ”pitää” kuunnella tai miten ”pitää” pukeutua, puhua ja käyttäytyä, he luovat hierarkkisia sosiaalisia järjestyksiä, joissa jokin on sosiaalisesti arvostetumpaa kuin jokin muu. Mutta koska kulutuskulttuuri ei tarjoa mahdollisuuksia todelliseen kulttuuriseen vierailuun, on vertailun Suorannan mielestä oltava mahdollista koulussa. Koulu on riittävän pysyvä rakenne suhteessa populaarikulttuuriin antaakseen mahdollisuuksia ja suunnatakseen oppilaita asettamaan erilaisia identiteettejä sosiaaliseen

järjestykseen. Tällainen asioiden kulttuurinen vertailu ja sosiaaliseen järjestykseen paneminen liittyy identiteetistä ja sosiaalisista asemista neuvottelemiseen, jolle koulussa voidaan luoda edellytyksiä ja jonka pohjalta yhteistä kulttuuria voidaan kehittää. (Suoranta 2005, 150–151.)

Parhaassa tapauksessa opettajien ja oppilaiden välille voisi näin alkaa rakentua yhteistä aikalaistietoisuutta, jonka avulla sekä sovittaudutaan erilaisiin muutoksiin että luodaan näistä kumpuavia uusia merkityksiä. Popmusiikin alueelta hiphop on esimerkiksi sellainen, joka kuuluu monen nuoren ja nuoren aikuisenkin maailmaan. Sen tuominen yhteisen pohdinnan piiriin myös kouluopetuksessa on Suorannan mielestä harkitsemisen ja kokeilemisen arvoista. (Suoranta 2005, 150–151.)

Siltojen rakentamisen idea on ymmärrettävä ja kannatettava. On vaikea päästä todelliseen kohtaamiseen, jos yhteistä maaperää ei löydy. On kuitenkin pohdinnanarvoista, miten siltoja rakennetaan. Rakennetaanko niitä hiphoppia kuuntelemalla ja huomaamalla, että voimme olla samassa tilassa yhdistävän musiikin kanssa? Vai pohditaanko samalla, mistä hiphop on syntynyt ja millaiset, esimerkiksi populaarikulttuuriset, historialliset seikat sen taustalla ovat vaikuttaneet? Kiinnitetäänkö huomiota sanataiteeseen ja sen erilaisiin muotoihin? Mietitäänkö taiteellista prosessia kaiken musiikkivideollisen kimmellyksen takana? Lyriikan keinoja? Pelkästään rauhoittuminenkin jonkin asian ääreen näyttäisi olevan nuorelle hankalaa. Kun yksi asia on loppunut, toisen pitäisi jo alkaa. Onko siis olemassa vaara, että jos mennään liian pitkälle vastaan yhteisen alustan löytämisessä, ruokitaan sillä vain ilmiötä, jossa mikään ei koskaan ole tarpeeksi?

3.2 Pedagoginen rakkaus, osallistava ja esteettinen kasvatus

Pedagogisessa rakkaudessa pyritään itsekasvatukseen, jonka seurauksena ihmisellä on mahdollisuus löytää itsensä ja oma paikkansa yhteiskunnassa. Tämän kasvatussuuntauksen yhtenä korostuksena on ajatus kasvamaan saattamisesta ja kasvamaan kasvamisesta. (Skinnari 2004, 193–194.) Kuten aiemmin on esitelty, pedagogisessa rakkaudessa kasvatettava nähdään ainutlaatuisena kokonaisuutena,

joka tulee hyväksyä omana itsenään ja jota tulee rakastaa ja kasvattaa juuri hänelle sopivalla ja tarpeellisella tavalla. Skinnari tiivistääkin kunnioituksen olevan ”pedagogisen rakkauden ydin”. Kasvattajan tärkein pyrkimys on selvittää se, miten hän voi auttaa kasvatettavaa elämässä ja kasvuprosessissa. (emt. 96–97.)

Pedagogisessa rakkaudessa kasvattajan ei siis nähdä saavan aikaan valmista lopputulosta, valmiiksi ja oikeaksi kasvatettua lasta, nuorta tai aikuista, joka osaisi tällaisen pedagogisen käsittelyn jälkeen toimia oikein elämässään. Tämän sijaan kyse on siitä, että kasvattaja antaa kasvatettavalle välineet oman kasvunsa kokemiseen ja toteuttamiseen. Skinnari pohtiikin sitä, onko arvostamamme tottelevaisuus ja muiden asettamien sääntöjen ja ohjeiden noudattaminen enemmänkin eläinten kouluttamista kuin ihmisten kasvattamista. Pedagogisessa rakkaudessa kasvamisen lähtökohtana on vapauden ja vastuun omaksuminen. Skinnari painottaa vapautteen ja vastuuseen kehittymisen merkitystä kasvatuksessa. Nykypedagogiikan haaste onkin yhdistää yksilön vapaus ja yhteisöllinen vastuu. (Skinnari 2004, 39, 66.)

Skinnarin mukaan kasvattaja ei saa etukäteen päättää, millainen ihminen ja kokonaisuus kasvatettavasta olisi hyvä tulla. Kasvattaja ei myöskään sano tietävänsä, millainen kasvatettavan tulee olla. (Skinnari 2004, 53.) Pedagogisessa rakkaudessa jokaisen kasvajan ja myös kasvattajan yksilöllisyys korostuu, ja jokainen pedagoginen prosessi on myös näin ollen omalaatuinen ja ainutkertainen niin matkan kuin päämääränkin osalta.

Pedagoginen rakkaus lähtee liikkeelle kasvavan yksilön tarpeista, sillä jokaisessa on moraalinen ja oman ihmisyyden löytämisen kaipuu. Ihmiset haluavat siis löytää minuutensa ja oman elämänpolkunsaa. Tämän lisäksi kaikilla, mutta etenkin nuorilla, on rakkauden kaipuu. Skinnarin mukaan he haluavat, ”että heidän syvin olemuksensa otettaisiin huomioon” (Skinnari 2004, 27, 159). Myös Määttä (2005, 206) toteaa:

Kykyihin, älyyn tai tietoon perustuvat ihmisten väliset erot ovat yhdentekeviä verrattuna siihen inhimilliseen perusolemukseen, joka on kaikilla ihmisillä yksi ja sama: oikeus ja tarve saada rakkautta, hyväksyntää ja huolenpitoa sekä oikeus ja tarve kasvaa ja kehittyä.

Tästä syntyykin yhteys siihen, että opettajan ei pitäisi olla ainoastaan oman oppiaineensa opettaja ja tietojen välittäjä. Vaikka yleisesti ajatellaan, että

yläkouluikäisille riittää pelkkä oppiaineiden opiskelu ja opettaminen, ei näin kuitenkaan ole. (Skinnari 2004, 159.) Yläkoululaiset nuoret tarvitsevat myös rakastavan kasvattajan, joka kulkee kehitysmatkaa heidän kanssaan – aivan kuten alakoulun luokanopettajat tekevät. Pedagoginen rakkaus tulisikin saada näkyvämmäksi osaksi myös yläkoulun arkea, jotta murrosiässä olevat nuoret kokisivat koulun sekä tiedon ja opetuksen että rakkauden ja välittämisen tilana.

Pedagogisella rakkaudella voidaan vaikuttaa myös oppimismotivaatioon ja merkityksellisyyden kokemiseen opiskelussa. Osa oppilaista putoaa nyky-yhteiskunnan polulta. Putoaminen tapahtuu Skinnarin mukaan siksi, että kasvava nuori kokee elämän tarkoituksettomana. Suorittaminen on saanut yhä enemmän valtaa, ja kouluissa keskitytäänkin usein motivoimaan oppimista sillä, että tätä tietoa tai taitoa voit hyödyntää ylioppilaskirjoituksissa tai että ilman tätä taitoa et pääse mukaan työelämään. Tällaisen ”eloonjäämiskamppailun” sijaan, tai ainakin sen rinnalla, tulisi oppimista motivoida esimerkiksi sillä, että jokin asia tuo elämään mielekkyyttä tai että se on tärkeää eettisyyden kannalta. Pedagoginen rakkaus ei kuitenkaan tarkoita sitä, että kaikki suoritukset ja suorittaminen olisi asetettava negatiiviseen valoon, sillä kyse on enemmänkin oikeanlaisten mittasuhteiden etsimisestä. Opettajan ja kasvattajan tulee siis kohdata oppilaansa, ja kohtaamisen laadullisuus on erityisen tärkeää. (Skinnari 2004, 31, 56–57.)

Vaikka pedagoginen rakkaus korostaa yksilön ominaisuuksien hyväksymistä ja oppijan ainutlaatuisuutta, ei tämä pedagoginen suuntaus kuitenkaan ole ”järjenvastaista tunteilua tai heikkotahtoista myötäilyä”. Pedagoginen rakkaus on työtapa, jossa tuetaan oppilaan omaa kehitystä sekä hänen omaksi että myös koko yhteiskunnan eduksi. ”Pedagoginen rakkaus on hyvän opettajuuden perimmäinen toimintaperiaate ja menettelytapa.” (Määttä 2005, 214.)

Lähelle pedagogista rakkautta tulee myös osallistavan kasvatuksen ideologia, jonka peruslähtökohtana on opettajan vapauttava vaikutus opettaessaan. Tämän osallistavan ja vapauttavan kasvatuksen puolestapuhuja bell hooks² kritisoi kriittistä

² Kirjoittaa isoisäitinsä mukaan otetun nimimerkkinsä pienellä, koska pitää teoksen sisältöä tärkeämpänä kuin sitä, kuka hän on. Kirjoittajan syntymänimi on Gloria Jean Watkins. (hooks 2007, 12.)

kasvatusta siitä, että se ei huomioi ryhädynamiikkaa ja oppitunnit viedään kaikesta huolimatta läpi vanhan kaavan mukaan. Hooksin mielestä on esimerkiksi realistisempaa järjestää opetus niin, että jokaisella on mahdollisuus puhua kuin että annettaisiin jokaisen sanoille yhtä paljon aikaa ja arvostusta. On tärkeää, että oppilaat antavat arvoa toinen toisilleen eivätkä vain opettajalle, ja että opetustilanteessa jaetaan kokemuksia sekä henkilökohtaisia tarinoita, koska ne auttavat sitoutumaan yhteisöllisesti oppimiseen. (hooks 2007, 41.)

Hooks painottaa paljon myös kriittistä ajattelua, joka on hänen mielestään tämän ”oppimiskäsityksen sydän”. Hänen mielestään esimerkiksi yliopisto-opettajien pitäytyminen perinteisissä opettamiskäsityksissä johtuu usein tilanteen hallinnan menettämisen pelosta. Tiedonjakomalli on tietysti tiukassa koulutusinstituutiossa, eikä muutokseen kannusta sekään, että hooksin mukaan opettajia palkitaan vain valtavirtaan sopeutumisesta. Ihanteellista hänen mielestään olisi, ”jos koulutuksessa arvostettaisiin erilaisia opetusmenetelmiä ja -tyylejä, niiden käyttöön rohkaistaisiin ja niitä pidettäisiin oppimisen kannalta olennaisen tärkeinä”. (hooks 2007, 265, 275, 293–294.) Monet hooksin ajatuksista vaativat kuitenkin soveltavaa ajattelua suomalaisessa koulutuksessa, sillä hän puhuu oman taustansa vuoksi paljon yhteiskunnallisten luokkaerojen sekä rotuajattelun näkökulmasta.

Pedagogista rakkautta edelleen sivuaa myös esteettinen kasvatus, joka esittää kumpuavansa elävästä maailmankokemuksesta, ja jonka ajatellaan sisältävän aktiivisen ja passiivisen kirjoittamisen ulottuvuudet sekä itsekasvatuksellisuuden. Tuotoksen muodossa kuuluvat näin ollen samanaikaisesti ”opettajan, kriitikon, tutkijan, runoilijan ja filosofin äänet”. (Itkonen 1999, 6–9.) Esteettinen suhde on kuitenkin aina väistämättä myös kulttuurinen suhde, sillä ihmisen suhde itseensä ei muodostu tyhjiössä irrallaan sosiokulttuurisesta yhteydestä. Tällöin kulttuuri avautuu siis laajakäsitteisenä, ei ainoastaan korkeakulttuurina tai taiteena. Kasvatus ja sivistys ovat yhteydessä kulttuuriin yhteyksiin kuitenkin myös perinteisten kasvatustieteiden ulkopuolella, ja esimerkiksi Mollenhauer on tuonut esille sen, että tällaiset yhteydet pedagogisen tapahtuman ja yhteiskunnan välillä on unohdettu. (Mielityinen 2000, 100–101, 106.) Myös Mollenhauerin ajatuksesta siis nousee esille koulussa tapahtuvien asioiden irrallisuus muista elämän osa-alueista. Tosin herää kysymys myös koulun sisäisistä yhteyksistä. Onko koulu sisällöltäänkin liian hajanainen nykyisessä ainejärjestelmässä? Kun

esimerkiksi populaarikulttuuri voisi olla monien eri aineiden läpileikkaava aihe, miksi sitä ei pystytä sellaisena hyödyntämään? Onhan sanottu, että oppilaiden on joskus vaikea ymmärtää, että historian tunnilla esitelty Mikael Agricola on sama Mikael Agricola kuin äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunnilla. Läpäisyaiheiden käyttäminen vaatisi tietysti opettajilta yhteistä suunnittelua tai yhteisiä tunteja.

3.3 Mediakasvatus

Medialla on merkittävä rooli nyky-yhteiskunnan jäsenten arkielämässä niin koulutuksessa ja työssä kuin vapaa-ajallakin. Sillä on tietysti myös monenlaisia vaikutuksia meihin, ja esimerkiksi Facebookin ja muiden vastaavanlaisten sosiaalisten medioiden mahti on kasvanut viime vuosina merkittävästi. Näiden käyttämiseen tarvitaan erilaisia mediataitoja, joiden opetusta ja oppimista mediakasvatuksessa nostetaan esiin. Koska populaarikulttuuri on olennainen osa mediaa (median määritelmistä tarkemmin ks. esim. Kotilainen 1999, 31–32; Nyysölä 2008, 11–12), populaarikulttuurin ja opetuksen yhdistämisessä tulevat esille myös median opettaminen ja oppiminen sekä median kautta tapahtuva muiden sisältöjen opiskelu. Mediakasvatuksen rooli on korostunut kasvatustieteessä ja koulun arjessa, eikä tämä kehitys näytä laantumisen merkkejä.

Nyysölä toteaa median muokkaavan ”ihmisten arkea, ajatusmaailmaa sekä sosiaalista ja kulttuurista todellisuutta”. Media on mukana jokapäiväisessä elämässämme. Voidaankin puhua mediakulttuurista, joka on tärkeässä roolissa myös koulussa ja opetuksen käytännöissä. Etenkin lapset ja nuoret korostuvat mediaa käyttävinä ryhminä. (Nyysölä 2008, 8.) Nykynuorten ja -lasten on puhuttu olevan niin sanottuja diginatiiveja tai milleniaaleja, jotka ovat jo syntymästään lähtien olleet runsaan mediamaailman ympäröimänä (diginatiivin määritelmä: Mediakasvatus b). Tämä sukupolvi käyttää vaivatta eri medioita, joten niistä on tullut merkittävä arjen oppimisympäristö. Medialähtöinen oppiminen tähtää tämän voimavaran hyödyntämiseen perinteisen kouluoppimisen rinnalla (Nyysölä 2008, 8).

Medioituvassa yhteiskunnassa kouluihin tarvitaan yhä enemmän mediakasvatusta. Tiivistetysti voidaan todeta, että mediakasvatuksen tavoitteena on kasvattaa

oppilaita toimimaan kriittisesti median parissa. Tämän opetussuuntauksen kautta luodaan myös yhteyksiä media- ja populaarikulttuuriin. Lisäksi mediakasvatuksen pedagogisena roolina on ikään kuin huolehtia yhteiskunnan moraalista ja arvoista. Mediasta on siis tullut tärkeä osa kasvatuksen kenttää kodin ja koulun lisäksi. Ennen mediakulttuuria nämä kaksi perinteistä toimijaa olivat kasvatuksen päätoimijoita yhdessä erilaisten instituutioiden, kuten kirkon, kanssa. Nykyisin sähköisellä medially ja populaarisella kerrontatavalla on suurempi kasvatustehtävä. (Nyyssölä 2008, 15, 23–27.)

Yhteiskunnan tavoin myös koulussa media- ja populaarikulttuuri ovat kiinteä osa koulun arkipäivää. Joitakin medioita, kuten oppikirjoja ja television opetusohjelmia, voidaan käyttää tukemaan oppimista, mutta toisaalta taas mediaa on mahdollista käyttää myös sen opettamisen välineinä. (Nyyssölä 2008, 27.) Mediakasvatuksella on siis kaksijakoinen tehtävä: median avulla voidaan oppia, mutta sen lisäksi sitä voidaan opiskella. Nykykoulussa ja -opetuksessa median läsnäolo on tärkeää. Opiskelijat elävät vahvasti media- ja populaarikulttuurin piirissä, joten heillä on jo tietoa niistä. Näiden tietovarantojen pohjalle on kuitenkin hyvä lähteä rakentamaan niin uutta koulutietoa kuin kulttuurisempaakin tietoutta.

Mediakasvatuksen kentällä puhutaan myös medialähtöisestä oppimisesta. Nyyssölä rajaa medialähtöisen oppimisen tarkoittamaan sellaista oppimista, joka tapahtuu mediaan liittyvissä oppimisympäristöissä. Tällainen oppiminen on mahdollista yhdistää hyvin erilaisiin sisältöihin, kuten esimerkiksi kielen oppimiseen tai vaikkapa tietotekniikan taitojen harjoitteluun. Yhteistä kaikelle medialähtöiselle oppimiselle on kuitenkin se, että siihen voidaan liittää niin sanottuja piilo-opetussuunnitelmia eli varsinaisen opiskeltavan asian lisäksi oppilaita ”sosiaalistetaan yhteiskunnan vallitsevaan arvo- ja normimaailmaan”. (Nyyssölä 2008, 56.)

Yhteiskunnallisen arvo- ja normikasvatuksen lisäksi medialähtöisellä oppimisella tavoitellaan muutakin oppimista. Nyyssölä toteaa tällaisten mediaoppimisympäristöjen olevan hyödyllisiä useampien eri oppimistavoitteiden saavuttamisen kannalta, sillä vaikka suurin osa median informaatiosta voi olla lasten ja nuorten oppimisen kannalta turhaa, mediasta on mahdollista löytää myös merkityksellisiä oppimiskokemuksia. Mediaympäristön avulla opetuksessa

käsiteltävät asiat saadaan usein konkretisoitua oppijalle, kun opetuksessa hyödynnetään vaikkapa liikkuvaa kuvaa, kuten elokuvia, tv-ohjelmia tai tietokonepelejä. Esimerkiksi television katselulla on mahdollista vahvistaa aiemmin opittuja asia- ja tietosisältöjä. Lisäksi median avulla voidaan opiskella sosiaalisia taitoja ja yhteiskunnan käyttäytymismalleja – media voi siis antaa jopa käyttäytymisvinkkejä (Nyyssölä 2008, 62, 64, 66). Mainonnan suhteen taas koulutuksen tehtävänä olisi auttaa ymmärtämään mainonnan keinoja, työkaluja, tarkoitusta, pyrkimystä sekä niiden kulttuurisessa kontekstissa niin tuottamisen kuin vastaanottamisenkin kannalta. Näin voitaisiin opettaa huomaamaan myös piiloviestit mainonnan takana. (Funes 2008, 174–175.) Näitä seikkoja sivuttiin aikaisemmin myös kappaleessa 2.4 Populaarikulttuuri ja nuorten mediat.

Mediakasvatuksesta puhuttaessa tulee usein esiin konstruktivistinen oppimiskäsitys. Koska media toimii usein faktatiedon lähteenä, se voi opettaa sitä käyttäville nuorille myös merkityksellisiä asioita. Toisaalta media tuo esiin myös paljon vähäarvoista tietoa, joka ei voi kilpailla koulun tarjoaman yleispätevän tiedon kanssa. Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä painoarvo laitetaan suuremmille tietosisällöille, joita nuoret eivät välttämättä saa mediasta kouluopetuksen tavoin. Nuorille merkitykselliset tiedot eivät siis läheskään aina ole olennaisia koulun ja siellä opiskelemisen kannalta. Konstruktivismin kautta päästään kuitenkin myös median luomiin merkityksellisiin sisältöihin ja tietoihin, sillä nykyään nuoret käsittelevät median kautta suurta tietotulvaa, jota heidän täytyy osata jäsentää, tulkita kriittisesti ja suhteuttaa näkemäänsä ja kokemaansa aiempaan tietoon. Näin ollen median tarjoama tieto ei olekaan enää yksittäistä ja pirstaleista, vaan se sitoutuu kaikkeen muuhun tietoon, jota oppilaalla on. (Nyyssölä 2008, 97–100.)

Tavanomaisen kouluopiskelun ja tietojen pönttäämisen tilalle on levittäytymässä ajatus vapaa-ajan ja koulun tiiviimmästä yhteiselosta. Median valtakaudella myös populaarikulttuurin sisällöt voivat olla mukana tuottamassa tieto-oppimista. Digitaalisella aikakaudella vapaa-ajan leikkisä median käyttö ja ahkera opiskelu ovat tulleet lähemmäs toisiaan, sillä nykyään populaarikulttuuri ja erilaiset mediat yhdistetään yhä useammin ja yhä helpommin niin työntekoon kuin opiskeluunkin. Populaarikulttuuria voidaan siis yhdistää opetukseen ja oppimiseen tieto-oppimisen kuitenkin vähenemättä. Samaan aikaan myös populaarin luonne saattaa muuttua: vapaa-ajan nautinnoista tulee vakavampia opiskelukontekstin myötä, mutta samalla

opiskelusta tulee viihdyttävämpää uudenlaisten oppimisympäristöjen kautta. Opiskelukäytäntöjen muuttuessa myös kouluympäristö muuttuu. Median vuoksi oppimista tapahtuu yhä enemmän oppilaiden vapaa-ajalla, ei pelkästään koulussa. (Nyyssölä 2008, 105.) Blackin mielestä internetin kasvaessa tärkeimmäksi kommunikaation vaihtopaikaksi navigointiin ja online-paikkoihin pääsemiseen tarvittavan lukutaidon merkitys kasvaa niin paikallisesti kuin maailmanlaajuisestikin. Tämän vuoksi hänestä populaarikulttuurin ja internetin teknologioiden kanssa työskentelevien täytyisi lyöttäytyä yhteen, jotta he voisivat kehittää oppilaille mielekkäitä, motivoivia ja voimaannuttavia oppimisaktiviteetteja sekä kouluun että sen ulkopuolelle. (Black 2008, 140–141.)

Kiistatta nuoret tarvitsevat mediatietoja elämässään. Pelkästään televisiossa nähtävän sääennusteen ja sen oheiskartaston muuttumista viimeisten kymmenen vuoden aikana tarkastelemalla näkee, että erilaiset tietokoneavusteiset ohjelmat ja animaatiot tulevat vastaan kaikkialla. Tässäkin olisi kuitenkin löydettävä jokin kultainen keskitie. Tiivistetysti Nyyssölän (2008, 142) mukaan mediakasvatuksen pedagogiset tavoitteet ja näkökulmat voidaan rajata seuraaviin: media on kasvu- ja oppimisympäristö, se on myös ”tarinallisen ja draamallisen oppimisen väline” sekä ”kulttuurin välittäjä, muokkaaja” ja ”yhteisöllisyyden luoja”. Koska media on sekä oppimisen kohde että sen väline, on populaarikulttuurilla merkittävä rooli siinä, että oppilas osaa hyödyntää oppimaansa myös koulukontekstin ulkopuolella.

3.4 Yhteenvetoa ja pohdintaa pedagogisista suuntauksista populaarikulttuuria heijastellen

Esitellyt pedagogiset suuntaukset ovat samaan aikaan melko erilaisia ja toisaalta myös monin tavoin samankaltaisia. Jokainen näistä suuntauksista lähestyy pedagogiikkaa, kasvatusta, kasvattajaa ja kasvatettavaa melko erilaisista kulmista. Kun mediakasvatus painottaa median oppimista ja median kanssa kasvamista, keskittyy pedagoginen rakkaus taas yksilölliseen rakastamiseen ja välittämiseen sekä yksilön ainutlaatuisuuden havaitsemiseen ja hyväksymiseen. Esteettinen kasvatus puolestaan haluaa muistuttaa ympäröivästä todellisuudesta, sen kytköksistä

sekä kokemuksellisuudesta. Kriittinen pedagogia taas korostaa muun muassa dialogisuuden ja osallisuuden merkitystä opetus- ja kasvatustilanteissa.

Kaikki nämä erilaiset kasvatussuuntaukset liittyvät eri painotus- ja lähestymistavoistaan huolimatta toisiinsa. Kaikkia suuntauksia yhdistää ajatus oppilaan yksilöllisistä tarpeista ja oppilaan kohtaamisesta. Vaikka nämä toteutuvat kunkin pedagogiikan kohdalla omalla tavallaan, on yhteistä kuitenkin se, että kaikissa suuntauksissa oppija ja kasvatettava nähdään itsenäisenä ja itseään ohjaavana yksilönä, joka ei ole vain tyhjä laari, johon opettaja-kasvattaja kaataa tiedonjyviä. Oppijan kohtaaminen on tärkeässä osassa kouluissa tapahtuvissa oppilaan ja opettajan vuorovaikutuksessa.

Hakalan (2005, 49) mukaan hyvän pedagogin tunnusmerkkeihin kuuluu se, että hän ei miellä oppimista ja tunteita toisistaan irrallisiksi ilmiöiksi. Myös Bekerman pitää tärkeänä kulttuuria ja yksilöllisen identiteetin ymmärtämistä koulutuksessa. Hänestä kulttuuri pitäisikin tässä yhteydessä ymmärtää verbinä, jonakin mikä kasvaa, sekaantuu ja aaltoilee sekä siitä mahdollisesti edelleen jatkuu joko samanlaisena tai erilaisena. Samaan tapaan hänen mielestään muotoutuu myös identiteetti, vaikka perustaakin eniten kieleen. (Bekerman 2008, 62.)

Nämäkin pedagogiset suuntaukset tuovat oman näkemyksensä kouluviihtyvyyteen ja koulussa oleellisiksi pidettäviin asioihin. On tietysti ongelmallista, jos koulupudokkaiden määrä alkaa lisääntyä. Launonen ja Pulkkinen ovat lisäksi havainneet, että pudokkaiden lisääntyvä määrä ”on aiheuttamassa yhteiskunnalle vakavan koulutuspoliittisen ja taloudellisen ongelman.” (Launonen & Pulkkinen 2004, 40.) Kouluviihtyvyys ja motivaatio ovat siis yksi ratkaisevista tekijöistä koulun kehityksestä ja muutoksesta keskusteltaessa. Jos oppilaat kokevat opiskelun merkitykselliseksi ja motivoivaksi, kääntyy kouluviihtyvyyskin mitä luultavimmin kasvuun. Tästä kirjoittaa myös Pasi Sahlberg (2013) *Opettaja*-lehden artikkelissaan ”Hyvän muuttamisen vaikeus”. Hän toteaa, että oppilaita ei tulisi arvioida koulussa vain heidän tiedollisen osaamisensa perusteella, vaan huomionarvoista ovat myös sellaiset seikat kuten oman intohimon tai lahjakkuuden löytäminen, hyvinvointi, halu elinikäiseen oppimiseen sekä opiskelumotivaatio. Suorituskulttuurin ja loistavien Pisa-tulosten sijaan hänen mielestään tulevaisuuden koulun tulisi painottaa yksilön hyvinvointia ja erilaisia oppimiskokemuksia. (Sahlberg 2013.)

Kasvajan roolin muuttumisen lisäksi muutosta on tapahtunut ja tulee varmasti tapahtumaan myös kasvattajan roolissa. Kasvattajan ei tarvitse olla itse valmis ja täynnä vastauksia kasvajan kysymyksiin. Molempien osapuolten välillä vallitsee dialoginen suhde, jossa tarkemmin ajateltuna myös kasvattajalla on kehitymis- ja kasvamistehtävä. Ihminen ei ole koskaan valmis, joten jokainen oppii toiselta – oppilaat oppivat niin opettajalta kuin toisiltaankin ja opettajat taas oppilailtaan. Kyse on elinikäisestä oppimisesta.

Tällaisessa opiskelukulttuurissa jokainen oppija on opettaja ja vastaavasti jokainen opettaja on myös oppijan roolissa. Kun kaikki osallistuvat oppimisprosessin molempiin osa-alueisiin, opettamiseen ja oppimiseen, on tuloksena aktiivista osallistumista, joka johtaa aktiiviseen oppimiseen. (Browne 2005, 19–22.) Opettaja ei siis olekaan enää opettaja, vaan hänet nähdään ohjaajana oppijan oman oppimisen polulla, jolla oppija itse on vastuussa sekä omasta että toisten oppimisesta. Tällainen dialoginen opetus vaatii opettajan vallan murentamista ja opettajan ainakin osittaista halua luopua omasta asemastaan ja vallastaan. (Vuorikoski ym. 2005, 329.) Myös Laaksola nostaa esiin aiheen *Opettaja*-lehden artikkelissaan ”Uudistuva koulu”, jossa hän toteaa, että tulevaisuuden ja kehittyvän koulun opettaja on ohjaajana mitä erilaisimmissa oppimisprosesseissa (Laaksola 2013). Tietyssä mielessä ajateltuna koulun uudistuminen ja muutos alkaa siis opettajista ja heidän toiminnastaan opetustilanteessa. Koska opettajilla on melko paljon valtaa päättää omasta opetuksestaan, voidaan heidän nähdä olevan avain kaivatulle muutosprosessille.

Pedagogisen kentän muutos ja uudet korostukset ovat vastausta ilmeiselle koulun ja kasvatuksen muutostarpeelle. Keskustelua koulun jälkeenjääneisyydestä on herätelty muun muassa Jani Kaaro, joka kritisoi *Helsingin Sanomissa* ilmestyneessä ”Koulu unohti päivittää itsensä” -kolumnissaan vanhanaikaista opetusmenetelmää, joka ei hänen mielestään palvele enää nykynuorten oppimistapoja. Hän vetoaa intialaisen kasvatustutkijan Sugata Mitran tekemään kokeeseen, jossa Intian slummilapset saivat vapaasti tutkia tietokonetta ja oppivat tällä tavalla nopeasti käyttämään sitä. Kaaro vetoaa siihen, että lapset oppivat tekemällä eivätkä ohjekirjaa alleviivaamalla, istumalla ja kuuntelemalla opettajan luennointia tai ulkoa opettelemalla. Hänen mielestään koulun ”pitäisi kasvattaa nuoria, joilla on itseluottamusta tehdä, kokeilla ja tutkia”. Hänestä kokeileva koulu valmentaisi oppilaita myös uskaltamaan puhumaan tuntemattomille, ratkaisemaan ongelmia,

kysymään neuvoa ja toimimaan yhteistyössä. Kaaro näkee, että testaamiseen perustuvat opetusfilosofiat ovat seurausta vallankumouksen ajoilta, jolloin tehtaisiin tarvittiin yksinkertaisia ja tottelevaisia ihmisiä. Hänen mielestään koulun opetusfilosofia ei ole enää yhteydessä todelliseen elämään eikä lasten kohtaamaan todellisuuteen koulun ulkopuolella. Vaihtoehtoiseksi malliksi Kaaro esittelee Sudbury Valley Schoolin (SVS) oppimistyylin, johon ei kuulu luokkia, kokeita eikä läksyjä. Jos lapsi kiinnostuu jostakin, opettaja avustaa häntä eteenpäin tutkimuksessaan. Lapset oppivat omassa tahdissaan. (Kaaro 2012.)

Kaaron (2012) esimerkissä tulee kuitenkin esiin myös se, että kun Intian slummin lapset oppivat käyttämään tietokonetta, he eivät tienneet, mitä tietokone tarkoittaa sitä heiltä kysyttäessä. Jättääkö opetusmenetelmä liiallisia käsiteaukkoja? SVS:n opetusfilosofiassa tämä aukko paikkaantuisi varmasti opettajan ohjauksella, mutta ehkä kankea koululaitos ei tällaiseen malliin ihan suoraan uskaltaudu. Muutosta kaipaa kuitenkin myös Outi Kallionpää, jonka mielestä lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetus ei vastaa nykyelämän tarpeita eikä huomioi sosiaalista mediaa, vaikka työelämä sitä vaatii. Hän vetoaa nykyiseen, vuonna 2003 tehtyyn, äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmaan, jonka mukaan opetuksen tulisi pyrkiä ”sellaisiin viestintä- ja vuorovaikutustaitoihin, jotka luovat riittävät edellytykset jatko-opinnoille, osallisuudelle työelämässä ja aktiiviselle kansalaisuudelle”. Hänen mukaansa nuoret eivät ymmärrä käyttämänsä sosiaalisen median vaikutuksia tai yhteyksiä muuhun elämään. Nuoret eivät myöskään viihdekäyttönäppäryydestään huolimatta taida työelämässä vaadittavia digitaalisia taitoja kuten tekstinkäsittelyohjelman liittyviä asioita. (Kallionpää 2013.)

Kallionpää moittii myös lukion kaavamaista kirjoittamista, joka on ajautunut kauaksi oppilaan arjesta. Kallionpää toteaa koko kirjoitusviestinnän muuttuneen multimodaaliseksi ja epälineaariseksi. Tällä hän tarkoittaa, että tekstit eivät ole enää pelkkiä tekstejä, vaan sisältävät usein myös esimerkiksi ääntä tai kuvia, ja tämän lisäksi lukijan on haarukoitava lukemansa asian kokonaiskuva usein erinäisten linkkien ja klikkailujen kautta. Hän ottaa esille myös yhteiskirjoittamisen ja palautteen käsittelemisen, joka on verkossa suurempaa kuin kasvotusten. Hänestä ongelma ei kuitenkaan ole pelkästään äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen hartioilla, vaan koko lukion. Hänen mielestään olisi kuitenkin hyvä aloittaa

yhdistämällä mediakasvatuksen ja kirjoittamisen opetus sekä harjoittaa yhteistyötä muiden oppilaitosten sekä työntantajien kanssa. (Kallionpää 2013.)

Näistä kirjoituksista voidaan päätellä, että kuten aiemminkin on jo esitetty, tuntevat nykyoppilaat koulun ja siellä opiskeltavat asiat omasta elämästään irrallisiksi, ja se näkyy oppitunneilla. Koulua käydään lähinnä opiskelemisen ja oppivelvollisuuden vuoksi, ei siksi, että koulutus antaisi eväitä todelliseen elämään ja auttaisi yksilöä inhimillisessä kasvussa. Opiskelun ja työnteon korostuminen on ajanut yhteiskunnan ja esimerkiksi koululaitoksen uudenlaisten kysymysten äärelle. *A-studio Talk:n* tv-haastattelussa ”Koululaiset kuriin vaikka sakolla” oppilas Mimmu Korvenpää kertoo, että hänen mielestään opettajien vahvin ase olisi opettajien ja oppilaiden välisen kuilun kaventaminen. Hän vertaa nykytilanetta sellaiseen, jossa oppilaat ja opettajat sotivat molemmat omissa bunkkereissaan. Korvenpään mielestä oppilaiden kanssa pitäisi tehdä yhteistyötä ja näin oppilaatkin oppisivat ottamaan vastuuta. (*A-studio: Talk*. 2013.) Kuilu on siis olemassa; tilanne on todellinen. Tämän haastattelun perusteella oppilailla olisi kiinnostusta muutokseen ja yhteistyöhön. Eri asia tietysti on, ollaanko yhteisistä linjoista samaa mieltä.

Niemi (2005, 121) kuvaa meidän elävän maailmassa, ”jossa uhkana on ankara kilpailu, ihmisten vetäytyminen erillisiin tarkkarajaisiin ryhmiin ja eri ryhmien lokeroituminen”. Toisaalta yhteiskunta korostaa yhteistyökykyä sekä toisten ihmisten ja erilaisten kulttuurien ymmärtämistä (emt. 121). Todellisuus ja tavoitteet ovat mitä ilmeisimmin melko kaukana toisistaan.

Koska koulu ja opettajat ovat keskeisessä roolissa pedagogisen kentän muutosta suunniteltaessa ja toteutettaessa, on kehittämisen lähdettävä oppilaitoksista itsestään. Tällaiseen muutokseen haastavat esimerkiksi oppimisympäristöjen muutos ja laajeneminen, sähköisen viestinnän korostuminen ja tehostuminen, median merkityksen kasvu sekä koulutustarpeiden yksilöllistyminen. (Luukkainen 2005, 144.) Medioituminen näkyy alakohtaisena keskusteluna esimerkiksi *Virkkeessä* 3–4/2011, jossa on kirjoitus teknologiasta koulun arjessa. Tekstissä tuodaan esiin, että pelkkä tekniikan hallitseminen ei riitä, vaan lisäksi uutta viestintäteknologiaa käyttäessä joutuu perehtymään myös tekijänoikeudellisiin seikkoihin. Esimerkkinä esitellään Kuopion klassillisen lukion tallennettavat oppitunnit, joita varten oli selvitettävä tallenneoikeudet. Tätä varten lukio oli ottanut yhteyttä Kopiostoon, joka

suunnitteli heidän käyttöönsä vastaavan digiluvan. (Haapiainen-Makkonen 2011, 16–18.) On selvää, että tällaiset haasteet eivät miellytä kaikkia.

Muutoskuvioissa vähäisimmäksi ei jää populaarikulttuurin rooli. Suorannan mukaan kulttuurin populaarit elementit ovat osa koulua ja näkyvät siellä riippumatta siitä, millaista koulutusta suunnitellaan ja halutaan toteutettavan, ja tämän vuoksi populaarikulttuuri on tärkeä oppimisympäristö lapsille ja nuorille. Sukupolvien välisestä kuilusta huolimatta opettajat ja oppilaat elävät samassa populaarikulttuurin täyttämässä maailmassa, joten yhteisiä kiinnostuksen kohteita pitäisi löytyä (Suoranta 2005, 149– 150.) Näitä nuorten omia arjen oppimisympäristöjä ja kokemuksia hyödyntämällä saadaankin aikaan kokemuksellisuutta ja merkityksellisyyttä myös koulussa opiskeltaviin asioihin (Laine 2000, 21).

Ketä kannattaa opettaa? -teoksessa (2010) on tuotu esille kysymys, miksi koulussa ei ole aikaa saduille, tarinoille tai turhalle tunteilulle. Kirjassa todetaan, etteivät esimerkiksi ihmisyyden, tunne-elämän kehittäminen, toiminnallisuus, tiedolliset tavoitteet tai jotkin kulttuurisesti tärkeät tekstit sulje pois toisiaan, vaan ne on mahdollista nähdä toisiaan tukevin, päällekkäisinä ja sisäkkäisinä ilmiöinä. (Pollari & Koppinen 2010, 9). Satujen ja tarinoiden pois jääminen äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineesta on harmillista. Lynde (2005) on löytänyt esimerkiksi populaarikulttuurista yhden ratkaisun kirjallisuuden oppituntien elävöittämiseksi ja yhteisen merkityksellisyyden synnyttämiseksi. Hänen mielestään vaikkapa Englannin myyttistä hahmoa, Beowulfia voi käyttää mallina siitä, kuinka myyttisen ja yliluonnollisen hahmon takana voi olla todellisia historiallisia tapahtumia tai olemassa olleita ihmisiä. Näin he voivat tutkia myös paikallisia legendoja, jolloin koulu voi hänestä olla ainakin hetkellisesti hauskaa. Populaarikulttuurin vaikutusta ostopäätöksiin he käyvät tutkimassa tavaratalossa, jossa ensin tarkkaillaan, mitä tuotteita tytöt ja pojat ostavat, ja sitten tutkitaan tuotteita ja pohditaan, mitkä asiat ostopäätökseen vaikuttavat. (Lynde 2005, 158–160.) Käytännön toteutukset voivat siis olla suhteellisen yksinkertaisia.

Lynde näkee myös, että oppilas ja opettaja ovat osa oppimisprosessia yhtäaikaaisesti. Hänestä keskustelujen, tehtävien, metodologian, persoonan ja aktiviteettien avulla on tärkeä luoda jakamisen ilmapiiri. Erityisen tärkeää tämä on äidinkielen opetuksessa, jossa kriittinen ajattelu, ilmaisu ja kommunikaatio ovat suuressa

roolissa. Lisäksi hän toteaa, että populaarikulttuuri on siinäkin mielessä otollinen, että se on kuin käsikirja nuorille, jotka vielä etsivät itseään. Tämän vuoksi hän teettää usein uuteen luokkaan tutustuessaan oppilaille tehtävän, jossa heidän täytyy kuvailla itseään populaarikulttuurin avulla. Tämän avulla opettaja oppii heistä, he oppivat itsestään ja havaitsevat myös, paljonko populaarikulttuuri heitä määrittää. Lynde pitää oman pedagogiikkansa perustana kirjallisuudessa sen osoittamista, miten sekä vanha että uusi liittyvät heidän kulttuuriinsa ja elämäänsä. Opetusmateriaalin tulisi siis pohjata paitsi historialliseen myös nykyiseen kontekstiin. (Lynde 2005, 158–160.)

Median lisääntyvä läsnäolo liittyy äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen identiteetin, itseilmaisun ja lähdekriittisyyden myötä, mutta siitä löytyy myös varsinaisia kirjallisuustieteellisiä näkökohtia. *Savon Sanomien* haastattelussa Minna-Riitta Luukka toteaa, että internetissä on tekstejä laidasta laitaan. On puhetyylisiä, runollisia ja tarkkaan mietittyjä. Hänen mielestään sosiaalinen media onkin luonut uuden tavan käyttää kieltä ja avannut kirjoittamismahdollisuuden yhä useammalle. Nuorten, ja etenkin poikien, omaehtoinen kirjoittaminen on lisääntynyt. Näin ollen sosiaalisen median muutokset vaikuttavatkin suoraan äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen. (Tervoja 2013.)

Mäkelä taas (2012) tuo esiin kirjallisuustieteellisten ajatusten lisäksi myös identiteetti- ja tekstitiedolliset vaikutukset. Hän nimittäin näkee nykymedioiden muuttavan suhtautumista itseemme, jolloin tekstuaalinen minä saattaa toimia diskursiivisena agenttina. Hänestä itsen henkilöahmoittamista tukevat esimerkiksi erilaiset minä-avattarat sekä Facebookin profiloituminen, joka lisäksi kutsuu käyttämään kolmatta persoonaa itsestä kertomiseen (”Erkka Esimerkki tekee...”). Mäkelä toteaa, että tällainen voidaan nähdä jonkinlaisena regressiivisyytenä, sosiaalisena taantumana, sillä yleensä vain lapset puhuvat itsestään näin. Lisäksi ilmiön ilmaisutyylissä tuetaan lapsen itsekeskeistä olemisen tapaa: ”Tää menis nyt..”, ”Erkka on nyt vihainen”. Facebook on käänntänyt myös diakronian pääläelleen, sillä käyttäjän henkilöhistoriaa selataan tästä päivästä taaksepäin. (Mäkelä 2012.) Ehkä pelkästään tällaiset profiloitumisen ja diakronisuuden erilaiset hahmottamistavat vaikuttavat nuoren tapaan kokea maailma, mikä puolestaan vaikuttaa äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa läpikäytäviin aiheisiin, eikä vähäisimpänä tarinankerrontaan.

Mäkelän mielestä sosiaalisessa mediassa ihmiset kaunokirjallistavat elämäänsä ja tällainen fiktionalistaminen vaatii kirjallisen mielen sekä taidon nähdä kaunokirjallisia piirteitä sielläkin, mihin niitä ei ole tarkoitettu. Hän pohtii kuitenkin, miksi sitten tällainen lokaalinen fiktiivisyys sallitaan, mutta globaalia ei. Esimerkiksi Mäkelä nostaa Enkeli Elisän tapauksen, jossa Minttu Vettenterä nimettömänä kirjoitti muistosivustoblogia koulukiusatusta ja itsemurhan tehneestä Elisasta. Lukijat olettivat Elisän ja hänen sukulaistensa blogissa olevien tekstien olevan todellisia. Sittemmin selvisi, että Elisa onkin Vettenterän fiktiivinen hahmo, kuten kaikki muutkin blogin kerronnan äänet. (Mäkelä 2012.)

Tämän jälkeen *Helsingin Sanomien* kuukausiliitteessä (7/2012) julkaistiin Nikkasan ja Silfverbergin teksti ”Uskomaton murhenäytelmä”, joka Mäkelän mielestä sekoittaa taitavasti faktaa ja fiktiota. Teksti nimittäin alkaa fiktiivisestä ekspositiosta, jatkuu surudiskurssiivisena, mutta alkaakin sitten vähitellen, lähes huomaamatta, kritisoida Vettenterää. Se siis toistaa Vettenterän aloittamaa mallia todellisuuden ja kuvitellun sekoittamisesta. Teksti kuitenkin myös toistaa Vettenterän manereita ja alkaa pilkallisesti toistaa hänen ääntään. Toiston ja pilkan kautta teksti alkaakin näyttäytyä kiusaamisena, jolloin se toteuttaa käytännössä Vettenterän pitämän blogin aihetta: koulukiusaamista. Mäkelän mielestä oleellista on se, että ymmärtääkseen tämän, lukijan on tunnistettava erilaiset tekstityypit ja niille ominaiset piirteet. Samaan tapaan kuin Vauva.fi-nettisivuilla esiintyneen ”Apua, mieheni on narsissi” -toteamuksen humoristisuuden ymmärtäminen vaatii tietoa Narkissoksen tarusta tai siitä naisten lehtien tekstimaailmasta, jossa tämä esiintyy yleisemmässä muodossaan ”Apua, mieheni on narsisti”. (Mäkelä 2012).

Tämä mediamailman kirjoitus Enkeli-Elisasta herätti paljon närkästyttä ja epäselvyyttä aikuisten lukijoiden keskuudessa, joten lienee selvää, että esimerkiksi tällaiset tapaukset sekoittavat entisestään nuoren ymmärrystä siitä, mitkä asiat ovat luotettavia ja mitkä eivät. Nämä ovat kuitenkin lisääntyviä kirjoituksenmuotoja, jonka vuoksi nykylukijan on osattava olla kriittinen, hänen tulee tunnistaa tekstilajeja sekä havaita konteksteja. Tällaiset haasteet ovat edessä paitsi nuorilla myös kasvattajilla. Tällaiset populaarikulttuurin ilmenemät eivät varmasti ole katoamassa, joten reagointia tarvitaan myös koulutuksessa.

Edellä esitellyillä pedagogisilla suuntauksilla, kriittisellä pedagogiikalla, radikaalilla kasvatuksella, pedagogisella rakkaudella, osallistavalla ja eettisellä kasvatuksella sekä mediakasvatuksella on jokaisella omanlaisensa vastaus muun muassa näihin haasteisiin. Erilaisia pedagogisia suuntauksia ja niiden parhaita puolia ja oivalluksia hyödyntämällä voisi olla mahdollista saada aikaan kokonaisuus, jolla nykykoulu ja -kasvatus saataisiin muuttumaan mielekkäämmäksi, motivoivammaksi ja paremmin maailmaan valmistavammaksi kokonaisuudeksi. Squire (2008, 120) muistuttaa kuitenkin, että teknologian käyttäminen on seikka, joka saattaa lisätä eriarvoisuutta, sillä osalla oppilaista on ennestään enemmän kokemusta mediasta ja teknologiasta kuin toisilla. Toisaalta hän toteaa, että uusi medialukutaito ja vaihtoehtoiset ohjelmat näyttäisivät kuitenkin olevan luonnollisemmin poikien omaksuttavissa kuin tyttöjen, joten siinä mielessä se voisi tarjota kehitystä laajemmalle joukolle.

4. ÄIDINKIELEN JA KIRJALLISUUDEN OPPIAINEEN OPETUSSISÄLLÖT

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa, kuten muissakin oppiaineissa, aineenopettajalla on mahdollisuus toteuttaa opetusta haluamallaan ja ryhmälle parhaaksi katsomallaan tavalla. On kuitenkin joitakin opetusta sääteleviä ja ohjaavia tekijöitä, jotka vaikuttavat sekä sisältöihin että toteutukseen. Kaksi eniten opetukseen vaikuttavaa tekijää ovat opetussuunnitelmat ja oppikirjat.

Opettaja on velvollinen noudattamaan opetussuunnitelmaa ja antamaan omassa oppiaineessaan valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden mukaista opetusta. Lisäksi opettajan työtä säätelee myös kunta- tai oppilaitoskohtainen opetussuunnitelma, joka on siis valtakunnallisia perusteita yksityiskohtaisempi ja tarkemmin rajattu suunnitelma opetuksen toteuttamisesta. Vaikka opettajan tulee noudattaa näitä suunnitelmia, jää hänelle kuitenkin vielä melko runsaasti liikkumavaraa oman opetuksen toteuttamisessa. Luvussa 4.1 tarkastellaan sitä, millä tavoin ja missä määrin valtakunnallisessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (myöhemmin POPS) käsitellään populaarikulttuuria, ja miten sitä pyritään saamaan osaksi opetusta. Luvussa 4.2 käsitellään populaarikulttuuria tutkimuksessa mukana olevien koulujen omissa opetussuunnitelmissa (myöhemmin KOPS, eri tutkimuskoulujen opetussuunnitelmat on eroteltu kirjaintunnuksin A–D). Nämä opetussuunnitelmat voivat olla oppilaitoksesta riippuen joko kunta- tai koulukohtaisia.

Opetussuunnitelmien rajausten lisäksi omat ehtonsa opetukselle asettaa myös käytössä oleva oppikirja. Toki jokainen aineenopettaja päättää itse, missä määrin ja miten oppikirjaa käytetään, tai käytetäänkö lainkaan. Yleisesti oppikirjalla on kuitenkin melko merkittävä rooli opetuksen toteuttamisessa, ja siksi onkin mielekästä ja tärkeää kiinnittää huomiota myös äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoihin sekä niiden sisältämään populaarikulttuuriin. Luvun 4.3 oppikirjakatsauksessa ei pyritä tekemään tyhjentävää oppikirja-analyysia tai -tutkimusta, mutta tarkoituksena on luoda katsaus siihen, millaisena

populaarikulttuuri näyttäytyy äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjojen perusteella. Tähän oppikirjakatsaukseen on valittu kaikki ne oppikirjat, jotka tutkimukseen osallistuvilla ryhmillä oli käytössä lukuvuotena 2011–2012.

4.1 Populaarikulttuuri POPSissa

POPSissa populaarikulttuuria ei mainita suoraan sen enempää yleisessä osiossa kuin äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainekohtaisessa osassakaan. Vaikka populaarikulttuuri ei tulekaan tarkasti mainituksi, voidaan siihen nähdä viitattavan kuitenkin useammassa eri kohdissa.

Perusopetuksen arvopohjaa käsittelevässä POPSin luvussa 2.1 määritellään esimerkiksi perusopetuksen arvotavoitetta seuraavasti:

Opetuksen avulla tuetaan oppilaan oman kulttuuri-identiteetin rakentumista sekä hänen osallisuuttaan suomalaisessa yhteiskunnassa ja globaalistuvassa maailmassa. Sen avulla edistetään myös suvaitsevaisuutta ja kulttuurien välistä ymmärtämystä. (POPS 2004, 14.)

Tässä määritelmässä oppilaan oma kulttuuri-identiteetti nousee tärkeäksi, sillä populaarikulttuuri sisältynee jossain määrin kaikkien peruskoululaisten kulttuuri-identiteettiin. Lisäksi oppilaan osallisuus yhteiskuntaan voi osittain toteutua populaarikulttuuria huomioimalla. Kulttuurien välinen ymmärrys puolestaan ei viittaa rajatusti pelkästään erilaisten etnisten kulttuurien välisiin suhteisiin, vaan sillä voidaan tarkoittaa myös esimerkiksi saman etnisen ryhmän erilaisten kulttuurien, kuten korkean ja matalan kulttuurin, kohtaamista. POPSin voidaan siis ymmärtää kannustavan kaikkia perusopetuksen opettajia ottamaan opetuksessa huomioon sekä populaarikulttuuri että laajemmin ajateltuna nuorten oman kulttuuri.

Yllä mainittuun kulttuuri-identiteettiin viitataan myös luvussa 2.2. Perusopetuksen tehtävät. POPSissa on maininta siitä, että perusopetuksen tulee tukea ”jokaisen oppilaan kielellistä ja kulttuurista identiteettiä” sekä ”kehittää [oppilaan] kykyä arvioida asioita kriittisesti, luoda uutta kulttuuria sekä uudistaa ajattelu- ja toimintatapoja” (POPS 2004, 14). Tässäkään ei siis tarkemmin määritellä, millä tavalla kulttuuri-identiteettiä tuetaan. Populaarikulttuuria voitaisiin käyttää apuna näiden tehtävien toteuttamiseen. Etenkin uuden kulttuurin luomisen tehtävässä

populaarikulttuurin tuntemuksella ja käsittelyllä on varmasti tärkeä rooli, sillä oppilaalla on oltava laaja käsitys omasta ja muiden kulttuurista.

POPSin luvussa 3.1 käsitellään oppimiskäsitystä, jonka tulee olla pohjana perusopetuksen toteuttamiselle. Opetushallituksen luoman POPSin mukaan

[o]petussuunnitelman perusteet on laadittu perustuen oppimiskäsitykseen, jossa oppiminen ymmärretään yksilölliseksi ja yhteisölliseksi tietojen ja taitojen rakennusprosessiksi, jonka kautta syntyy kulttuurinen osallisuus (POPS 2004, 18).

Aivan kuten POPSin luvussa 2.1 korostetaan osallisuutta yhteiskuntaan, tähdennetään myös oppimiskäsityksessä osallisuuden merkitystä. Tässä osallisuus tarkennetaan koskemaan kulttuuria, johon oppilas halutaan sitouttaa ja näin myös saada osalliseksi. Kulttuurinen osallisuus on siis tavoite, jota kohti pyritään erilaisten tietojen ja taitojen rakennusprosessien kautta. Populaarikulttuurin yhteydessä tällainen kulttuurinen osallisuus nousee esiin hyvin usein sen tavallisia kansalaisia tavoittavan luonteen vuoksi.

POPSissa on mainittu lyhyesti joitakin rajauksia opetuksessa käytettäville työtavoille. Määritelmän mukaan

[o]petuksessa tulee käyttää oppiaineelle ominaisia menetelmiä ja monipuolisia työtapoja, joiden avulla tuetaan ja ohjataan oppilaan oppimista. Työtapojen tehtävänä on kehittää oppimisen, ajattelun ja ongelmanratkaisun taitoja, työskentelytaitoja ja sosiaalisia taitoja sekä aktiivista osallistumista. (POPS 2004, 19.)

Tässäkään ei ole suoranaista viittausta nuorisokulttuuriin tai oppilaita kiinnostaviin asioihin. Pääteltäväksi jää, mitkä ovat ne monipuoliset työtavat, joilla sosiaalisia taitoja ja aktiivista osallistumista kehitetään. Aikaisemmin on todettu, että tarjoamalla oppilaille sellaisia työskentelytapoja, jotka jollain tavalla liittyvät heidän muuhun, koulun ulkopuoliseen, elämäänsä, saataisiin aktiivisuutta heräteltyä, ja populaarikulttuuri voisi olla yksi tällainen herättelijä.

POPSin luku 7.1 käsittelee eheyttämistä ja aihekokonaisuuksia, joista löytyy myös yhteyksiä populaarikulttuuriin. Kulttuuri-identiteetin ja kansainvälisyyden tavoitteellistavassa osassa todetaan, että perusopetuksessa ”[o]ppilas oppii ymmärtämään oman kulttuurinsa juuria ja monimuotoisuutta sekä näkemään oman sukupolvensa aikaisempien sukupolvien elämäntavan jatkajana ja kehittäjänä” (POPS 2004, 39). Monimuotoisuuden ymmärtäminen sisältänee siis myös populaarikulttuuria. Aikaisemman linjauksen mukaisesti tässäkin ei kuitenkaan ole

varsinaista populaarikulttuurimainintaa sen kummemmin kuin muutakaan kulttuurierittelyä. Tässäkin tavoitteessa ilmenee aiemmin mainittu kulttuurisen osallisuuden ja osallistumisen ajatus, sillä oppilaan toivotaan luovan yhteyksiä oman ja aiempien sukupolvien välille osana kulttuuria synnyttävää joukkoa.

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainekohtaiset sisällöt, tavoitteet ja arviointikriteerit on määritelty POPSin luvussa 7.3 Äidinkieli ja kirjallisuus: Suomi äidinkielenä. Luvun alussa on kerrottu yleisiä seikkoja äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksesta ja tavoitteista. Tässä osassa todetaan muun muassa äidinkielen ja kirjallisuuden perustehtävänä olevan saada oppilas kiinnostumaan ”kielestä, kirjallisuudesta ja vuorovaikutuksesta” (POPS 2004, 46). Tarkempaa ohjeistusta kiinnostuksen herättämisestä ei ole. Jälleen voidaan kuitenkin päätellä, että oppilaita voisivat kiinnostaa sellaiset asiat ja aiheet, jotka ovat ajankohtaisia heidän omassa elämässään. Kuten aiemmin on todettu, populaarikulttuurilla on vahva osa yläkoululaisten nuorten elämässä ja etenkin koulun ulkopuolisessa arjessa, joten vaikka sen käyttöön ei suoraan ohjata, voidaan se nähdä myös tässä osassa POPSia. Samaiseen kiinnostavuuden synnyttämiseen liittyy myös laaja tekstikäsitys:

Oppiaineen pohjalla on laaja tekstikäsitys: tekstit ovat puhuttuja ja kirjoitettuja, kuvitteellisia ja asiatekstejä, sanallisia, kuvallisia, äänellisiä ja graafisia sekä näiden tekstityyppien yhdistelmiä. (POPS 2004, 46.)

Oppilaiden kiinnostavuus on epäilemättä helpompi saavuttaa, jos äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa ja opiskelussa otetaan huomioon tekstimaailma kaikessa monipuolisuudessaan. Sanattomasti populaarikulttuuri on tietysti sekin kaiken muun ohella mukana laajassa tekstikäsitöksessä.

Kiinnostumisen heräämisen jälkeen opetuksessa voidaan alkaa toteuttaa toista POPSin asettamaa tavoitetta, yleisessäkin osiossa mainittua osallisuutta: ”Tavoitteena on, että oppilaasta tulee aktiivinen ja eettisesti vastuullinen viestijä sekä lukija, joka pääsee osalliseksi kulttuurista sekä osallistuu ja vaikuttaa yhteiskuntaan” (POPS 2004, 46).

Oppilaan halutaan siis äidinkielen ja kirjallisuuden opiskelussakin pääsevän osalliseksi kulttuurista, joten nuorten suuresti käyttämä populaarikulttuuri lienee siis osallisena tämänkin tavoitteen toteutumisessa. Lisäksi populaarikulttuuri tulee näkyviin myös opetukselle asetetussa toteuttamistavoitteessa, jonka mukaan opetuksen perustana tulee olla myös oppilaiden omat kielelliset ja kulttuuriset valmiudet, taidot ja kokemukset (POPS 2004, 46).

Yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opetus kuuluu POPSin osaan Vuosiluokat 6–9. Tässä osassa on eritelty tarkemmin juuri vuosiluokkien 6–9 tavoitteita ja arviointiperusteita äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa. Vahvimmin populaarikulttuuriin linkittyvä osa opetusta lienee mediakasvatus ja median opiskelu. Media mainitaan yläkoulun tavoitteissa ja arvioinnissa monessa kohdassa: oppiaineen sisältöihin kuuluu tärkeänä osana ”omien luku-, viestintä- ja mediankäyttötottumusten sekä -taitojen arviointia”, ja tavoitteeksi asetetaan se, että oppilas ”saa käsityksen median ja tekstien mahdista tuottaa mielikuvia, muokata maailmankuvaa ja ohjata ihmisten valintoja”. Esimerkiksi päättöarvioinnin kriteereissä arvosanalle 8 asetetaan vaatimus, jonka mukaan oppilaan täytyy ”tunnistaa tavallisia kaunokirjallisuuden, median ja arjen tekstilajeja” ja lukea ”tekstejä, myös erilaisia median tekstejä, tarkoituksenmukaista lukutapaa käyttäen” (POPS 2004, 54–56). Median ymmärtämisen ja mediatekstien lukutaidon asema äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa on kiistatta merkittävä. Vaikka populaarikulttuuri tai nuorison kulttuuri eivät varsinaisesti sanoina tässä osassa näy, voidaan median ja mediakasvatuksen katsoa sisältävän aina jonkin verran populaarikulttuuria. Näin ollen sen käyttö tulee osaksi opetusta myös viestinnän ja mediataidon opetuksen kautta.

Median lisäksi myös monipuolisen kirjallisuuden lukeminen ja tunteminen sekä lukuharrastuksen syventäminen on listattu POPSin äidinkielen ja kirjallisuuden osuuteen. Oppiaineen keskeisissä sisällöissä korostetaan ”kaunokirjallisten tekstien tulkintaa ja tarkastelua elämysten antajina ja näkemysten kehittäjinä” ja nostetaan tärkeäksi se, että äidinkielen ja kirjallisuuden opiskelussa käsitellään ”kulttuurissa keskeisiä tekstilajeja ja tekstien tarkastelua rakenteellisina ja merkityksellisinä kokonaisuuksina” (POPS 2004, 54). Kaunokirjallisuuden elämyksellisyys ja kulttuurin keskeiset tekstilajit voivat olla yhteydessä populaarikulttuuriin, sillä nuorten elämässä ja kulttuurissa esimerkiksi populaarikirjallisuus sekä muut populaarisen kulttuurin tekstit ovat hyvin merkittävässä osassa. Kaunokirjallisuuden lisäksi populaarikulttuuri näkyy äidinkielen ja kirjallisuuden POPSissa esimerkiksi elokuvan korostamisena. Tavoitteissa mainitaan, että oppilaan tulisi saada lisää teatteriin ja elokuvaan ja niiden ilmaisukeinoihin liittyviä kokemuksia sekä niiden jakamista. (POPS 2004, 54–55). Elokuva on näin ollen teatterin ohella osa

äidinkielen ja kirjallisuuden opiskelua, joten populaarikulttuuri lienee mukana opetuksessa myös tätä kautta.

POPSissa on mainittu myös monipuolinen oppimisympäristö, jota pidetään oppimisen kannalta tärkeänä. Tähänkin saattaisivat siis lukeutua populaarikulttuurin teokset ja ilmiöt, varsinkin kun POPSissa viitataan myös vuorovaikutuksellisten taitojen kehittymiseen. Opettajan ja oppilaiden sekä oppilaiden keskenäiseen vuorovaikutukseen voidaan vaikuttaa populaarikulttuurin kautta sillä perusteella, että tämä kulttuurimuoto on ainakin osittain yhteinen sekä opettajille että oppilaille. (POPS 2004, 18.)

4.2 Populaarikulttuuri koulujen omissa OPSeissa

POPSin perusteella jokainen koulutuksen tarjoaja luo oman perusopetuksen opetussuunnitelman, jossa voidaan tarkemmin eritellä esimerkiksi oppiainekohtaisia tavoitteita ja sisältöjä. Nämä opetussuunnitelmat tehdään joko oppilaitos- tai kuntakohtaisesti, riippuen koulutusta järjestävästä tahosta. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan niiden yläkoulujen opetussuunnitelmia, jotka ovat mukana tutkimuksessa opettajien haastattelujen ja oppilaiden kyselytutkimuksen kautta. Koska kyseisiä oppilaitoksia ei haluta tunnistamissyistä nimetä, ei opetussuunnitelmia tarkasteltaessa ole mahdollista ilmoittaa lähdetietoja. Haastattelujen ja kyselytutkimuksen tavoin myös tarkastellut opetussuunnitelmat on koodattu koulun mukaan (KOPS A, KOPS B, KOPS C ja KOPS D). Kunkin koulun opetussuunnitelmasta on valittu tarkasteltavaksi vain äidinkieltä ja kirjallisuutta koskeva osa, sillä KOPSien yleiset osat ovat miltei identtisiä POPSin yleisten osien kanssa.

Kaikki neljä tarkasteltua KOPSia muistuttavat myös äidinkielen ja kirjallisuuden osalta paljon POPSia. Koulujen omat opetussuunnitelmat on tehty melko yleispäteviksi, eikä niissä ole POPSiin verrattuna kovinkaan tarkkoja rajoituksia esimerkiksi opetussisältöjen suhteen. POPSin tavoin ainoa nimeltä mainittu teos on *Kalevala*, joka kuuluu yhdeksännen vuosiluokan äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen. Esimerkiksi kaunokirjallisuuden osalta maininnat ja rajoitukset ovat siis

hyvin sallivia, ainoana tavoitteena näyttäisi olevan kirjallisuuden monipuolisuus, kuten koulun C opetussuunnitelmasta käy ilmi: ”[o]ppilas monipuolistaa lukemisharrastustaan” (KOPS C).

Populaarikulttuuri näkyy koulujen omissa opetussuunnitelmissa joissakin kohdissa, vaikkei myöskään näissä tule omana sananaan ilmi. Kahdessa KOPSissa ilmenee käsite nuorisromaani tai nuorisokirjallisuus, joka on liitetty seitsemännen vuosiluokan kirjallisuuden opetukseen (KOPS A; KOPS D). Nuorisokirjallisuus ja populaarikulttuuri voivat olla, ja usein myös ovat, melko lähellä toisiaan, joten näin populaarikulttuuri voi tulla osaksi äidinkielen ja kirjallisuuden opiskelua yläkoulussa. Lisäksi koulun A opetussuunnitelmassa mainitaan oppilaiden mielikirjojen ja -kirjailijoiden käsittely, minkä kautta populaarikirjallisuus tulee esille. Myös sarjakuvat, jotka voidaan usein lukea kuuluviksi populaarikulttuuriin, näkyvät samaisten kahden koulun opetussuunnitelmissa (KOPS A, KOPS D).

Koulun A opetussuunnitelmassa on eritelty hieman muita kouluja tarkemmin kaunokirjallisuuden opiskeluun liittyviä osa-alueita. Esimerkiksi kahdeksannen vuosiluokan osalta KOPSissa on mainittu seuraavat tarkennukset: ”Käsitellään kirjallisuutta aihepiireittäin (esim. fantasia-, scifi-, kauhu-, jännitys- ja dekkarikirjallisuus). [- -] Käsitellään sanataiteen päälajeja (lyriikkaa, epiikkaa ja draamaa). [- -] Perehdytään kirjallisuuteen vaikuttajana.” (KOPS A.) Muut kaunokirjallisuuteen liittyvät tarkennukset rajoittuvat yhdeksännen vuosiluokan kotimaisen kirjallisuuden opiskeluun, joka mainitaan kaikissa neljässä KOPSissa. Sekä tähän että edellä mainittuihin koulun A kaunokirjallisuustavoitteisiin voidaan liittää populaarikulttuuri ainakin siten, että monissa oppikirjoissa niin sanotun korkeamman kaunokirjallisuuden lähestyminen ja opiskelu toteutuvat usein ainakin jossain määrin populaarikulttuurin kautta (lisää äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjojen populaarikulttuurista luvussa 4.2). Populaarikulttuuria ei siis mainita KOPSseissa, mutta silti se on läsnä opetuksessa ainakin oppikirjojen kautta, mutta myös opettajan ja oppilaiden tekemien valintojen kautta.

Kirjallisuuden lisäksi äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineesta erottuu toinen populaarikulttuuriin linkittyvä aihealue, media. Jokaisessa KOPSissa on ainakin jonkinlainen maininta siitä, että äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa yhtenä tavoitteena on mediakasvatuksen ja -taitojen antaminen oppilaille. Koulun A

opetussuunnitelmassa mainitaan muun muassa, että oppiaineessa ”perehdytään erilaisiin mediateksteihin ja laaditaan niitä” ja ”käydään elokuvissa tai teatterissa” (KOPS A). Koulun B äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa media näkyy puolestaan seuraavasti: ”Mediakasvatuksessa hyödynnetään erilaisia viestimiä. Kulttuurien tuntemusta lisätään elokuvissa ja teatterissa katsottavien esitysten avulla.” (KOPS B.) Koulun C tavoitteissa on kehittää oppilasta erilaisten median tekstien lukijana ja tutustuttaa häntä muun muassa sanoma- ja aikakauslehtiin, internetiin sekä elokuvaan (KOPS C). Myös koulun D opetussuunnitelmassa on listattu samankaltaisia tavoitteita: ”elokuvaan ja tv-viestintään tutustuminen: seuraaminen, tulkinta, analyysi”, ”faktan ja fiktion erottaminen joukkoviestinnässä (mainokset, uutiset ”tosi-tv” yms.)” sekä ”teatteri- ja elokuvakokemusten hankinta”. Lisäksi tässä samassa opetussuunnitelmassa mainitaan media myös opetusjärjestelyjen, -materiaalien ja työtapojen kohdalla: radiosta ja tv:stä saadaan opetukseen oheismateriaalia ja myös sanoma- ja aikakauslehtiä on tarkoitus käyttää osana opetusta. (KOPS D.)

Media-aiheet ovat siis merkittävä ja mitä luultavimmin alati kasvava osa äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta ja opiskelua. Luultavasti median tarkastelun ja opiskelun lisääntyessä myös populaarikulttuurin merkitys osana tätä oppiainetta vahvistuu ja jossain määrin jopa korostuu. Populaarikulttuurin mahdollisuudet sekä opiskelun kohteena että välineenä ovat moninaiset, ja ennen kaikkea se liittyy opiskelun sisällöt vahvasti oppilaiden omaan elämään ja koulun ulkopuoliseen arkeen. Sitä on mahdollisuus käyttää hyvin erilaisissa tavoitteissa, joita äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaine on täynnä, sillä ”[k]aikkien vuosiluokkien oppisisältöihin kuuluu sekä suullista että kirjallista viestintää, mediakasvatusta sekä kulttuurin tuntemusta” (KOPS B).

4.3 Populaarikulttuuri äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa

Äidinkielen ja kirjallisuuden, kuten monien muidenkin oppiaineiden, opetuksen ja opiskelun apuna käytetään useimmissa kouluissa oppikirjoja. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjasarjoja on ilmestynyt monilta eri kustantajilta, mutta niille kaikille on yhteistä se, että oppikirjat tehdään valtakunnallisen opetussuunnitelman pohjalta, yläkoulun oppikirjat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden linjauksia noudattaen. Vaikka oppikirjasarjat jossain määrin poikkeavat toisistaan, on niissä kuitenkin hyvin paljon yhteneväisyyksiä, ja miltei poikkeuksetta samat aiheet ja opiskeltavat asiat on sijoitettu samojen vuosiluokkien oppikirjoihin eri kustantajien kirjoissa.

Tämän tutkimuksen kannalta äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjat ovat tärkeitä, sillä niiden vaikutus kyseisen oppiaineen opettamiseen ja opiskeluun yläkoulussa on merkittävä. Näin ollen myös oppikirjojen suhde populaarikulttuuriin sen ilmentäjinä vaikuttaa osaltaan siihen, kuinka paljon ja missä muodoissa populaarikulttuuria käsitellään ja tuodaan opetustilanteisiin.

Tutkimuksessa noudatetun yleisen linjan mukaisesti myös oppikirjoja tarkasteltaessa tutkimuskohteiksi ovat valikoituneet ne oppikirjat, joita tutkimukseen osallistuneissa yläkoulun ryhmissä käytettiin lukuvuonna 2011–2012. Näitä käsitellään katsauksenomaisesti. Mukana on kirjoja kolmesta eri kirjasarjasta. Kouluissa A ja B käytettiin WSOY:n *Taito-Voima-Taju*-sarjaa, paitsi koulun A kahdeksannella vuosiluokalla oppikirjana oli Editan kustantama *Lentävä lause 8 Voiman* sijaan. Nämä kirjat käsittävät vain yhden kirjan luokka-astetta kohti, käytössä ei siis ollut minkäänlaisia harjoituskirjoja varsinaisen oppikirjan lisäksi. Kouluissa C ja D käytettiin Otavan *Aleksis*-kirjasarjaa, jossa jokaiselle luokka-asteelle on sekä oppikirja (myöhemmin Aleksis OK) että harjoituskirja (myöhemmin Aleksis HK).

Kaikissa tutkituissa oppikirjoissa populaarikulttuuri on näkyvässä, ja se tulee esiin monin eri tavoin. Oppikirjojen osalta onkin pohdittava sitä, mitä populaarikulttuurin

käyttämällä kulloinkin tavoitellaan. Onko kyse opiskeluun motivoimisesta ja kiinnostuksen herättämisestä vai vaikkapa itse populaarikulttuurin opiskelusta?

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa ilmentyvä populaarikulttuuri voidaan jakaa muutamaaan isompaan ryhmään sen mukaan, mitä tavoitteita sen käytöllä voidaan nähdä olevan. Nämä erilaiset populaarikulttuurin ”käyttötyypit” löytyvät eri esimerkkien kautta kaikista tarkastelluista oppikirjoista. Kyseessä ovat siis melko yleiset ja kaikille kirjantekijöille yhteiset ajatukset siitä, mikä heidän käsityksensä mukaan kiinnostaa nuoria ja miten heidän opiskeluunsa voidaan mahdollisesti vaikuttaa.

Osa populaarikulttuurisista aineksista äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa tuntuu melko irralliselta asiayhteyteensä verrattuna. Tähän käyttötyyppiin kuuluvat ne populaarikulttuurin ilmentymät, useimmiten kuvat, jotka eivät liity juuri mitenkään itse aiheeseen. Tällaisia kuvituskuvia oppikirjoissa on melko vähän, sillä useimmiten valitut kuvat liittyvät melko kiinteästi käsiteltävään asiaan.

Aiheeseen varsinaisesti liittymättömät kuvat voivat olla esimerkiksi jostain suositusta tv-sarjasta poimittuja kuvia, kuten *Duudsonien* ja *Pikku Myyn* kuvat *Lentävä lause* -kirjassa (Lentävä lause 2010, 14, 79). Toisaalta kuvat eivät välttämättä ole suoranaisesti populaarikulttuurin ainesta, mutta kirjasarjaa varten piirretyt kuvituskuvat voivat ilmentää jollain tapaa nuorisokulttuuria ja populaarisuutta. Tällaisten kuvien käytöllä lienee enimmäkseen kiinnostusta ja ehkä myös keskustelua herättävä tehtävä. Oppilaiden voidaan ajatella motivoituvan ja kiinnostuvan varsinaisesta asiasta, kun mukana on jotain heidän ”omasta maailmastaan”. On kuitenkin kyseenalaista, onko todella kyse oppilaiden maailmasta vai ainoastaan kirjantekijöiden aiheeseen liittyvistä kuvitelmissa ja uskomuksista. Lisäksi tällainen kuvitus voi toimia aihetta ja opiskeltavaa asiaa keventävänä, mikäli kirjan sivu on vaikkapa täynnä tehtäviä tai muulla tavoin kirjaa käyttävän oppilaan silmissä raskas.

Toinen populaarikulttuurin käyttötyyppi oppikirjoissa liittyy myös osaltaan kirjan kuvittamiseen. Useimmat oppikirjoissa käytetyt populaarikulttuuriset kuvat liittyvät käsiteltävään asiaan. Kuvien lisäksi populaarikulttuuri voidaan liittää opiskeltaviin asioihin muun muassa erilaisia populaaritekstejä käyttämällä. Tällaisen populaarikulttuurin käyttämisen tarkoituksena on mitä luultavimmin edellisen

käyttötyypin tavoin herättää oppilaan kiinnostus ja synnyttää motivaatiota, kun äidinkielen ja kirjallisuuden oppisisällöt voidaan osoittaa ainakin osittain kuuluviksi nuorten oman kulttuurin ja kiinnostusten piiriin.

Lisäksi nuorille jo entuudestaan tutusta materiaalista annetut esimerkit selittävät ja selventävät opiskeltavia asioita ja esimerkiksi hankalia käsitteitä paremmin kuin heidän elämästään irrallaan olevat poiminnat. Esimerkiksi *Aleksis*-sarjan seitsemännen vuosiluokan oppikirjassa paikallissijojen opiskelu toteutuu osittain Rauli Somerjoen ja Arja Tiaisen *Paratiisi*-kappaleen sanoitusta tarkastelemalla (*Aleksis 7 OK 2007*, 54–55). *Taito*-kirjassa puolestaan määritelmä-käsitteen ja sen käytön ymmärtämisen tueksi on annettu esimerkkejä oppilaille tutuista sarjakuvista (*Taito 2005*). *Lentävässä lauseessa* taas populaarikulttuuri kohtaa äidinkielen ja kirjallisuuden oppisisällöt, kun eufemismin käsitettä selitetään *Harry Potterista* poimitun Voldemort-esimerkin avulla (*Lentävä lause 2010*, 17). Populaarikulttuurin elementtien liittäminen muihin äidinkielen ja kirjallisuuden oppisisältöihin tekee opiskelusta myös kiinnostavampaa – tai siihen ainakin pyritään yhdistämällä esimerkiksi James Bond sijamuotojen opiskeluun, kuten *Aleksis 7* -harjoituskirjassa on tehty (*Aleksis 7 HK 2010*, 54–55).

Kestosuosikki äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen populaarikulttuuristettavissa aiheissa ja teemoissa on luonnollisesti kirjallisuus. Populaarikirjallisuus ja muu populaarikulttuuri näkyy melko selkeästi, yllättävänkin runsaana, kaikissa yläkoulun kirjallisuusjaksoissa, mutta erityisesti kahdeksannen vuosiluokan monipuolisessa lajityyppien kirjallisuusosuudessa, jossa käsitellään rikos-, jännitys-, fantasia, tieteis- ja kauhukirjallisuutta. Kaikissa kolmessa tutkitussa kahdeksannen vuosiluokan oppikirjassa populaarikulttuuria oli käytetty runsaimmin ja näkyvimmin juuri tässä aiheessa. Esimerkiksi *Lentävä lause* -oppikirjassa tämän kirjallisuusjakson kuvittamiseen on valittu useita kuvia suosituista elokuvista: Fantasiaosaa kuvittavat poiminnat elokuvista *Taru sormusten herrasta* ja *Narnian tarinat*.

Tieteiskirjallisuudessa viitataan muun muassa elokuvaan *Star Wars - The Clone Wars* ja rikoskirjallisuudessa esimerkeiksi on valittu James Bond -elokuva *Quantum of Solace* sekä televisiosarja *CSI* (*Lentävä lause 2010*, 249, 267). Rikoskirjallisuus saa *Voima*-kirjassa populaarikulttuuriyhteyksiä muissakin oppikirjoissa esiintyvistä

esimerkeistä, kuten Hercule Poirot'sta, Maria Kalliosta, Raidista sekä jo mainitusta James Bondista (Voima 2006, 122–123). *Aleksis 8* -harjoituskirjassa puolestaan kauhukirjallisuusosiossa esitellään suosittu kirjailija Stephen King sekä kauhun klassikkohahmot Dracula ja Frankenstein (Aleksis 8 OK 2008, 106–109). Osittain samoja ja osittain hieman erilaisia populaarikulttuurin esimerkkejä on käytetty kaikkien kirjasarjojen kahdeksannen vuosiluokan oppikirjan kirjallisuuden lajityyppinä käsittelevässä osassa. Voidaankin miettiä, liittyykö tällainen populaarikulttuurisuuden runsaus siihen, että käsiteltävänä olevat kirjallisuustyypit, kuten dekkarit, sisältävät melko paljon populaarikirjallisuutta vai siihen, että lukemisen motivoimiseksi ja innostuksen ylläpitämiseksi oppilaille on esitettävä opiskeltavan ja luettavan kirjallisuuden yhteyksiä esimerkiksi muihin medioihin kuten televisioon ja elokuviin. *Lentävässä lauseessa* tälle kirjallisuusjaksolle onkin annettu yhteinen nimi ”Kirjallisuus viihdyttää”, joka jo itsessään viittaa luvun kevyempään ja populaarimpaan näkökulmaan. Kirjallisuuden suosittuja lajityyppinä on käytetty myös erilaisten harjoitusten pohjana, esimerkiksi *Aleksis 8* -harjoituskirjassa luetunymmärtämistehtävä on Matti Yrjänä Joensuun teoksesta *Harjunpää ja kiusantekijät* (Aleksis 8 HK 2008, 84–91). Saattaa olla, että kirjantekijät ovat ajatelleet kyseisen teoksen ja kirjailijan vetoavan oppilaisiin, sillä Joensuu ja hänen tunnetuin hahmonsaa, Harjunpää, ovat olleet esillä kirjoista tehtyjen elokuvaversioiden vuoksi.

Oppikirjoistakin huomaa, että äidinkielen ja kirjallisuuden oppisisältöihin liittyen populaarikulttuuria käytetään motivaatio- ja kiinnostusnäkökulman lisäksi myös korkeakulttuurin tuomiseksi lähemmäs oppilaita. Ottamalla korkeakulttuurin rinnalle populaarista kulttuuria oppilaiden on varmastikin helpompaa ja mielekkäämpää lähestyä korkeakulttuurin teoksia, ja tällä käyttötyypillä on mitä luultavimmin vaikutusta myös mahdollisiin korkeakulttuurin tulkintaan liittyviin hankaluuksiin. Ainoa POPSissa nimetty teos, johon perusopetuksen oppilaat on äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa tutustutettava, on *Kalevala*. Oppilaat saattavat mieltää tämän teoksen melko vaikeasti lähestyttäväksi, joten varmaankin siksi se on kaikissa yhdeksännen vuosiluokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa ”populaarikulttuurilla maustamisen” kestoaihe. Molemmissa tässä tutkimuksessa mukana olevissa yhdeksännen vuosiluokan oppikirjoissa *Kalevala*-aiheen käsittelyssä käytetään hyväksi populaarikulttuurin aineksia. *Taju*-kirjassa

Kalevalaa on populaaristettu muun muassa sarjakuvaa apuna käyttäen. Kirjassa on myös eritelty, millä eri tavoilla *Kalevala* näkyy nykyisessä yhteiskunnassa ja kulttuurissa. Lisäksi *Kalevalan* kieltä esiteltäessä oppikirjassa tuodaan esiin sen yhteys monille oppilaille tuttuun *Taru sormusten herrasta* -romaanin ja -elokuvan suurhaltijakieleen. (Taju 2007, 223, 229, 240.) *Aleksis*-sarjan yhdeksännen vuosiluokan kirjassa taas *Kalevalaa* ja populaarikulttuuria on tuotu yhteen esittelemällä Mauri Kunnaksen *Koirien Kalevala* sekä Don Rosan piirtämä *Iku-Turso* Akseli Gallen-Kallelan maalausten rinnalla (Aleksis 9 OK 2009, 94–100).

Oppikirjat tuovat siis populaarikulttuurin ja korkeakulttuurin lähelle toisiaan. Mutta miksi näin tehdään? Pyritäänkö kirjojen kautta saamaan oppilaat siirtymään populaarisista teksteistä korkeamman kirjallisuuden pariin vai halutaanko osoittaa näiden kahden kulttuurin läheisyys ja samankaltaisuus? Kirjoista ei ole juurikaan havaittavissa asennetta, joka korostaisi korkeakirjallisuutta ja sen paremmuutta, mutta varmastikin oppilaat halutaan saada tarttumaan myös korkeammaksi kirjallisuudeksi miellettyihin klassikkoteoksiin. On hankalaa sanoa, kumpia teoksia oppikirjoissa esitellään enemmän, ”korkeita vai populaarisia”, mutta toisaalta tässä pohdinnassa voidaan palata myös aiempaan korkean ja matalan kulttuurin rajanvetoon ja sen hankaluuteen. Onko esimerkiksi *Kalevala* korkeakulttuuria? Luultavasti oppikirjoissa pyritäänkin lähinnä monipuolistamaan oppilaiden kirjallisuuskäsitystä ja lukukokemuksia sen sijaan, että korostettaisiin tietoisesti joko populaarista tai korkeaa kirjallisuutta.

Kalevalan lisäksi myös runous vaikuttaisi olevan melko populaaristettu äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen aihealue. Moni oppilas saattaa kokea runouden joko vaikeaksi tai itsestä ja omasta elämästä täysin erilliseksi kulttuurimuodoksi. Tähän oppikirjoissa onkin reagoitu ottamalla runouden pariin laululyriikat, joista nuorilla yleensä on ainakin jonkinasteista kokemusta. Esimerkiksi *Taju*-oppikirjassa runoutta ja sen kieltä lähestytään omassa rocklyriikkaluvussa, jossa ei käsitellä ainoastaan rocklyriikoita vaan myös kerrataan runon käsitteitä (Taju 2007, 200–203). Lukuun valitut lyriikat ovat 1980–2000-luvuilta, joten ne ovat jokseenkin oppilaiden maailmasta, joskin musiikkitrendit vaihtuvat niin nopeasti, etteivät kirjaa käyttävät nuoret välttämättä koe kaikkia kappaleita omakseen. Niin ikään tuoreita ja populaareja laululyriikoita on yhdistetty äidinkielen ja kirjallisuuden opiskeluun myös *Aleksis 9* -harjoituskirjassa, jossa esitellään Lauri Tähkän ”Suru syrämme”

-kappaleen sanoitus (Aleksis 9 HK 2009, 132). Runoutta ja populaarikulttuuria on tuotu yhteen myös muun muassa *Aleksis 8* -harjoituskirjassa, jossa runouteen on yhdistetty Valio-maito sekä tunnerunoja eri puolilta maailmaa (Aleksis 8 OK 2008, 140–141).

4.4 Kokoavasti populaarikulttuurin suhteesta äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen

Populaarikulttuurin käyttö äidinkielessä ja kirjallisuudessa voi olla hyvin moninaista. Ainakaan valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet eivät tunnu kovinkaan paljon rajaavan äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa populaarikulttuurin liittämistä opetukseen. Sanana populaarikulttuuria ei edes mainita, mutta toki sen käyttö osana opetusta on luettavissa monista kohdista ikään kuin rivien välistä. Lisäksi populaarikulttuuri liittyy niin kiinteästi yleisellä tasolla käsitettyyn kulttuuriin ja myös nuorten elämään, että täysi populaarikulttuurittomuus äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla ja opetuksessa vaikuttaa silkalta mahdottomuudelta. POPSissa puhutaan muun muassa nuoren kulttuuri-identiteetistä ja kulttuurisesta osallisuudesta, jotka molemmat tässä yhteiskunnassa sisältänevät myös populaarikulttuuria.

Opetussuunnitelmien, sekä valtakunnallisen että koulukohtaisten, näkökulmasta populaarikulttuuri ei siis nouse äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa niin tärkeäksi asiaksi, että se mainittaisiin sanatasolla. Näin ollen populaarikulttuuria ei todennäköisesti myöskään opiskella omana asianaan, vaan tietoa siitä saadaan muiden opiskeltavien asioiden yhteydessä. Populaarikulttuuria ei mainita myöskään opetusmenetelmien tai työtapojen kohdalla suoraan. Nuorison kanssa toimittaessa populaarikulttuuri tulee kuitenkin, kuten edellä on todettu, todella vahvasti mukaan myös työtapoihin, etenkin kun käsitellään vahvasti populaarisia äidinkielen ja kirjallisuuden aihealueita, kuten mediaa tai vaikkapa sarjakuvia. Lisäksi KOPSseissa näkee käytettävän nuoriso-etuliitettä esimerkiksi kirjallisuuden kohdalla, joten tämänkin voisi ajatella ohjaavan ainakin osittain populaarikirjallisuuden pariin.

Vaikka opetussuunnitelmissa populaarikulttuurin opetuskäyttöön ei varsinaisesti rohkaista tai kehoteta, on sitä kuitenkin havaittavissa melko runsaasti äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa. Oppikirjoista on havaittavissa ja ryhmiteltävissä muutamia populaarikulttuurin käyttötyyppejä, jotka jokainen palvelevat omaa tarkoitustaan äidinkielen ja kirjallisuuden oppisisältöjen opettamisessa ja opiskelussa. Oppikirjojen populaarikulttuuri ei kuitenkaan ole populaarikulttuuriksi nimettyä, vaan se tulee opetukseen nuoria miellyttävän ja kiinnostavan kulttuurin kautta. Useimmiten populaarikulttuurin opetuskäytön funktio äidinkielessä ja kirjallisuudessa onkin opiskelumotivaatioon liittyvä, ja siksi populaarikulttuurissa lieneekin enemmän kyse nuorten kulttuurin kuin populaarikulttuurin korostamisesta ja käsittelemisestä. Browne (2005, 37) on kuitenkin todennut, että populaarikulttuuria käytetään opetuksessa liian usein viihdyttämiseen, kun se on paljon muutakin kuin sitä. Hän muistuttaa muun muassa populaarikulttuurin kommunikatiivisesta puolesta sekä siitä, mitä se voi kertoa tavastamme kommunikoida. Tukevatko esimerkiksi oppikirjojen populaarikulttuuriset ainekset siis populaarikulttuurin ”viihdekäyttöä”, jota tämän hetken lapset ja nuoret tekevät tarpeeksi jo muutenkin? Viihteellistetäänkö kulttuuria siis kouluissa liikaa?

Nuorten kulttuuri, tai nuorten populaarikulttuuri, näkyy muun muassa oppikirjojen kuvituksessa ja kirjantekijöiden aihevalinnoissa. On tietysti selvää, että oppikirjoissa annetut esimerkit pyritään poimimaan mahdollisimman laajasti oppilaiden omasta maailmasta ja arkielämän asioista, jotta opetus olisi lähellä oppilasta ja aiheet tuntuisivat mielekkäiltä ja kiinnostavilta. Tästä syystä esimerkiksi televisiota käsittelevissä osioissa ei nosteta esimerkeiksi aikuisten suosimia ohjelmia, vaan valinnat tehdään nuorison makumieltymysten mukaan. Lisäksi yksi populaarikulttuurin rooleista äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa näyttäisi olevan oppilaille monesti hyvin vieraiden ja kaukaisten asioiden, kuten korkeakulttuurin, ”laskeminen” helpommalle tasolle. *Kalevalan* käsittely on hyvä esimerkki siitä, millä tavoin korkeakulttuurinen tai ainakin sellaiseksi mielletty kirjallisuus tuodaan oppilaan omaa maailmaa lähemmäs vaikkapa Mauri Kunnaksen teoksen avulla.

Osa kulttuurisista toteutuksista voi tietysti olla hyvinkin yksinkertaisia kuten *Ketä kannattaa opettaa?* -teoksessa annettu esimerkki luokan yhteisestä kulttuurikalenterista juhla-aikoinen, saavutuksineen ja uskonnollisine

erityiskausineen (Pollari & Koppinen 2010, 30). Joka tapauksessa jossain määrin tietyt säännönmukaisuudet koulussa rajoittanevat erilaisia käsittelytapoja.

5 ANALYYSI

Tutkimuksen informantteina toimivat neljä yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opettajaa sekä kultakin opettajalta yksi yhdeksännen vuosiluokan oppilasryhmä, joissa oli yhteensä 72 oppilasta. Opettajia ei valittu haastatteluihin satunnaisotannalla vaan valikoimalla, sillä näin pyrittiin varmistamaan mahdollisimman monipuolinen ja kattava otanta. Opettajat valittiin eri puolilta Suomea, heidän virkaikänsä vaihtelee kuudesta kolmeenkymmeneen vuoteen, ja osa opettajista opettaa yläkoulun lisäksi myös lukiossa. Jokainen haastateltu opettaja sai itse valita, mikä hänen yhdeksännen vuosiluokan ryhmänsä osallistui tutkimukseen. Tärkeää oli kuitenkin se, että ryhmä oli opettajan omassa opetuksessa. Tutkimukseen valikoitui juuri yhdeksännen vuosiluokan oppilaita siksi, että he ovat opiskelleet yläkoulussa kaikkein pisimpään, ja näin ollen heillä on kattavin käsitys äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksesta ja opiskelusta yläkoulussa. Opettajan A:n ryhmä on kooltaan 19 vastaajaa. Samoin opettajan B ryhmässä on vastaajia 19. Opettajan C ryhmässä vastaajia on 20, ja opettajan D ryhmän koko on 14 vastaajaa.

Haastateltuihin opettajiin viitataan analyysissä kirjainkoodeilla A, B, C ja D. Myös oppilaisiin viitataan samoilla kirjainkoodeilla heidän opettajansa mukaan ja lisäksi kerrotaan vastaajan sukupuoli (P tai T). Opettaja A työskentelee Keski-Suomessa, ja hänen virkaikänsä on haastatteluhetkellä yhteensä 7 vuotta, joista nykyisessä oppilaitoksessa hän on opettanut 3 vuotta. Haastateltava A opettaa sekä yläkoulussa että lukiossa. Opettaja B on opettajana Varsinais-Suomessa, ja hänen virkaikänsä on 28 vuotta, joista nykyisessä koulussa 7 vuotta. Hän opettaa vain yläkoulussa. Opettaja C opettaa äidinkieltä ja kirjallisuutta Etelä-Savossa sekä yläkoulussa että lukiossa. Hänen virkaikänsä on 6 vuotta, joista nykyisessä oppilaitoksessa on haastatteluhetkellä menossa ensimmäinen vuosi. Opettaja D toimii Etelä-Pohjanmaalla, ja hänen virkaikänsä on 30 vuotta. Nykyisessä oppilaitoksessa hän on opettanut 25 vuotta. Opettaja D on muista haastatelluista poiketen pääaineenkoulutukseltaan historian ja yhteiskuntaopin opettaja, ja äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaine on hänen sivuaineensa. Hän on silti opettanut äidinkieltä ja kirjallisuutta koko työssäolonsa ajan. Muilla haastatelluilla (A, B ja C) äidinkieli ja kirjallisuus on ollut pääaineena, eikä heillä ole muita opetettavia aineita.

Opettajilta kerättiin tietoa muun muassa heidän suhteestaan populaarikulttuuriin sekä siitä, millä tavoin populaarikulttuuri on mukana äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa. Tavoitteenamme oli myös selvittää, mitä populaarikulttuurin käytöllä tavoitellaan. Tutkimusta varten suoritettiin jokaiselle opettajalle oma erillinen haastattelu, jonka kesto vaihteli haastattelukohtaisesti puolesta tunnista tuntiin. Haastateltujen opettajien yhdeksännen vuosiluokan oppilailta kerättiin tietoa internetkyselyn kautta. Kyselyssä pyrittiin selvittämään muun muassa nuorten käsityksiä ja mielipiteitä populaarikulttuurista ja sen käytöstä koulussa sekä ajatuksia ja toiveita äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa käytettävistä materiaaleista. Kukin opettaja teetätti kyselyn omalle ryhmälleen äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunnin aikana, ja oppilaat vastasivat kyselyyn itsenäisesti - he eivät siis saaneet keskustella vastauksista keskenään tai opettajan kanssa. Kysely toteutettiin ennen opettajahaastatteluja, jotta opettajat eivät tietoisesti tai tiedostamattaan vaikuttaisi vastauksiin. Tarkoitus oli nostaa esiin oppilaiden ajatuksia, ei testata sitä, kuinka hyvin opettajat ovat populaarikulttuuria oppilailleen avanneet.

Analyysiluvuissa 5.1–5.3 vertaillaan eri teemojen pohjalta opettajien ja oppilaiden käsityksiä populaarikulttuurin ja koulun yhteyksistä. Molempia aineistoja kuljetetaan analyysissä rinnakkain, koska tällä tavoin kahden informanttiryhmän eli opettajien ja heidän oppilaidensa ajatukset ja vastaukset saadaan paremmin dialogiin keskenään. Lisäksi on tärkeää huomioida, että käsitteet populaarikulttuuri ja nuorisokulttuuri ovat tässä tutkimuksessa lomittaisia. Tällä käsitevalinnalla haluttiin varmistaa populaarikulttuurin selkeämpi hahmottuminen oppilaille internetkyselyssä, jossa aihetta lähestyttiin myös termillä nuorisokulttuuri, sillä oli oletettavaa, että populaarikulttuuri-sana voi jäädä oppilaille epäselväksi. Lisäksi nuorisokulttuurin käsitteellä tavoiteltiin myös nuorten oman kulttuurin korostumista.

5.1 ”Jotain ihmiskulttuuria” – Populaarikulttuurin hahmottaminen

Tietyn kulttuurin hahmottaminen ja käsitteen rajaaminen eivät ole yksiselitteisiä asioita. Eri kulttuurien rajat ovat yhä vaikeammin määriteltävissä, sillä kulttuurien

eri osa-alueet ja -tekijät, käyttäjät, tuotteet ja muut rajaamiseen vaikuttavat seikat sekoittuvat ja limittyvät keskenään muodostaen ja uusintaen kulttuuria ja kulttuureita jatkuvasti.

Populaarikulttuurin rajaamisen vaikeus nousi esiin niin populaarikulttuurin teorioissa kuin opettajien haastatteluissakin. Myös oppilaiden vastauksista oli havaittavissa, että käsite on melko liukuva. Populaarikulttuurin määrittely vaikuttaisikin olevan riippuvainen yksilön omista kokemuksista ja kulttuuritietoudesta. Haastateltavat opettajat ja kyselyyn vastanneet oppilaat katsoivat populaarikulttuuriin kuuluviksi melko samantyyppisiä asioita, mutta vastaukset poikkesivat toisistaan pienin eroin. Jokainen määrittelijä siis näkee ja rajaa populaarikulttuurin omalla tavallaan.

Tutkimus- ja haastatteluvaiheessa informantit saivat tuoda ilmi oman käsityksensä ja rajauksensa populaarikulttuurin suhteen, sillä heille ei tarjottu minkäänlaista valmista pohjamääritelmää. Määrittelykeskustelun pohjana olivat ainoastaan apukysymykset: Mistä populaarikulttuuri koostuu? Kuka tai ketkä sitä käyttävät? Mikä on sen suhde yhteiskuntaan? Miten populaarikulttuuri suhteutuu korkeakulttuuriin? Tällaiseen ratkaisuun päädyttiin siksi, että tutkimuksessa ei haluttu rajata populaarikulttuuria niihin ulottuvuuksiin ja määritelmiin, joita tutkimuksen tekijöillä oli populaarikulttuurista. Näin varmistettiin siis mahdollisimman monipuolinen populaarikulttuurin määrittelemine. Tutkimuksen yhtenä tehtävänä ja tavoitteena olikin selvittää, millaisilla tavoilla populaarikulttuuri on mahdollista ymmärtää.

5.1.1 ”Mitä suurin osa suosii” – Populaarikulttuurin määrittely

Populaarikulttuurin käsitteen rajaaminen tuotti opettajille aluksi vaikeuksia, vaikka he näkivätkin populaarikulttuurin yleisesti ottaen helposti lähestyttävänä. Määrittelyssään he totesivat sen olevan kansankulttuuria ja jotakin vastakkaista korkeakulttuurille sekä elitistiselle taiteelle. Määritelmässä painottuivat kuitenkin monenlaiset populaarikulttuurin osa-alueet ja -tekijät. Esimerkiksi opettaja B mainitsi populaarikulttuurin olevan nykyaikaista ja kansanperinteestä tulevaa kulttuuria ja mainitsi tässä yhteydessä myös poplora. Opettaja D puolestaan

hahmotti populaarikulttuurin olevan ”laajalle kansanjoukolla suunnattua ja kansan käyttämää kulttuuria”, jota esiintyy ei vain kirjallisuudessa, vaan myös esimerkiksi ”kuvaamataiteessa ja musiikissa”.

Lähes kaikki opettajat kokivat myös, että populaarikulttuuria on helpompi rajata poissulkemismenetelmin kuin sanoa suoraan, mitä se on ja mitä se sisältää. Opettaja A totesikin, että populaarikulttuuriin kuuluu ”ihan kaikki”. Myös opettaja C totesi: ”Se [populaarikulttuuri] on aika laaja. Sehän riippuu ihan siitä, miten se halutaan määritellä, että mitä siihen kuuluu.” Yleisesti opettajat pitivätkin populaarikulttuurin sisältöjä laajoina. Mainituiksi tulivat muun muassa musiikki, kirjallisuus, kuvataide, perinteet, lyriikka, iskelmät, tarinat, sadut, graffititaide, rockmusiikki, hiphop, musiikkivideot ja videotaide ylipäättään, elokuvat, tv-sarjat sekä piirretyt. Opettaja D mietti määrittelyä myös populaarikulttuurin käyttäjien kautta todetessaan populaarikulttuurin olevan jotain, jota ”suuret joukot käyttävät” sekä jotain, joka ”ei vaadi korkeaa koulutusta, jota pystyy hyödyntämään, ymmärtämään ja nauttimaan siitä”.

Määrittelyn ja rajaamisen vaikeutta kuvaa hyvin opettaja B:n pohdiskelu:

No se on semmone ikuisuusongelma mulle ku. Populaarikulttuuri vois olla sitä nykyaikaista kulttuuria, joka saa sen pohjansa sieltä kansanperinteestä, joho me just äsken siirryttiin ysiens kanssa. Ja tota sit mä oonki hei tota lopettanu sillai, että me puhutaa kansanrunoudesta, joka on folklorea ja sit me puhutaa nykyperinteestä, mikä on poplorea. Ja siel me saadaan sitten, tota noin ni, kaikki tämmöset penkkariperinteet mukaan. Ja sit jos tota lähdetää sinne populaarikulttuuriin, ni mä sanoisin, et nää kaikki iskelmät ja tämmöset, mitä siel tulee. Et kun he väittää, et he ei oo kiinnostuneita lyriikasta, ni mä väitän toisin. Ja ku he sanoo, et he ei tiedä mitää perinteistä, ni mä väitän taaski kerran toisin. Että joku, joka sanoo, et hän ei oo yhtään kiinnostunu mistää tarinoista tai saduista, ni mä sanon, että miks sä sit katot Salkkareita. [- -] Nii. Et sieltähän, sehä on sen perinteen jatkumista. Tai, tai sit ku mulla onki yks semmonen powerpoint, missä mä teen näit vertauksii vanhan ja uuden perinteen välillä, ni siellä on sitten se, et tää runonlaulajan jatkaja on nykyinen iskelmälaulaja.

Oppilaat lähestyivät vastauksissaan populaarikulttuuria ja sen määritelmiä tiiviimmin kuin opettajat, mutta myös heidän vastauksistaan kuvastui populaarikulttuurin monipuolisuus ja rajaamisen epävarmuus. Useimmin mainittuja määritelmiä olivat populaarikulttuurin yleisyys ja suuri suosio (12,5 %) sekä sen kaikille yhteinen luonne ja asema kansan ja ihmisten välisenä kulttuurina (10 %). Eräs vastaajista määritteli populaarikulttuurin tarkoittavan ”[k]ulttuuria joka on laajasti suosittua, kuten tietty musiikkityyli [- -] tms” (A, T). Toinen vastaaja tiivistä populaarikulttuurin seuraavasti: ”Yleistä, arkipäivän kulttuuria, jota ei välttämättä mielletä kulttuuriksi” (B, T). Tästä vastauksesta tulee hyvin esille se, miksi

populaarikulttuurin määrittelyminen voi olla melko hankalaa. Monille populaarikulttuuri on juuri arkipäiväistä, yleistä kulttuuria ja sellainen osa niin sanottua tavallista elämää, ettei sen olemassaoloa edes huomaa.

Yleisyyden ja kansan kulttuurin lisäksi populaarikulttuuri hahmotettiin useammassa vastauksessa myös nykyaikaiseksi ja ”ajan harjalla” olevaksi kulttuuriksi (5,5 %), viihteeksi (4 %) sekä nuorten omaksi kulttuuriksi (4 %). Oppilaiden määritelmässä populaarikulttuurin mainittiin muutamassa vastauksessa olevan kuuluisaa kulttuuria (4 %), jolla viitattaneekin ainakin jossain määrin populaarikulttuurin suureen suosioon, sillä eräs vastaajista tiivistää populaarikulttuurin seuraavasti: ”[Se on a]sioita, joista kaikki tietävät, eli ovat ’kuuluisia’. Tulee englannin kielen sanasta ’Popular’” (D, P).

Oppilailla oli mahdollisuus määrittellä populaarikulttuuria myös eri osa-alueiden kautta. Musiikin mainitsi 23,5 % vastaajista, mikä osoittanee sen, että musiikki on nuorille merkittävä osa kulttuuria. Lisäksi mainintoja saivat myös televisio (10 %) ja elokuvat (8 %). Hajamainintoja saivat myös taide, kirjallisuus, muoti, media, internet, radio, lehdet sekä kuvat. Kaikista oppilaiden määritelmistä on siis luettavissa populaarikulttuurin kirjavuus sekä sen määrittelyksen yksilöllisyys – aivan kuten opettajien määritelmien kohdallakin.

Vastauksista oli havaittavissa myös se, että monelle yhdeksännen vuosiluokan oppilaalle populaarikulttuurin käsite on todella epäselvä. Kun kysyttiin, mitä populaarikulttuuri voisi tarkoittaa, 72:sta vastaajasta 30 jätti joko vastaamatta kysymykseen tai sanoi, ettei tiedä. 42 % vastaajista ei siis joko osannut tai halunnut määrittellä ja rajata populaarikulttuuria.

5.1.2 ”Kaikkien yhteistä kulttuuria” – Käyttäjät ja suhde yhteiskuntaan

Populaarikulttuurin käyttäjinä opettajat pitivät kaikkia. Opettajat B ja C mainitsivat, että nuoret käyttävät sitä eniten, ja opettaja B tähdensi, että nuoret ovat populaarikulttuurin ”suurkuluttajia tajuamatta sitä”. Opettaja D toi esiin, että vain ylemmyyttään syystä tai toisesta korostavat eivät ehkä käytä populaarikulttuuria. Opettajat pitivät populaarikulttuuria paitsi tärkeänä osana yhteiskuntaa myös sen

indikaattorina. Muun muassa opettaja A toteaa, että ”[populaarikulttuuri] on merkittävä osa kulttuuria, se kertoo siitä minkälaista suomalaisuus on”. Opettaja B näkee, että populaarikulttuuri ”ilmentää yhteiskuntaa, syntyy yhteiskunnassa ja yhteiskunnasta”. Opettaja C määrittelee vielä, että populaarikulttuuri ”voi täyttää aukon itseilmaisun tarpeelle” ja jatkaa, että se syntyy usein

semmoseen niinku aukkoon, mihin on joku tilaus tai joku tarve ilmaista itseään jollain tavalla, mikä ei välttämättä yhteiskunnassa ennen sitä oo ollu hyväksyttävä tai on joku ryhmä, joka on tavallaan virallisten tahojen ulkopuolella ja sit ilmaisee omaa elämäänsä ja oloaan sitte jollain asialla, mikä se sit jossain vaiheessa myöhemmin määrittellään populaarikulttuuriksi.

Opettaja D nostaa vielä esiin populaarikulttuurin terapia-arvon. Hänen mukaansa populaarikulttuurin avulla käsitellään yhteiskunnallisia asioita, mutta samalla populaarikulttuurin kuluttaminen toimii myös ikään kuin kansakunnan terapiana, sillä tämän kulttuurimuodon kautta on mahdollista rentoutua ja päästä irti arjen pyöryksestä:

populaarikulttuurikin heijastaa yhteiskuntaa ja yhteiskunnassa esiintyviä asioita ja sitte se toisaalta toimii myös semmosena terapiana yhteiskunnassa että tuota noin.. populaarikulttuuri.. miksi katsellaan Kauniita ja rohkeita ja Salkkareita, ni se..se on ihmisten stressiin niinku lääkettä ja rentoutusta ja niin edelleen.

Populaarikulttuurin suhde korkeakulttuuriin on myös yksi käyttäjiin ja yhteiskuntaan sitoutuvista seikoista. Kaikki haastateltavat tekivät jonkinlaista erottelua populaarin ja korkean taiteen ja kulttuurin välille, mutta tällainen kahtiajako ei ollut kenenkään haastatellun mielestä enää yhtä selkeä tai tarkkarajainen, kuin se ehkä aiemmin on ollut. Opettajat A ja C totesivat populaarin ja korkean eron tasoittuneen, ja opettaja D totesi rajan olevan yhä häilyvämpi. Opettaja C miettiikin:

No siis ensimmäisenä tulee mieleen, että se on vastakohta korkeakulttuurille eli sille mitä perinteisesti ajateltiin kuuluvan kulttuuriin ensteks, mutta sitten kun on huomattu, että kulttuuriin kuuluu enemmänkin kuin pelkkä maalaustaide tai ooppera tai teatteri, niin sit se on se uusi määritelmä siihen mihin sopii sitten nää tämmöset ei välttämättä niin sivistyneistön tuottamat kulttuurimuodot.

Opettaja A ei näe mielekkääksi erotella näitä kahta toisistaan vaan toteaaakin, että ”[ero] on jotenkin sillei tasottunu. Kulttuuri ku kulttuuri.” Myös opettaja B:n mielestä korkean ja populaarikulttuurin eroa on hyvin vaikea rajata ja määritellä:

Nii, mihis se sit vedetään se raja, nii? Kun tota, joku vois vetää sen vaik siihen, et toinen tykkää käydä elokuvis ja toinen teatterissa, et niinku tykkää siitä. Ja sit toinen kuuntelee tämmöstä kevyttä musiikkia ja toinen sit klassista musiikkii. Mut sit toisaalta, kun mä taas ajattelen sitä, ni sillai et, moni sellanen, joka harrastaa musiikkia, ni hän tota saattaa soittaa

pianolla klassisia kappaleita. [- -] Nii. Et ei se sit oookkaan. Eikä hän pidä sitä ollenkaa huonona. Hän tykkää kauheesti niistä kappaleista. Et missä se menee se raja?

Erottelun vaikeuden lisäksi haastateltavat olivat samoilla linjoilla myös siinä, mitä korkeakulttuuriin voidaan sisällyttää. Esimerkiksi ooppera ja baletti mielletään edelleen melko elitistiseksi kulttuuriksi, ja näin ollen niitä pidetään myös populaarikulttuuria korkeampina kulttuurimuotoina. Opettaja D tuo esiin, että myös raha on yksi erotteleva tekijä. Korkeakulttuuri on usein kalliimpaa, ja eliitti voi haluta erottautua tällä.

Toisaalta haastateltavat pohtivat myös erilaisten taiteiden ja kulttuurimuotojen aseman ja statuksen muutoksia. Opettaja C kuvaili muuttuneita kulttuuriasenteita seuraavasti:

Siis hyvänä esimerkkinä on nyt nää katutaiteilijat, grafiittitaiteilijat, jotka nykyään on sitten..niinku niiden töistä myydään miljoonia, kun ne tekee ne graffitit niinku graffisina, paperille, niin sitten niistä maksetaan isoissa gallerioissa ja ajatellaan, että ne on nykytaidetta.

Haastatteluissa tuli esiin myös korkean ja matalan kulttuurin sekoittuminen, joka on tehnyt populaari- ja korkeakulttuurin rajaa entistä epäselvemmäksi ja vaikeammin rajattavaksi. Opettaja C jatkaa erojen ja yhtäläisyyksien pohdintaa toteamalla: ”sitten taas toisinpäin korkeakulttuuri, niin sanotusti vaikka musikaalit tai muut, niin ammentaa sitte populaarimusiikista aiheita ja niinku musiikkia, et ei se ero minusta enää oo semmonen mitenkään suuri”.

Myös opettaja D näkee populaarin ja korkean olevan keskenään vuorovaikutuksessa. Hän toteaa populaari- ja korkeakulttuurin vaikuttavan toisiinsa. Lisäksi hän pohtii elitistisen kulttuurin antaneen paljon aiheita populaarikulttuurille, mutta jatkaa myös: ”Kyllä nykyään on toisinkin päin, että kyllä sitä käytetään mistä tehdään oopperoita ja muita, niin ne käyttää populaarikulttuurin aineksia sinnekin”. Eli havaittavissa on myös päinvastaista suuntausta: korkeakulttuuri ei ole jäänyt eristyksiin vaan hakee aiheita ja keinoja myös populaarikulttuurista. Opettaja D huomioi myös asenteiden muuttumisen populaarikulttuuria kohtaan ja pohtii, että ennen populaarikulttuuriksi laskettiin automaattisesti ”niin sanottu kioskirjallisuus taikka pehmeä kantinen” kirjallisuus ja toteaa, että nykyään kuitenkin mitä tahansa julkaistaan pehmeäkantisena ja kioskissakin voidaan myydä korkeampaa kirjallisuutta. Yleistä tuntuu olevan myös se, että aina jokin on ollut huonompaa kuin jokin toinen. Opettaja D esimerkiksi muistelee: ”50-luvulla puhuttiin tosta

rillumarei-kulttuurista ja aina ollaan arvosteltu Speden elokuvia ja muuta”. Eli on luultavasti tiedetty, että esimerkiksi Speden elokuvat ovat kepeämpiä eivätkä niin vakavasti otettavia. Niitä on arvosteltu ”rillumareisuudestaan”, mutta todennäköisesti niitä on silti katsottu. Katsojalla on tarve ilmaista, että eihän tämä nyt mitään parasta viihdettä ole, mutta kun ei ole parempaakaan tarjolla.

5.2 ”Ehkä sillein itselle läheisiä asioita” – Suhde muihin opetussisältöihin

Koska populaarikulttuuri itsessään ei ole varsinainen ”määrätty” oppisisältö, haluttiin tutkia myös sitä, kuinka paljon populaarikulttuuria hyödynnetään muiden oppiainekohtaisten sisältöjen opettamisessa ja opiskelussa. Haastateltavat näkivät populaarikulttuurille monenlaisia yhteyksiä sekä eri oppiaineisiin että erilaisiin äidinkielen ja kirjallisuuden oppisisältöihin. Esimerkkejä populaarikulttuurin yhteyksistä muihin oppiaineisiin ovat muun muassa opettaja D:n mainitsema *Asterixin* käyttö historian opetuksen apuvälineenä sekä opettaja B:n mainitsema musiikin oppiaine, jossa populaarikulttuuria on mahdollista käyttää mitä erilaisimpien aiheiden yhteydessä. Opettaja D kuvaili populaarikulttuurin monipuolista käyttöä myös seuraavasti: ”populaarikulttuuri on yks sellanen läpäisyasia, mikä tässä koulussa on, että sitä voi käyttää ihan monessa asiassa”.

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen sisältä haastateltavat mainitsivat monia eri käyttökohteita, joissa populaarikulttuuria voidaan käyttää hyödyksi. Tästä esimerkkeinä mainittiin muun muassa kirjallisuus, kielitieto, intertekstuaalisuus sekä suomen kielen murteiden opettaminen. Opettaja C kuvaili populaarikulttuurin yhteyksiä muihin sisältöihin monipuolisiksi toteamalla:

äidinkielessä niinku kaikki kulkee silleen suloisessa sekamelskassa keskenään, että ei tartte opiskella populaarikulttuuria, että voi näyttää sitä vaan voi opiskella jotain toista asiaa ja sit näyttää jotain, mikä sit on, vaikka pätkä jotain elokuvaa ja siitä voidaan käsitellä henkilöahmoja tai muuta, mitkä sitten voi olla osa populaarikulttuuriaosittain kirjallisuudenopiskelua, et se menee sillee sikin sokin sekasin.

Opettaja B totesi: ”Et se [populaarikulttuuri] on keino, mutta se on myös semmonen keskustelun herättäjä [- -], [ja] siitä saa hedelmällistä ainesta muuhun opetukseen.”

Useimmat opettajat myös harmittelivat sitä, että populaarikulttuurin osuus jää niin vähälle, sillä sitä voisi hyödyntää enemmänkin. Esimerkiksi opettaja B totesi:

[Populaarikulttuuri] jää liian vähälle ja jokaisella koululla oma kulttuurinsa ja tapansa, mut jos sitä merkitystä ei oo niille aikuisille, jotka siel koulus on, ni ei sitä kyl, sitähä on sit hirvittävän vaikea sinne luoda. Mut kyllähän koulu siinä mielessä paljon kasvattaa sitä kulttuuria.

Tässä tulee esille tärkeä seikka, jonka mukaan yleisellä kulttuurilla on toki merkittävä vaikutus opiskeluun, mutta niin on myös koulun sisäisäisellä kulttuurilla, johon ulkoinen kulttuurinkin tietysti osaltaan vaikuttaa. Sisäisen kulttuurin muokkaamisessa koululla on kuitenkin suuri mahdollisuus luoda sen arvoja ja ihanteita vastaava kulttuurinen ilmapiiri.

Opettaja C pohti, että kaikki ei kuitenkaan käy kouluun ja siksi populaarikulttuurin käytön on oltava valikoivaa ja jatkoi:

Sen on pakko olla, koska on pakko miettiä sitä, että mitä koulussa sopii käyttää aineistona. Et sillee pitää.. pitää niinku vähän miettiä sitä, että.. et.. ja lakikin määrää mitä saa näyttää ja mitä ei. Just esim. kaikkia elokuvia ei sais näyttää ja..ja.. tekijänoikeuslakeja ei saa rikkoa, että nehän on nyt sellanen käsittämätön viidakko ja..ja.. siinä pitää ottaa sillä tavalla se kasvatuksellinen näkökulma huomioon, et koulun, peruskoulun, toinen tärkein tehtävä on kasvattaa sen opettamisen tai oppimaan saattamisen lisäksi, niin sit se että..pitää ottaa huomioon se, että ei voi ottaa niinku sitä kaikkein suosituinta ja niinku kaikkein räväkintä esimerkkiä just sillä hetkellä tarjota, vaan pitää ehkä ottaa joku toinen, että on sitte ehkä vähän enemmän niiden rajojen sisäpuolella.

Opettaja D sanoi, että kulttuuri on muuttunut ikään kuin kevyemmäksi opetussisällöissä eikä esimerkiksi *Seitsemää veljestä* tai *Kalevalaa* lueteta siten kuin ennen. Hän pohti, että nyt on hyväksyttävämpää opettaa populaarikulttuuria, eikä sen ja ylipäätään kulttuurin välillä nähdä eroa. Opettaja B kuvasi kulttuuritasojen sekoittumisesta, opetuksen lomittaisuutta sekä sen nykytilannetta seuraavasti:

Mutta mä oon nyt käyttäny sitä yhden Liken katalogin kanta aika paljon, joka oli siitä, ootahan nyt, siitä Hynysen laulukokoelmasta Mies katoaa. [- -] Kun siel on päinvastoin tää, tää Aionon hukuttautuminen ja Väinämöinen on hänt sit hakemassa, ni siinähan se Hynynen itse menee sinne veteen ja siel on nainen, joka on niinku ottamas häntä kiinni. Ni tässäki on semmonen, ihan tota semmonen selkee nyky-yhteiskunnan trendi. Nainenhan metsästää miestä nykyisin, eikä niinkää mies naista. Mut sit ne saattaa olla niin vaikeit, et kasiluokkalainen ei todellakaa tajuu sitä. Et monet on vähä semmosia. Tai sit voi olla vaikka joku kolumni, missä on ihan selkeesti mejjän kulttuuriin liittyviä juttuja, mut ei ne osaa niit sieltä ottaa. Et kyl se, se on sit aina se, mikä vaatii sitä opettajan apua, opettajan pitää sitä heille avata. Ja loppujen lopuks se menee mulla ainaki tosi helposti siihen mun yksinpuheluun, kun mä lähen vaikka pohtiin. Sit vaan täytyy sanoa, et huomaatteks te, tää on ihan hauskaa tää kielellä leikkittely. Ja ne ei oo välttämättä saanu siit mitää irti.

Oppilas ei siis itse välttämättä löydä yhteyksiä korkeakulttuurin ja populaarikulttuurin väliltä, eivätkä valitut ideat toimikaan, jos yhteinen kokemusmaailma puuttuu.

5.2.1 ”Enemmän mediaa!!!” – Suhde mediakasvatukseen

Toisin kuin populaarikulttuuri, mediakasvatus on mainittu valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa. Sanomattakin on selvää, että populaarikulttuurin ja mediakasvatuksen sisällöt jossain määrin risteävät. Tutkimuksessa haluttiin kuitenkin saada selville myös, missä määrin ja miten opettajat ja oppilaat hahmottavat näiden aiheiden eroavaisuuden ja toisaalta yhteneväisyyden sekä millaisia sisältöjä he laskevat yhteenkuuluviksi. Toisaalta kysymyksellä mediakasvatuksen ja populaarikulttuurin päällekkäisyyksistä haluttiin myös herätellä näkemään, missä kaikkialla populaarikulttuuria voi olla, ellei siihen olisi aiemmin havahduttu.

Opettajat näkivät, että populaarikulttuuri ja mediakasvatus menevät osittain yhteen, mutta ne nähtiin myös erillisinä. Opettaja A piti näitä eri asioina, vaikka media voikin käsitellä populaarikulttuuria. Hän pohti asiaa näin: ”Kuuluuko media populaarikulttuuriin? En mä kyllä laske sitä siihen kuuluvaks. [- -] Mediassa käsitellään niitä populaarikulttuuriin liittyviä asioita, mutta en mä nyt osaa nähdä sitä osana sitä.”

Opettaja B katsoi myös, että populaarikulttuuri ja mediakasvatus eivät mene yhteen, koska media käsitellään kahdeksannella luokalla ja kulttuuri yhdeksännellä. Opettajat C ja D näkivät, että aiheet ovat osittain samoja, koska mediakasvatuksessa on populaarikulttuuria. Molemmat huomauttivat myös siitä, että mediakasvatuksella on kuitenkin myös muita sisältöjä kuten viestintävälineen (internet, kamera) käyttämisen opettaminen ja muut ”fakta-asiat”. Opettaja D kertoi:

niinko just tossa tv:tä käsitellään, niin meillä on uutiset erikseen, mut sit käsitellään niitä tv-sarjoja siellä ja tuota noin niin..ihan sama kaikessa, että kun meillä on ne sanomalehtiviikot ja aikakauslehtiviikot, niin sieltä etsitään niitä sekä semmosia uutisia just sanomalehestä, mutta myös sitä populaarikulttuuria seurataan..selvitetään mitä sarjakuvia siellä on ja mikä on fiktiivistä ja mikä on faktaa siellä eniten.. että kyllä ne siihen liittyy mun mielestä se on mediassa osa on sitä populaarikulttuuria ja tietysti se on osattava sieltä..se on tieysti taas tärkeä osottaa se kriittisyys sieltä, että ne tajuaa mikä on mainos taikka mikä on viihde siellä mediassa ja mikä on tosiasia.

Opettaja D:n kommentista tulee esille, että nuoret eivät välttämättä itse ymmärrä, mitkä osat ovat esimerkiksi juuri populaarikulttuuria. Nuoret eivät automaattisesti ehkä ole kovin kriittisiääkään kaikelle sille ääni-, teksti-, kuva- ja valomaailmalle, jonka keskellä he elävät.

5.2.2 ”Jotkut tekstit ovat nuorison kulttuuriin viittaavia” – Suhde nuorisokulttuuriin

Nuorisokulttuurin ja populaarikulttuurin lomittuminen jakoi opettajien mielipiteitä. Puolet opettajista näki, että nämä ovat lähellä toisiaan, ja puolet taas koki niiden olevan melko erillisiä. Opettaja A mietti, että ainakin musiikkimaku ja nuorisomuoti liittyvät molempiin. Opettaja D luokitteli nuorisokulttuurin populaarikulttuurin alalajiksi, jota nuoret käyttävät. Opettajat B ja C ajattelivat asian niin, että nuorisokulttuuri ja populaarikulttuuri ovat eri asioita, vaikka nuorisokulttuuri voikin tuottaa sisältöä populaarikulttuuriin. Opettaja C ajatteli asiaa historiallisesti kauempaa ja katsoi, että populaarikulttuuri on syntynyt aiempien sukupolvien nuorisokulttuurista. Opettaja B totesi, että populaarikulttuuri kulkee mukana läpi elämän, mutta nuorisokulttuuri liittyy tiettyyn vaiheeseen. Koulussa näkyviä nuorisokulttuurin piirteitä rinnastettuna populaarikulttuuriin hän luokitteli näin:

[S]itä voidaan paremminki ilmentää jollai tietynlaisilla vaatteilla ja muutenki ulkosella olemuksella. Miten tytöt meikkaa jossain tietys ikävaihees, minkälaiست muuta asustetta he käyttää. Mut jos mä ajattelen populaarikulttuuri, ni sehän kulkee mun mukana ihan koko ajan, koska mä kuulen ja näen sitä jatkuvasti. Ja jää heijänki elämäänsä vaikka he sit unohtaa sen ja sen vaateustyylin ja meikkaamistyylin ja tämmöset kaikki. Ni ne muovautuu toisenlaiseks ton nuori-vaiheen jälkee. Must sitä voiski hyödyntää paremmin. Mut meilläähä on tuol alhaalla nuorisotila ja on iltaisinkin auki, ja siel on nuoriso-ohjaajat, ni. Ni voisha sieltä jotaki ottaa. Et koulu ilmeisesti, se on vähän vanhanaikainen laitos. Koulu ei osaa hyödyntää sitä. Mut kuka keksii sen jujun, miten sitä hyödynnetään?Ja johtuuks se sit just siitä, et sitä nuorisokulttuuria ei osata hyödyntää, et puhutaan, et suomalaisnuoret eivät viihdy koulussa? Jos tää on nyt kuitenkin siit heijän senhetkisestä elämästä liian kaukana.

Opettaja B:n käymä pohdiskelu on hedelmällinen. Kouluahan on viime aikoina moitittu muuttumattomuudesta. Onko koulu liian suppea ja yhteisöstä irrallinen yksikkö? Hän jatkoi vielä:

Koska tässä on pitkältä mun mielestä kysymys myös siitä, että eihän nää tajua sitä et ne elää jossai tietynlaises kulttuuris. Ja sit tää on se tietynlainen kulttuuri ja miten nää voitais sille sovittaa yhtee. Vai halutaaks sovittaa niitä yhtee? Ja sit toinen semmonen tyypillisuus tulee siinä näkyviin, että ihmiset on kovii purnaamaa, mut sit ku kysytää, mitä asian eteen voitais tehdä ni kenelläkää ei oo mitään ratkaisuu, tai harvalla on se ratkaisu. Mut kyl mä oon sitä mieltä, että tätä koulua pitäs kaikenkaikkiaan jollain tavalla muuttaa. [- -] Nyttenki ku aattelee, että mulla on kahdenkymmenenkolmen ryhmä. Sit mul on taas seiskaluokka, jossa

on seitsemäntoista oppilasta – se on ihanaa. Et kun ne voi kaikki sanoa sen tunnin aikana, mitä ne ajattelee, jos niillä vaan on sitä rohkeutta. Ni se on vaan ihan toista, se tuntikulttuuri kasvaa toisenlaiseksi niitten kanssa, ku täällä pitää sit vielä huolehtia niistä, ketkä ei mitää ymmärrä, et olkaa ny hiljaa, että ees joku sais ees kuunnella. Et kyl mä niinku, mä peräänkuulutan niit pienii ryhmi. Ihan tosi paljon.

Koulu on siis kohtaamassa jonkilaista muutosta, mutta vielä ei ole selvää, mihin suuntaan. Joka tapuksessa se näkyy myös koulukulttuurin tasolla. Opettajan toiveena ainakin olisi pienemmät ryhmät, mutta yleisesti ollaan kaiketikin menossa juuri päinvastaiseen suuntaan.



Kuvio1. Nuorisokulttuurin näkyminen äidinkielessä ja kirjallisuudessa

Suurin osa kyselyyn vastanneista oppilaista oli sitä mieltä, että nuorten kulttuuri on mukana äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa ja opiskelussa todella vähäisesti (52 %) (kuvio 1). Lisäksi noin kolmasosa vastaajista (33 %) oli sitä mieltä, että nuorisokulttuuri näkyy äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa jonkin verran. Vain 4 % oppilaista oli sitä mieltä, että nuorten kulttuuri näkyy oppiaineessa paljon. 11 % vastaajista oli sitä mieltä, että nuorisokulttuuri ei näy lainkaan äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa. Vastaukset 'todella vähän' ja 'ei lainkaan' saivat yhteensä 63 % vastauksista, mikä kertoo siitä, että oppilaiden mielestä nuorten oma elämä ja kulttuuri ei näy oppiaineessa tarpeeksi. Tämä sopii yhteen myös opettaja B:n pohtiman nuorten koulussa viihtymättömyyden kanssa. Voisiko siis todella olla

niin, että nuoret eivät viihdy koulussa, koska heidän muu elämänsä ei kohtaa koulun arkea ja todellisuutta?

Kyselyssä oppilaat saivat vastata myös avoimeen kysymykseen, jossa tiedusteltiin sitä, miten ja missä yhteyksissä nuorisokulttuuri näkyy äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa. Tämän kysymyksen kohdalla 29 % vastaajista jätti joko vastaamatta tai totesi, ettei tiedä tai osaa sanoa. Moni vastaaja tyytyi tässäkin kohtaa vain toteamaan, että nuorisokulttuuri näkyy joko todella vähäisesti tai ei mitenkään (yhteensä 33 %). Ne, jotka olivat kokeneet, että nuorison kulttuuri on mukana opetuksessa, kertoivat kuitenkin avoimissa vastauksissa, millaisissa tilanteissa ja yhteyksissä nuorten omaa kulttuuria on tuotu osaksi opetusta ja opiskelua. Moni vastaaja kertoikin yksittäisiä tilanteita, joissa he olivat havainneet nuorisokulttuurin kohtaavan äidinkielen ja kirjallisuuden opiskelun.

Eräs oppilas arvioi, että nuorison oma kulttuuri näkyy oppitunneilla ”melko vähän, mutta kirjamme ovat uusia ja niihin on pyritty lisäämään nuorien juttuja” (B, P). Myös muutama muu vastaaja on huomannut nuorisokulttuurin näkyvän äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa: ”[O]ppikirjassa kirjantekijät ovat yrittäneet kirjoittaa joitakin juttuja nuorten näkökulmasta mutta ne ovat aika epäuskottavia ja tönkköjä” (B, T). ”[Nuorisokulttuuri näkyy j]onkin verran esimerkiksi oppikirjan kuvissa ja joissakin teksteissä” (D, T).

Lisäksi nuorisokulttuuri näkyi oppilaiden mielestä muun muassa tehtävien aihepiireissä sekä analysoitavien tekstien sisällöissä, internetin käytössä, murteiden ja slangin opetuksessa sekä välillä myös luettavien teosten valinnoissa. Näiden vastausten perusteella nuorison kulttuuri näkyy siis äidinkielessä ja kirjallisuudessa jonkin verran, ja myös oppilaat ovat tietoisia tästä. Useimpien kyselyyn vastanneiden oppilaiden mielestä heidän oma kulttuurinsa näkyy kuitenkin oppiaineessa, sen sisällöissä ja opetuksessa huomattavan vähän. Oppilaat ilmeisesti kokevat oman kulttuurimaailmansa varsin spesifinä, eikä yleinen nuorisokulttuuri ole heidän ”omaan kulttuuriaan”.

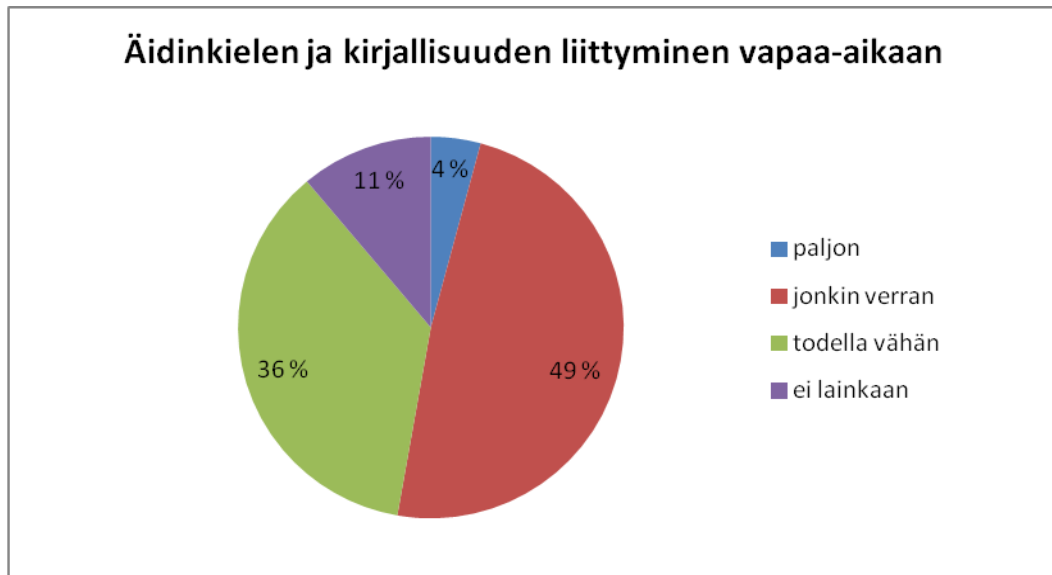
Vaikka nuorten oma kulttuuri ei näykään äidinkielessä ja kirjallisuudessa kovin suuuresti, on vastauksista pääteltävissä se, että nuorten oma elämä sekä koulun arki ja opiskelu on pyritty tuomaan lähemmäs toisiaan muun muassa oppikirjantekijöiden taholta. Lisäksi opettajien tekemät valinnat opetusmenetelmien

ja -materiaalien suhteen näkyvät oppilaiden vastauksissa, sillä useampi vastaaja totesi nuorisokulttuurin näkyvän esimerkiksi annetuissa tehtävissä, teksteissä tai luettavissa teoksissa. Yhdessä vastauksessa tuotiin myös esiin, että nuorisokulttuuri ei saisi olla koulussa päälleliimattua tai teennäistä, sillä tällainen väkisin yrittäminen ja epäuskottavuus eivät tunnu purevan oppilaisiin. Tämänhän myös opettajat olivat huomanneet, ja asian tiedostaminen näkyikin heidän vastauksissaan.

Kun oppilailta kysyttiin, miten nuorisokulttuurin käyttäminen äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa vaikuttaisi heidän opiskeluunsa, 32 % vastaajista ei joko osannut arvioida vaikutusta tai jätti vastaamatta kysymykseen. Vastaajista 18 % oli sitä mieltä, että nuorisokulttuurin näkyminen ja liittyminen äidinkieleen ja kirjallisuuteen ei vaikuttaisi heidän opiskeluunsa mitenkään. 43 % oppilaista puolestaan arvioi tällä olevan opiskeluunsa joko selkeästi tai jossain määrin positiivista vaikutusta.

Eräs oppilas pohti vaikutusta näin: ”opiskelusta saattaisi tulla rennompaa ja hauskeempaa” (D,T). Toinen vastaajista puolestaan arvioi, että nuorisokulttuurin liittyminen äidinkieleen ja kirjallisuuteen vaikuttaisi hänen opiskeluunsa ”[h]yvin, sillä on helppo opiskella ns. itselle omia aiheita, ja niihin liittyviä asioita jotka tulevat uutena” (C,T). Vaikka oppilaiden suhtautuminen nuorisokulttuuriin näyttäytyy kyselyssä erittäin positiivisena, toivoo eräs oppilas myös muita aiheita – kaiken ei siis tarvitse liittyä juuri nuoriin ja heidän kokemusmaailmaansa: ”On kiva käsitellä itselle ajankohtaisia aiheita, eli nuorison kulttuuria, mutta toivoisin ehkä vähän enemmän muitakin aiheita” (C, T).

Koska tutkimuksessa haluttiin myös selvittää, kohtaavatko nuoren, opettajan ja koulun maailmat, kysyttiin oppilailta myös, miten vapaa-aika heidän mielestään näkyy äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa. Tällä varmistettiin myös se, että jos oppilas ei ole hahmottanut, mitä nuorisokulttuuri hänen kohdallaan tarkoittaa, hän tietänee, mitä hänen vapaa-aikansa sisältää.



Kuvio 2. Äidinkielen ja kirjallisuuden liittyminen vapaa-aikaan

Kysyttäessä oppilailta äidinkielen ja kirjallisuuden liittymisestä heidän vapaa-aikaansa suurin osa vastaajista (49 %) oli sitä mieltä, että nämä kaksi tekijää liittyvät toisiinsa jonkin verran (kuvio 2). Myös vastausvaihtoehto 'todella vähän' sai vastauksissa suuren osuuden, 36 %. Samoin kuin nuorisokulttuurin yhteydestä äidinkieleen ja kirjallisuuteen kysyttäessä myös tämän kysymyksen kohdalla 11 % oppilaista valitsi ei lainkaan -vaihtoehdon ja 4 % vastaajista paljon-vaihtoehdon. Kun kuitenkin verrataan nuorisokulttuurin näkymistä äidinkielessä ja kirjallisuudessa siihen, kuinka paljon äidinkieli ja kirjallisuus liittyy nuorten vapaa-aikaan, ovat vastaukset hieman positiivisempia. Nuorisokulttuurin näkymistä enemmän äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa vaikuttaisi siis näkyvän yhteys nuorten vapaa-aikaan. Tämä on mitä luultavimmin yhteydessä siihen, kuinka hyvin nuoret viihtyvät koulussa. Vapaa-ajan ja koulun liittyminen toisiinsa voisikin ehkä olla ratkaisu kouluviihtyvyyden ongelmaan. Ottamalla vapaa-ajan mukaan koulun todellisuuteen nuoret voitaisiin saada viihtymään koulussa paremmin. Ehkä tämä voi olla koulun tarvitsema muutos.

5.3 ”Internettiä käytetään jonkin verran” – Koulun populaarikulttuuri

Tutkimuksessa haluttiin selvittää, millaisia eri koulujen populaarikulttuurit ovat. Samalla sivuttiin myös sitä, millaisia koulukulttuureita eri kouluissa on. Kulttuurin merkitystä ja eri paikkakuntien kulttuurieroja kuvasi opettaja B osuvasti:

Et siihen kulttuuriin kasvaa ihminen kiinni. Ja kouluhan on se, joka kasvattaa ihmisen siihen kulttuuriin kiinni. Plus sit mä sanon, et teil on jokaisessa perheessä omat perinteet ja tavat, ja sielt se lähtee. Et ne on niinku sen suomalaisen kulttuurin tapoja. Ja tota mä en tiedä, sit tää aineenopettajasysteemi on vähä semmonen, et ku ei me oikee tiedetä, kui paljo niitä on muissa aineissa. Kui paljo esimerkiksi historiassa, musiikissa on sitä omaa kulttuuria. [- -] Täälläh sitä tulee, mut aika hyvin usein kuulee noissa koulutuksissa ja tilaisuuksissa, että opettajat kiittää tän jollai yhdellä tunnilla. Mut mä tykkään täst. Mä oon nyt tänäänki pitäny satutunnin. Mä olen luku niille tarinoita ja yrittäny selvittää, mikä on tarinan ja sadun ero, ja ja tota. Sit jostain kumman syystä tommenen viistoistavuotias kyl kuuntelee ihan herkeämättä tarinaa. Heijän mielestään on ihan kivaa. Sä lupasit pitää meil tänää satutunnin [- -] On [kulttuuri] erilaista eri puolilla Suomee. Tääl on olevinaa hirvee kiire. Se oli ensimmäine asia, minkä mä silloin ite huomasin silloin Itä-Suomessa, että siellä on aikaa. Niillä on aikaa pysähtyy toisen kans keskustelemaa. Tääl ei oo koskaa. Tääl mennää hirvee nopeesti, hei hei, mun täytyy mennä taas.

5.3.1 ”Opiskelisin varmasti innokkaammin” – Näkyminen opetuksessa

Kaikki opettajat sanoivat käyttävänsä populaarikulttuurin aineksia opetuksessaan – toiset enemmän ja toiset vähemmän. Osa toivoi myös voivansa käyttää populaarikulttuuria hyödykseen enemmänkin. Populaarikulttuurin käyttäminen opetuksessa lienee myös paljolti tiedostamatonta, ja opettaja A totesikin: ”nii no nyt, kun tässä te kysytte näitä kysymyksiä, ni en mä tiä loppujen lopuks, että käytätkö mä sitä vähän vai käytätkö mä kuitenkin paljon”.

Opettaja A kertoi populaarikulttuurin näkyvän hänen opetuksessaan enimmäkseen tuoreena kirjallisuutena ja joskus musiikissa. Suomen vähemmistökielten opiskeluun liittyen hän mainitsee Signmarkin, jota luokassa kuunnellaan ja katsellaan. Hän toteaa, että pelkkään populaarikulttuuriin keskitytään vasta lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen kuudennella kurssilla. Kahdeksannen luokan Viestinten välittämää -kurssilla hän toteaa populaarikulttuurin kulkevan käsi kädessä muun sisällön kanssa.

Opettaja B kertoi populaarikulttuurin painottuvan hänen opetuksessaan yhdeksänten vuosiluokkaan. Yleisinä esimerkkeinä hän nosti seuraavaa:

No tota, kyl mä, sit on kiva ottaa vaik ihan suoraan Youtuubista, et ottaa sieltä sen jonku tekstin ja kuunteluttaa, siis jonkun iskelmän, ni se on yks keino lähtee siihen lyriikkaan. Tos Taito-Voima-Tajussahan on kasin kauhukirjallisuuden yhteydessä toi Tumma nainen. Me kuunneltiin se, ja sit se on semmosena tota noin ni, semmosena piirrossarjana tuolla Youtuubissa. Ni se on aika ihana ottaa siihen alkuun. Koska jos antaa kasiluokkalaiselle sen Tumman naisen tekstinä, ni ne ei välttämättä ymmärrä, mitä siin tapahtuu, mut sit ku se tulee semmosena piirrossarjana, ni sit ne tajuu sen. Se ei kauan kestä. Et sit ku on niit, ku luojan kiitos meil on nää laitteet, ni tommonen, se on ihan kiva piristävä lisä. Ja silloin on saatu niinku se motivaatio syntymään, et sit se kiinnostaa se juttu, et tuolla voi olla jotai mielenkiinnostusta, kun se löysi tuolta mejjän välineest jotaki.

Populaarikulttuurin käyttäminen voi siis toimia motivaation lisääjänä ja yhteisyyttä saattaa nostataa jo pelkästään se, että materiaali tulee ”meijän välineest”, nuorille tutusta välineestä tai sivustosta. Opettaja D kertoi myös esimerkin yhdeksänneltä luokalta Kalevalan ja nykypäivän yhdistämisestä:

Esim. ysiluokalla Kalevalaa käsitellään ja siellä on nyt pohdittu, että mitkä Kalevalan hahmot olis taikka esiintyy nykypäivän saippuasarjoissa esimerkiksi, ne hahmotyypit löytyy sieltä ja sitten tosin keskustelussa niin, ko se on..ihan vaan saadakseen ne keskustelemaan, ni puhutaan jostain..jostain saippuasarjoista..tieysti kyllä ku mä opetan yhteiskuntaoppia, niin kyllä sielläkin on ihan..siis löytyy joku Salkkareista niin paljon semmosta mistä keskustellaan, että huumeiden käytöstä ja.. tämmösiin oikeustapauksiin liittyen Metsoloissa on hieno se perintötapaus jota voi aina käsitellä .. miettiä niitten kanssa yhdessä, pohtia sitä mikä on sitä fiktiota siinä ja mikä on faktaa, mikä olis mahdollista ja mikä ei.. et ne oppis kriittisesti seuraamaan sitä pop.. yleensä kulttuuria ja populaarikulttuuria, se kriittisyys mitä mä yritän opettaa, niin se on avainsana monessa asiassa.

Tässä nousee siis esiin myös se, mitä muuta populaarikulttuurilla mahdollisesti tavoitellaan, eli kyseisessä esimerkissä se, että oppilaat osaisivat suhtautua saamaansa informaatioon kriittisesti.

Opettaja A kertoi käyttävänsä populaarikulttuuria esimerkiksi kahdeksannen luokan kulttuurikansion tekemisessä, lyriikassa (CMX), tuoreen kirjallisuuden esittelemisessä tai sukukieliin tutustuttaessa, jolloin esimerkkinä voi olla udmurtinkielinen rock-yhtye. Opettaja siis käyttää lyriikan opetuksessa esimerkkejä CMX-yhtyeen sanoituksista, joiden arvelisi kiinnostavan oppilaita perinteistä runoja enemmän. Laulun sanojen käyttäminen esimerkkinä mahdollistaa myös kappaleiden kuuntelemisen.

Opettaja B mainitsi, että hänen opetuksessaan populaarikulttuuri näkyy ainakin yhdeksännen luokan kansanperinnejaksolla, kirjallisuudessa, satutunneilla, lyriikassa, novelleissa ja elokuvissa. Hän pohti, että populaarikulttuuria saisi kyllä paremminkin tunteihin, jos vaan ehtisi suunnitella niitä enemmän. Opettaja C

mainitsi populaarikulttuurin yhteydessä YouTuben, Yle Areenan elokuvat, sarjakuvat, kirjallisuuden sekä esimerkiksi kirjan hahmoista tehtävät ”Facebook-sivut”. Hän kertoi myös, että populaarikulttuurin näkyminen riippuu käsiteltävästä asiasta. Hän totesi, että aina ei tarvitse olla ”ekstraa”. Populaarikulttuuri nähdään siis usein paitsi motivaattorina myös lisukkeena.

Opettaja D ajatteli tapahtunutta muutosta ja mietti sitä kautta, miten he oppilaiden kanssa etenevät populaarikulttuuriin liittyvissä aiheissa:

Kyllä se on koulussakin muuttunu, että ei enää opeteta sillai..nyt ei enää lueta Seitsemää veljestä, joka musta vois ihan hyvin olla populaarikulttuuria..kun sen kaikki voi..ja se tehdään kevyempään versioon, mutta tota nii..kun se on kieli vanhentanut, niin sitä ei voi enää niinku sillä tavalla luettaa.. taikka Kalevalaa..mikä on musta hieno esimerkki populaarikulttuurista, mutta sitä ei voi enää olla siellä, opetussisällötkin on muttunu, se on tullu se populaarikulttuuri hyväksytyks kulttuuriks.. sitten tv-sarjoja ja muita käsitellään äidinkielen opetuksessa ja.. mä oon sitten ottanu jopa.. ja on siellä esimerkkeinäkin ihan just tämmöstä.. ihan tämmöstä.. tuota iskelmämusiikin sanotuksia ja muita ja sitten mä oon vielä enemmän ottanu..mulla on ihan iskelmämusiikin analyysia, vaikka ei se niinkään noihin kursseihin kuulu, mutta välillä tehdään sellasia, että analysoidaan iskelmämusiikkia, mutta mulla se on tällasta. Ja kyllä se on niinku noissa oppikursseissa menny niinku populäärimmäksi se kulttuuri mitä esitellään, että.. että noi on vasta yhdeksännellä luokalla siellä on sitten Runebergit ja muut tälläset..korkeakulttuurit, että se on kasilla dekkareita ja salapoliisi..tuota noin..scifiä ja fantasiakirjaa, niin kyllä se on niissäkin tieysti sekä populaarikulttuuripuolta sekä semmosta taiteellisempaa scifiä, mutta me käydään läpi tällä tavalla sitä sitte.

Populaarikulttuuria saattaa siis olla koulussa enemmän kuin muuta kulttuuria. Myös määrittely eri kulttuurin osa-alueiden välillä saattaa olla hämärää. Kulttuurikansion yhteydessä opettaja A mietti, miten he kulttuuria määrittävät:

Siinä niinku tavoitteena on se, että mä en niinku kerro opettajana, että kulttuuri on tällaista ja siihen kuuluu tällaiset asiat, vaan niinku lähetään niitten ajatuksista liikkeelle ja sitte niinku muutenki liikuttais sillä tasolla, että tota ne tavallaan saa tuoda sitä omaa näkemystään sen kulttuurin suhteen esiin, ja että mikä ja miksi on niitten mielestä mielenkiintosta ja tuntuu omimmalta. Ni sillen siitä jää pois se semmonen, että kaikki nyt tekee tätä yhtä ja samaa ja otetaas nyt nää laulun sanotukset, ja nii et puhutaan asioista niitten lähtökohdista käsin eikä niin että opettaja nostaa jalustalle kulttuuria. No, siellä siis kun me käydään läpi ensin, että mitä se kulttuuri tarkoittaa, ni siellä käydään läpi sitä, että rakennetaan taululle ensi se, että mitä siihe kuuluu mitä kaikkia osa-alueita, että kyllä sitä vähän rajataan sitten, kun mietitään että, että tota mikä se on se OPSi ja mitä kaikkea siihen nyt voi kuulua, että me nyt ei ihan kaikkia mahdollisia, mitä niillä nyt ois sitten ollu. Mikähän ois semmonen esimerkki, mikä niillä oli? Kuitenki että siihe on laskettu musiikki ja kirjallisuus ja niillä on tämmösiä tanssiharrastuksia ja tota TV-ohjelmat ja elokuvat ja mitähän vielä tulis mieleen. Muotiki siellä on tainnu meillä olla ja tota. Mut sitte jotai urheiluharrastuksia niinku sellasia vaikka jääkiekko tai skeittaaminen ni neki on kulttuuria, mutta sitte on niinku mietitty ensin laajemmin, sitä että se on osa kulttuuria kyllä, että ne liittyy siihen, mutta me on rajattu sitä sit vähän tähän, että on sit kuitenkin jätetty ne ulkopuolelle, että niitä ei oteta mukaan siihe, sit siihe varsinaiseen työhön vaa sitte on näitä tämmösiä hengentuotoksia, mitä siinä voi olla mukana [- -] ku sitä kulttuuri-käsitettä on määritelty ja niillä on kyllä ihan hirveän paljon siellä aina niitä määritelmiä, että mitä kaikkea se on. Että tota ne jokainen kirjottaa ite määritelmiä kulttuurille ja kunhan mä saan niitä kirjottamaan moniakkin tuntomerkkejä sille, ni sitte voidaan tai joku oppilaistaki saattaa nostaa esille sen sanan populaarikulttuuri. Ja

sitte tulee sellasia tuoreita esimerkkejä siihe. Tai ne saattaa kysyä, että mitä se tarkoittaa [- -] et sen joku nostaa esiin.

Kulttuurin käsitteelle yritetään siis antaa mahdollisimman laajat kehukset, mutta jotenkin se on koulussa kuitenkin ilmeisesti silti aina rajattava. Richardshan (2011,4) toi esiin näkemyksen, jonka mukaan kulttuuria määrittelevät vain akateemiset ihmiset ja muutoinkin rajattu ryhmä, joissa mainittiin kriitikot, arvostelijat ja opettajat. Koulumaailma on ilmeisesti edelleen sellainen, että se kokee tarpeelliseksi tehdä rajauksia. Kiinnostavaa on, kuka rajauksia tarvitsee. Opettajat, opetussuunnitelman laatijat vai oppilaat?

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta opettaja C piti hyvänä siinä mielessä, että siinä vuorovaikussellisuuden tarjoutuu helposti mahdollisuuksia populaarikulttuurinkin puolesta. Hän kertoi:

Äidinkielessä niinku kaikki kulkee silleen suloisessa sekamelskassa keskenään, että ei tartte opiskella populaarikulttuuria, että voi näyttää sitä vaan voi opiskella jotain toista asiaa ja sit näyttää jotain, mikä sit on osa populaarikulttuuria, vaikka pätkä jotain elokuvaa ja siitä voidaan käsitellä henkilöahmoja tai muuta, mitkä sitten voi olla osittain kirjallisuudenopiskelua, et se menee sillee sokin sokin sekasin. [- -] No ohan se nyt aina tietysti oppilaista kivempaa kattoo jotain muuta ku välillä minua puhumassa, et kyllähän se herättää ne siitä et, jos vaikka luennoi jostain kirjallisuuden ajasta ja sitte luetaan kirjasta tekstiä, niin oha se niille paljo tylsempää ku sitte se että voidaan kattoo, et no niin.. tässä on esimerkkiä nyt sitten.. mitäs tästä löydetään, niin kyllä se herättää kiinnostuksen. Se on niinku väline siihen. Ja sitten toisaalta taas oppilaat itekkii tuo niitä esille ja nostaa.. haluaa keskustella jostain asioista ja kysellä mielipiteitä ja niinku, et.. kyllä se sillee on niinku oppilaan ja opettajan välisen suhteenkin väline. Et nyt esimerkiksi tää Robinin biisi, niin (naurua) se kun pomppas niin kyllä siitä kuuli ja siitä haluttiin tietää mielipide ja niin edelleen, et se on niinku semmosta..se on sekä opetuksen väline että sitten sen oppilaan ja opettajan.. tai ryhmän ja opettajan välisen vuorovaikutuksen väline.

Tässä puheenvuorossa tulee hyvin esille myös sekä populaarikulttuurin itseisarvo että sen välinearvo.

Opettaja D kertoi käyttävänsä populaarikulttuuria osana opetusta runsaasti ja pohti samalla, voisiko kieliopin opetuksessakin käyttää populaarikulttuuria:

Mää käsittelen sitä jatkuvasti, mulla on jatkuvasti..mää seuraan itse Salattuja elämiä ja tuota.. käytän sitä niinku opetusmateriaalina ja esimerkkinä ja jopa keskusteluja on ihan hyvä käydä siitä. Oppilaitten kanssa voi keskustella, vaikka ei oo mikään oppisuunnitelma, mutta keskustelu kuuluu äidinkieleen.. tai niinku keskustella näistä ja kyl se heijastuu..kun niitä oppilaat seuraa, niin sitä kautta sitten.. ja sarjakuvathan meillä on nyt pois tai mainitsematta, että oppilaat lukee sarjakuvia..sarjakuvia käsitellään seiskaluokan kurssissa jo että.. mutta kaikessa sielläkin on sarjakuvassahan on se korkeampi taide, sitten on erikseen sarjakuvataide että.. [-] Murteita vartenhan on tehty..murre sarjakuvia..et se siinä..niinko muissa maissa täytyy oppikirjan olla melkee sarjakuvia, ko ei ne jaksa lukee suoraa tekstiä, että mutta.. sitä kauttahan ne niitä murteita oppii, ko ne laitetaan jonkun Aku Ankan suuhun taikka muuta, ni ne lukee mielummin niitä..kuin että joku joku nauhalta joku seittemänkymppinen mummeli käyttää sitä murretta, ni ei ne sitä sillä tavalla viitti kunnella, mutta että kielioppiin varsinaisesti, niin se on aika vaikee.. voihan tietysti jäsentää ihan mitä

tahansa tekstiä me voidaan jäsentää lauseenjäsennyksen yhteydessä, että ei sen tarvi olla mitään erikoisen komeeta tekstiä.. On mulla tietysti populaarikulttuuria..jos katsotaan esimerkiks jääkiekko..emmä tiää..poulaarikulttuuria..niin mulla on esimerkiks kokeessa lauseita: Tappara voittanee Suomen mestaruuden ja niin edelleen (naurua).

Varsinaiseen kielioppiin on siis ehkä vaikea sitoa populaarikulttuuria, mutta keskustelun herättämisessä ja sen harjoittelemisessa se tuntuu toimivan. Lisäksi se voi olla myös huumorielementti, jolla opetusta, tai koetta, kevennetään.

5.3.1.1 ”Aiheesta on oppikirjoissa” – Opetussuunnitelmat ja opetusmateriaalit

Opetussuunnitelmissa, valtakunnallisessa tai haastateltujen koulukohtaisissakaan, populaarikulttuuri ei sanana esiinny. ”Tutustutaan suomalaiseen nykykirjallisuuteen, sanotaan ysiluokkalaisille jossain”, muisteli opettaja A.

Enemmän miusta tuntuu, että se vaali sitä, että on.. opetetaan tutustumaan korkeakulttuuriin, koska mm...siitä on ehkä aistittavissa sellanen ajatus, että nuoret tutustuu populaarikulttuuriin joka tapauksessa.. ja käyttää sitä joka tapauksessa, mutta sit jos ei erikseen opeteta arvostamaan kirjallisuutta tai taidetta tai teatteria tai tämmöstä, niin sitten ne jää, sitten ei kasva niitä, jotka niinku tutustuu niihin ja arvostaa niitäkin.. oppii tuntemaan. (Opettaja C.)

Opettaja B:n mielestä opetussuunnitelmassa vaaditaan, että yhdeksäsluokkalainen tunnistaa ja ymmärtää populaarikulttuurin sanana tai terminä. Opettaja D ajatteli, että populaarikulttuuri näkyy kyllä oppikirjoissa, jotka taas ovat opetuussuunnitelman mukaisia.

Populaarikulttuurin näkyminen oppikirjoissa jakoi mielipiteitä. Osa opettajista oli sitä mieltä, että populaarikulttuuri näkyy niissä hyvin, osan mielestä huonosti. Yhtä mieltä oltiin siitä, että oppikirja on vanheneva materiaali, eikä se oikein luonteensa vuoksi voikaan pysyä ajan tasalla. Opettaja B totesikin: ”Jos sä teet sen tänään nykymainoksest, ni ku oppikirja tulee ulos, ni se on jo vanha, puhumattakaan et niitä oppikirjoja käytetään minimissään kolme vuotta ja pahimmassa tapauksessa yli kymmenen vuotta. Ni ne on sit jo niin vanhentuneit.”

Opettaja A toi esiin, että *Taju*-oppikirjassa on jonkin verran populaarikulttuuria ja lukiolle suunnatussa *Särmässä*, joka on ”ajan hermolla”, on hänen mielestään myös havainnollistavia esimerkkejä. Opettaja C ajatteli, että oppikirjoissa on aika yksipuolinen kulttuurikuva, eikä populaarikulttuuri niissä juurikaan näy. Heillä käytössä olevassa *Aleksiksessa* populaarikulttuurin osioita ovat lähinnä sarjakuvat. Hän totesi, että asiaan vaikuttanee se, että oppikirja pyrkii olemaan teksteiltään

neutraali. Opettaja D:n mielestä populaarikulttuuri on oppikirjoissa lisääntynyt ja monet esimerkit ovat populaarikulttuurin puolelta. Hän totesi, että ei oppikirjaan hirveästi populaarikulttuuria mahdukaan, sillä teoriakin täytyy opettaa. Hän mietti esimerkiksi yhtä tehtävänantoa ja sen toteutusta seuraavasti:

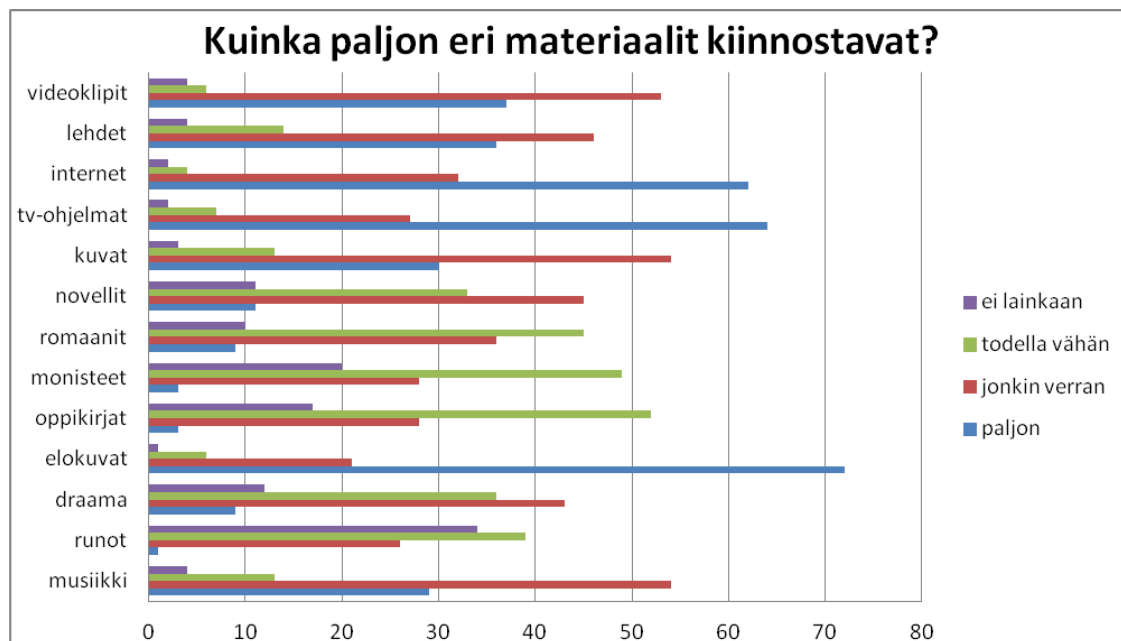
Esim tossa ysin kirjassa on se Kalevala, että siinä kyllä miettii, että se oli..siinä luki, että tehtävät..mikä julkisuuden henkilö vois vastata Väinämöistä ja Ilmarista ja niin edellen..mutta tota noin..mää nyt käänsin sen niin, että niinkö fiktiivinenkin henkilö ja populaarikulttuurista niitä löytyy..kyllä siellä aika paljon nykypäivän kirjoissa jo on mun mielestäni ja on tosiaan niitä iskelmiä ja rokkikappaleita ja niitä ja runoja esimerkkeinä siellä, että..Juice Leskistä ja Rauli Badding Somerjokea ja muuta löytyy sieltä, että kyllä mun mielestä aika paljon löytyy jo.

Oppikirjoissa ei siis välttämättä ole paljon tämän päivän esimerkkejä ja opettaja B totesikin: ”et aika paljon siitä täytyy opettajan ite tehdä materiaalia. Tai olla niinku valppaana, et saa materiaalin, jotta se on ajankohtasta se materiaali.” Kuvamateriaalin hankkimisen hän koki työlääksi. Yleisesti opettajat eivät kuitenkaan kokeneet materiaalihankintaa raskaana osiona. Kaikki totesivat, että materiaalia on helposti saatavilla, eikä sen hankkimisessa niin suuri vaiva ole. Opettaja D sanoi ”sen tulevan luonnostaan” ja opettaja C totesi, että lähinnä materiaalihankinnassa on ”runsauden pula”, ja suurin työ onkin valikoimisessa. Rajoittavina tekijöinä opettajat mainitsivat lupa-asiat ja tekijänoikeudet. Tämän vuoksi esimerkiksi elokuvia täytyy näyttää yhteisissä esityksissä, eikä tunnilla voi vain näyttää jotain tärkeäksi katsomaansa pätkää. Näin ollen käytettäviksi kanaviksi jäivät lähinnä cd:t, Youtube, Yle Arena sekä kodin ja kirjaston materiaalit, joissa niissäkin on rajoituksia.

Suurin osa oppilaista totesi oman äidinkielen ja kirjallisuuden opettajansa käyttävän oppikirjan lisäksi muita materiaaleja joko jonkin verran tai todella vähän (molemmat vaihtoehdot saivat 45 % vastauksista, yhteensä 90 %). Vain 7 % vastaajista oli sitä mieltä, että muita materiaaleja käytetään opetuksessa paljon, ja vain 3 % vastasi, ettei muita materiaaleja käytetä lainkaan.

Vastauksista voidaan päätellä, että suurin osa oppilaista on saanut opetusta myös muiden opetusmateriaalien kuin pelkän oppikirjan pohjalta. On kuitenkin kiinnostavaa, että yhteensä 48 % vastaajista koki muita materiaaleja käytettävän joko todella vähän tai ei lainkaan. Tätä selittänee osaltaan opettajien esiintuomat lupavaikeudet. Sekä populaarikulttuurin että nuorten oman kulttuurin ja vapaa-ajan

ilmentyminen ja liittyminen äidinkieleen ja kirjallisuuteen on siis melko suurelta osin oppikirjojen varassa.

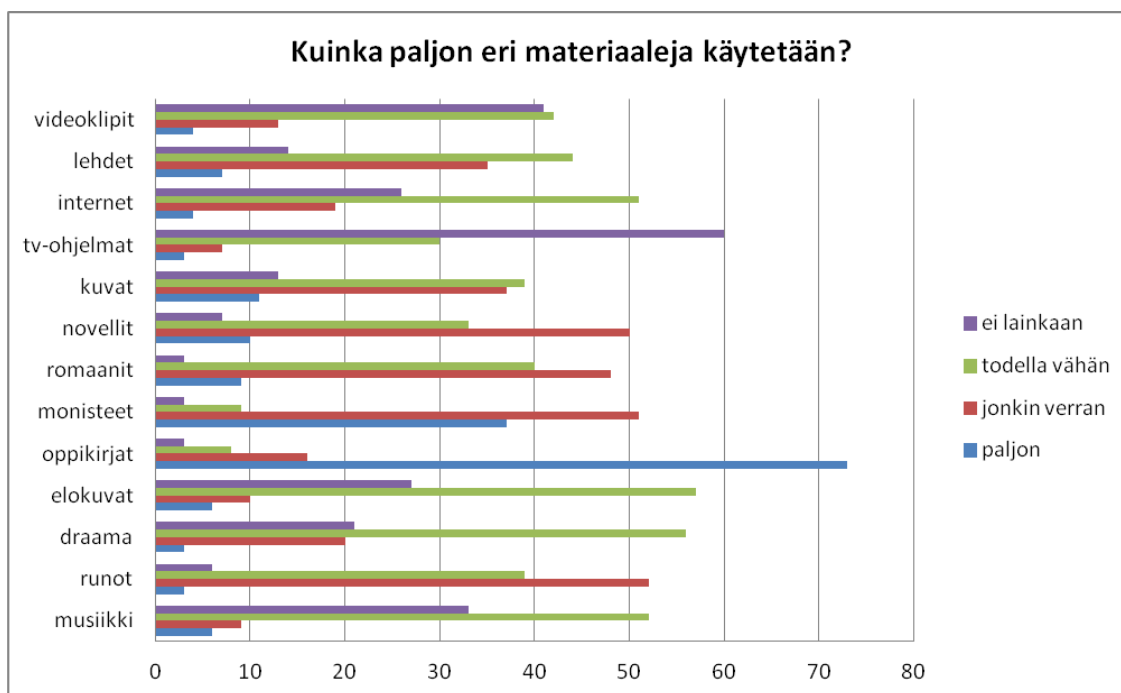


Kuvio 3. Kuinka paljon eri materiaalit kiinnostavat?

Kun oppilailta kysyttiin, millaisista materiaaleista he ovat kiinnostuneita, kävi ilmi, että suurin osa vastaajista on todella kiinnostuneita etenkin erilaisista sähköisistä medioista opetusmateriaalina (kuvio 3). Perinteisempi, painettu media ei vastausten perusteella vaikuta olevan läheskään yhtä suuressa suosiossa. Neliportaisella asteikolla eniten 'paljon'-mainintoja saivat elokuvat (72 %), tv-ohjelmat (64 %) ja internet (62 %). Nämä kolme mediaa kiinnostivat siis oppilaita eniten oppimateriaaleina. Lisäksi kiinnostusta herättäviä materiaaleja kyselyssä olivat kuvat, musiikki, videoklipit sekä lehdet. Eniten 'ei lainkaan' -mainintoja saivat runot (34 %), monisteet (20 %) ja oppikirjat (17 %). Näin ollen näyttäisi siis olevan, että nuoret todella kokevat sähköisen median kiinnostavampana kuin muun tarjonnan. Tästä opettajatkin tuntuivat olevan selvillä käyttäessään houkuttimena keskusteluun esimerkiksi tv-sarjojen tapahtumia tai näytteitä internetistä.

Lisäksi kyselyssä annettiin mahdollisuus mainita sellaisia itseä kiinnostavia äidinkielen ja kirjallisuuden materiaaleja, joita oppilaat toivoisivat käytettävän. Suurin osa vastaajista jätti joko vastaamatta kysymykseen tai totesi, ettei edellä esitettyjen materiaalien lisäksi ole muita kiinnostavia materiaaleja. Vastauksissa

ehdotettiin kuitenkin joitakin materiaaleja sekä opetusmenetelmiä. Kolme vastaajaa toivoi äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa käsiteltävän pelejä ja tietokonepelejä. Myös kokeet, tehtävät ja viikkomuistiinpanot mainittiin kiinnostaviksi materiaaleiksi. Lisäksi kyselyssä mainittiin erilaiset puheviestinnälliset ja vuorovaikutukselliset opiskelumuodot, kuten vapaa keskustelu, ryhmä- ja parityöt sekä väittelyt. Eräs vastaaja toivoi jonkin kirjailijan vierailua: ”jokin kirjailija tulisi käymään vaikkapa” (B, T), kun taas toinen vastaaja ehdotti, että äidinkielessä ja kirjallisuudessa voitaisiin ”pyrkä käyttää enemmän muuta kuin oppikirjaa sekä monipuollistaa opetusta” (B, P). Vastauksista voidaan päätellä, että oppilaat kaipaavat siis muutoksia nykyisiin käytäntöihin. Opettajienkin vastauksissa tuli esiin toive asiantuntija- tai taitelijavierailijoista tai heidän vetämistään työpajoista. Haaveet ammuttiin kuitenkin välittömästi alas kustannus- ja aikarajoituksilla. Jos halua muutoksiin olisikin sekä opettajilla että oppilailla, niin luottoa niiden toteuttamismahdollisuuksiin ei näyttäisi kuitenkaan olevan.



Kuvio 4. Kuinka paljon eri materiaaleja käytetään?

Materiaalien kiinnostavuuskysymyksen jälkeen oppilailta kysyttiin, kuinka paljon materiaalitoiveissa mainittuja samoja materiaaleja käytetään heidän äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessaan (kuvio 4). Vastaukset tähän kysymykseen näyttävät

melko poikkeavilta verrattuna siihen, millaisista materiaaleista oppilaat ilmoittivat olevansa kiinnostuneita (kuvio 3). Eniten käytettyjä ('paljon'-maininnat prosentteina) materiaaleja olivat oppilaiden näkemyksen mukaan oppikirjat (73 %) ja monisteet (37 %). 'Jonkin verran' ja 'paljon'-mainintoja saivat runsaasti myös runot, romaanit, novellit sekä lehdet. Vähiten käytettyjä materiaaleja ('ei lainkaan'-maininnat prosentteina / 'todella vähän' -maininnat prosentteina) olivat tv-ohjelmat (60 % / 30 %), videoklipit (41 % / 42 %), musiikki (33 % / 52 %), elokuvat (27 % / 57 %) sekä internet (26 % / 51 %).

Materiaalien kiinnostuskysymyksen ja materiaalien käyttökysymyksen vastauksia vertailtaessa on huomattavaa, kuinka paljon nämä kaksi kuvaajaa poikkeavat toisistaan. Ne materiaalit, jotka oppilaat ilmoittivat kaikista kiinnostavimmiksi, ovat enimmäkseen vähiten käytettyjen joukossa, kun taas vastaavasti vähiten kiinnostusta herättävät materiaalit ovat niitä materiaaleja, joita äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa käytetään eniten. Oppilaita näyttäisivät kiinnostavan melko populaariset, populaarikulttuurin mukaiset äidinkielen ja kirjallisuuden opetus- ja opiskelumateriaalit. Kuitenkin opetus tapahtuu edelleen oppilaiden arvioiden mukaan melko perinteisiä materiaaleja käyttäen. Tässä voisikin olla mahdollisuus sekä uudistaa koulua ja äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta että tuoda koulu ja oppilaiden muu elämä lähemmäs toisiaan, jotta opiskelumotivaatio ja oppimistulokset saataisiin paranemaan.

Kun oppilailta kysyttiin, millaisia aiheita he kaipaavat äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen ja opiskeluun, mainintoja tuli hyvin erilaisista aihekokonaisuuksista. Eniten mainintoja saivat materiaalitoiveiden mukaisesti yleisesti media sekä erikseen mainitut erilaiset sähköiset mediat, kuten tv, internet, pelit ja elokuvat, joista elokuva sai eniten yksittäismainintoja. Kiinnostavaa oli kuitenkin, että lisäksi useampi oppilas toivoi enemmän kirjallisuutta, jotkut toivoivat lisää kirjoittamista, ja muutama vastaaja kertoi haluavansa enemmän kielitietoa ja -oppia. Moni vastaaja totesi myös haluavansa käsitellä äidinkielessä ja kirjallisuudessa aiheita, jotka ovat lähellä nuoria: ”ehkä sillein itselle läheisiä asioita” (A, T). Lisäksi toivottiin nykypäiväisiä aiheita: ”[e]nemmän nykyaikaisia aiheita, suuri osa opetuksesta on historiasta ja tylsistä kirjoista” (A, T). Eräs vastaaja kommentoi kysymystä kertomalla: ”[A]iheilla ei [ole] niin suurta merkitystä, mutta toteutus voisi olla enemmän käytännönläheinen.” (A, T). Opetuksen jäämisestä irralliseksi kuvanee

toive käytännönläheisyydestä. Valitettavaa on, että sitä, minkä oppilaat kokevat ”nykyaikaiseksi” tai ”omaksi kulttuuriksi”, näyttää olevan vaikea selvittää. Vastauksissaan he eivät nimittäin joko tahdo, osaa tai koe tarpeelliseksi selvittää, mitä mainitut nykyaikaisuus tai oma kulttuuri heidän mielestään sisältävät.

5.3.2 ”Opiskelusta saattaisi tulla rennompaa ja hauskeempaa” – Hyödyt ja haitat

Populaarikulttuurin käyttämisen hyötyihin opettajat listasivat vuorovaikutuksen, virikkeellisyyden, havainnollistamisen, päivittämisen, vaihtelun, lähellä oppilasta olemisen, kulttuuritietoisuuden ja -tiedostamisen, kriittisyyden herättämisen sekä innostamisen. Mainittiin, että populaarikulttuurin saralla mahdollistuu myös se, että oppilas pääsee opettamaan opettajaa esimerkiksi slangissa. Nämä seikat voisivat auttaa oppilasta muistamaan opetetut asiat paremmin. Myös kasvatukselliset seikat tulivat esiin, sillä populaarikulttuurin aineksia käytetään esimerkiksi rakkauden tai rasismien käsittelyssä. Vaikka populaarikulttuurilla oli opettajien mielestä myös itseisarvoa, sitä käytettiin enemmän välineenä johonkin. Eniten innostamiseen, lämmittelyyn, ”koukun saamiseen” ja mielenkiinnon herättämiseen.

Opettaja A mietti hyötyjä sekä oman että oppilaiden innostumisen kannalta seuraavasti:

No ainaki ne innostuu siis siitä semmosesta, että se niiden oma kulttuuri nimenomaan olis se, mitä käsitellään. Ja mä tiän, että se on tuolla yhdellä tän koulun kasiluokalla ainaki laajentunu se kulttuurikansio, et niillä oli semmosia kulttuurimessuja, missä ne sit esitteli niinku siellä omassa luokassaan sitä kulttuuriaan muille. Siihen liitettiin semmonen suullinenki tuottaminen. Ne innostu kyllä siitä, ainaki. Mä en kyllä tiä, onko ne oppilaat innostuneita, mutta mua kiinnostais ainaki tuoda siis, ää, tunneille kirjoja, joitten kirjottajat on niille tuttuja jostain muusta yhteydestä ku kirjailijana. Esimerkiks Jouni Hynynen tai, sen tekstit tosin on sellasia, että sopis lähinnä ysiluokkalaisille. Tota tai, toi, Anni Sinnemäki. Täytyy vaan oikeesti miettiä, että onko ne niille tuttuja vai ei. Mutta tämänkaltasia, että ne on niinku muusta yhteydestä tuttuja, nimiä. Jenni Haukio, vaikkapa nyt tuoreena esimerkkinä. Ja sit tavallaan niinku hyödyntää sitä, että niillä on jonkinlainen näkemys, kuka se on se tyyppi ja ihminen. Ja nyt tota katotaan vähän, millasta se niitten kirjallisuus on, eikä välttämättä ruveta sitten niinku analysoimaan puhki vaan sellanen tutustuminen niihin kirjoihin ja – sitte ehkä se. Mä haluaisin kokeilla sellasta, että mä en siis suoraan sanois, että tänään tutustumme näihin tuttuihin henkilöihin, jotka on muusta yhteydestä tuttuja, vaan sit, et miten nopeesti ne hoksaa sitä asiaa, että on kyse ihan semmosesta mediahenkilöstä, mitä on käsitelty. Tai mikä on sieltä tuttu ja nyt onki kirjottanu runoja. En mä tiä, miten ne reagoi siihen, mutta mä haluisin kokeilla.

Opettaja B näki populaarikulttuurin avulla saatavan yhteyden nuorten arkipäivään:

Et se [esimerkki] ois semmonen joka, et hei, et se kuuluu olennaisena osana tähän elämään eikä se olekaan mikää oma juttunsa, mitä toi tuolla hölöttää. Vaan et se on ihan tästä päivästä, tässä ja nyt, ja se näkyy siinä. Ni mä pitäisin sitä kyl äärimmäisen hedelmällisenä sillä tavalla. Paremmiin kun se, että mä otan ja tempasen jonku väkivängän esimerkin. Kyllähän he sen läheisemmäksi sillä lailla tuntee. Hei, mä oon kuullu tän joskus, mä oon nähny tän jossain, hei tää on tää! Nii, ni totta kai se nostaa heti sitä motivaatiota lähtee sitä opiskelemaan, sitä asiaa.

Vuorovaikutuksen syntymisen yhteydessä lähes kaikki opettajat totesivat, että se riippuu paljon ryhmästä. Luokat ovat tässä suhteessa keskenään hyvin erilaisia. Opettaja A totesi myös, että populaarikulttuurin yhteydessä joku saattaa reagoida siihen vahvasti, vahvemmin kuin johonkin muuhun. Opettaja B luotti tässä tapauksessa siihen, että oppilaat osaavat kyllä rajata yksityisyytensä.

Opettaja D toi esiin, että populaarikulttuuri on hyvä läpäisyaihe, se sopii moneen ja sen avulla jokaisella on mahdollisuus osallistumiseen, koska heillä on siitä tietoa.

Hän totesi:

Kyllä ne paremmin lähtee mukaan kun käsitellään sellasta mistä ne on itte niinku sisällä, että käsitellään..kyllä niistä on mielipiteitä Salkkareista ja ennen oli Kauniista ja rohkeista ja niin edelleen tällasista..niitä ne seuraa, niillä on mielipiteet, mutta seuraa ne jotain uutisiakin ja seuraa sitten omia..niinku sanotaan on tämmösiä alalajeja ku scifi-harrastajia jo nuorissa, jotka seuraa niitä omia tv-sarjoja, ne voi olla aika korkee tasosiakin, ettei ne välttämäti oo suuren ryhmän.. ei ne silti oo mitään elitististä kulttuuria vaan se on sen harrastuneisuuden mukaan, että jotkut harrastaa jotain tällasta vähän.. vähän pienemmälle ryhmälle tarkotettua kulttuuria.. kyl mä uskon, mun käsitys on, että ne tykkää, et sitä on mukava tehdä, että..

Haittana opettaja A mainitsi sen, että oppilaat saattavat kokea populaarikulttuuriesimerkin sellaiseksi, että ”opettaja haluaa kaveerata” ja osa suhtautuu tähän negatiivisesti.

Ku on tullu niitä tilanteita, just että ne kokee, että se kuuluu niitten vapaa-aikaan ja opettaja yrittää nyt sitte olla niinku niitten, tulla niitten tota, tulla kaveeraamaan niitten kanssa. Että se tuo semmosia tekstejä tänne ja sit niitä tutkitaan, ja ehkä siinä on se, että niille on kuitenkin tapana, että niille koulussa tehään jotain semmosta niitten mielestä tylsää, mikä niinku kuuluu ihan sen niitten oman jutun ulkopuolelle. Että nyt ruvetaan sitte analysoimaan, että mitä niissä sanotaan niissä teksteissä. Ja itse asiassa mulle on kyllä itelleniki käyny niin, että kun mä toin aikanaan CMX:n tekstejä koululuokkaan, ni mä ite kyllästyin niihin. Siihen asti mä olin, siis kuuntelin paljon CMX:ää, mutta sit ku mä toin niitä sinne omille tunneille, ja ne oppilaat puhu niistä ja kävi niitä sanotuksia läpi, ni ne alko jotenki ärsyttää mua. [- -] Ja nyt mä en sit kuuntele enää CMX:ää. Et siinä on joku semmonen niinku, ehkä se on molemminpuolinen, että on kuullu niiltä ja itteki on toisaalta kokenu sen. En oo ehkä löytäny semmosta väylää vielä. [- -] Joo ja ehkä sen jälkee ku niitä CMX:n tekstejäki oli siellä tunnilla kattonu, ni ei voinu vaan nauttia ja kuunnella sitä musiikkia vaa jäi miettimää kaikkea, että mitä ne sisältää.[- -] Vei siihen analyysiin. [- -] Siitä pitäis ehkä jättää pois just tää, että ruvetaan ruotimaan ja analysoimaan niitä sanoja, mikä on vähä liian usein tavoitteena. (Opettaja A.)

Keinotekoista ”päälleliimaustahan” kritisoitiin oppilaidenkin vastauksissa. Tämän lisäksi liiallisella käsittelyllä voidaan siis ehkä jopa pilata sekä opettajan että oppilaan kiinnostus kyseisestä asiasta kohtaan.

Opettaja C mietti haittana sitä, että kaikista ei siltikään saa mitään irti. Tämä ongelma on tietysti tiedostettu ja tuli esiin myös tutkimuksen avovastausten suppeudessa. Asia oli kyllä ennakoitu, mutta silti tuntuu hieman hämmentävältä, että oppilasta ei kiinnosta vastata edes häntä itseään koskeviin kysymyksiin. Opettaja C sanoi myös, että käytettävä materiaali täytyy olla hyvin mietitty, jotta ”opettaja [ei] joudu pulaan” tai jotta vanhemmilta ei tule palautetta. Opettaja D pohti myös haittoja kysyttäessä, että jokin tärkeä asia tai tavoite saattaa jäädä sivuun, jos innostutaan. Lisäksi hän mainitsi, että on otettava huomioon myös uskonnolliset ryhmittymät, etteivät he jää ulkopuolelle, sekä ikäsuositukset, ettei houkuttele oppilaita katsomaan sellaista, joka on kielletty.

5.3.3 ”Ku ei ne maailmat kohtaa” – Vaikeudet

Populaarikulttuurin käyttämisen vaikeuksina opettajat mainitsivat ”aallonharjalla pysymisen”, sen, että on vaikea tietää, mikä oppilaita kulloinkin kiinnostaa, ja että opettaja ei saisi kuitenkaan ”yrittää” liikaa. Ikäero oppilaisiin tuli myös esiin. Opettaja B totesi oppilaiden kiinnostuksen kohteita veikatessaan:

On se aika vaikeet. Et kyl mä nyt jo koen välillä sillai, et ku ei ne maailmat kohtaa. Ku mä aattelen, et niil alkaa hei olla isoäidit mun ikäsiä. Ni sillon se on aika vaikeet. Et he pitää mua siis tosi vanhana.

Myös opettaja C totesi jo osittain ”pudonneessa kärryiltä”, varsinkin netissä. Musiikista hän oli paremmin perillä, sillä kertoi kuuntelevansa työmatkat YleX:ää. Sekin mainittiin vaikeutena, että osa oppilaista tuo helpommin kiinnostuksen kohteitaan esiin ja toiset eivät millään, vaikka ”niitä miten kaivelis”. Opettaja A kertoi myös samasta huomiosta sekä kuvasi esimerkin avulla sitä, kuinka omasta mielestä hyvät esimerkit eivät toimikaan opetuksessa:

Toiset on niin luonteeltaan semmosia, ilmapiiriltään luokka semmonen, että niistä on helppo onkia tietoon niitä juttuja, mut sitte osa on semmosia ilmapiiriltään vähän jähmeämpiä, ja että niistä ei saa irti. Että se riippuu ihan ryhmästäki, kyllä. Ja sit toisaalta tuntuu joskus siltä, että se oli helpompaa sillon, ku oli alottanu vasta opettajana. Nii yks hyvä esimerkki

[- -] ku syksyllä oli se Tuomas Kyrö. Ni se on mun idoli ja Mielensäpahottaja, se on mulla nytki äänikirjana autossa ja naureskelen sille työmatkoilla, ni. Ni sit mä toin sen tonne lukiolaisille, lukion kakkosille viime keväänä. Oli tota yks luku niistä, jos ootte lukenu tai kuunnellu, ni se oli se Lindit. Ja tota me kuunneltii sitä ja niillä oli tekstinäki se edessä, ja sit kysymys oli, että mistä syntyy huumori. Ei syntyny niitten mielestä mistää. Synty vaan kuilu mejän välille, (nauraa). No se on vähän sellanen, että se riippuu aika paljon siitä oppilaasta. Että onhan sellasia oppilaita, joilla vaikka se Beatles, tosin ei ehkä ihan niin nykyhetken hitti, mutta on sitte kuitenkin sitä omaa kulttuuria, ni näkyy joka hetkessä. Jopa hiusmuodissa ja siinä, mitä piirtää tai kirjottaa. Tai aina, ku on tyhjä hetki tunnilla, ni se ilmestyy se John Lennonin kuva siihen oman vihkon, tota, sivulle.

Oppilaan maailman tavoittaminen on ymmärrettävästi haasteellista. Opettaja C totesikin: ”Sen ku jos joku opettaja keksii sen, että aina löytää sen, mikä niitä motivoi, niin se on kyllä onnellinen opettaja (nauraa)!”

Tässä yhteydessä opettaja B pohti myös sitä, miten tärkeää on, että saisi jotenkin kaikki kuitenkin osallistumaan:

Joo, ja sit siinä on se, et jos niillä on jotaki, minkä ne haluais purkaa, mut ne onki vaa hiljaa. Et se ei ookaan se häirikkötyyppi, joka häiriköimällä tuo ne ongelmansa esiin. Ni sehän voi olla hirveen kamalat kolme vuotta yläkoulun puolella. Kun kukaan ei koskaan huomaa mua ja mun on hirveen paha olla. Ja et mä en jaksu keskittyä tähän asiaan. Et hiljaa vaan puurtaa ja tekee kaiken puolväkisin. Mut et mä ite yleensä teen sillä tavalla, et mä sanon heille, et mä en ymmärrä, et kertokaa. Miks mun pitäis olla se, joka tietää jotakin, kun mä en yksinkertaisesti tiedä. [- -] Ni sillai on ihan kiva. Ja sit ku on tarpeeks ikää, ni sit pystyy sen jo myöntää niil oppilail, et mä en tiedä tätä. [- -] Et sillai, et se on niinku yhteistyötä, et opettajatki tekee sitä yhteistyötä, et ei se oo automaattisesti niin, että kun vaan on opettaja, ni tietää.

Samaa mietti opettaja D:

Ja sitten tosiaan ne pääsee siihen sisälle, että se voi olla ihan vaikkei liity mihinkään kurssiinkaan, niin ihan tämmönen lämmittely, että luokat saa niinko aktiivisemmaksi, kun ottaa ihan sellasia, että mitäs nyt tapahtu eilen Salkkareissa..mitä uskon, et ne nyt on pohtinu tuolla ja..käy sen läpi ja jos siinä on kytkentä johonkin ainesisältöön, niin sitä voi ottaa siinä, mutta tuota noin niin..jo sekin on tärkeä, että ne saa sillä tavalla..että jotkut jopa sanoo, et kokee et saa aktiivisuutta kun jotain tietää ku tietää populaarikulttuurista jotain.

Kun opettaja pohtivat, mitkä seikat heidän mielestään oppilaita kiinnostavat, niin esiin nousi ainakin opettaja C:n mainitsemat nuorten elämälle läheiset aiheet kuten rakkaus, aikuistuminen, itsenäistyminen, murrosikä ja elämän valinnat. Hän mietti lisäksi, että aiheet ovat

semmosia, mitkä on niitä lähellä. Niitten elämässä tärkeitä. Ne on oikeestaan aika samanlaisia, vaikka se populaarikulttuuri muuttuski tai tava.. keino, väline muuttuis, mut ne on niitä semmosia, minkä lähellä niitten elämä pyörii eli ihmissuhteet ja rakkaus ja aikuistuminen ja murrosikä ja oman elämän valinnat ja itsenäistyminen, ne on ne samat aiheet, mitkä on ollu varmaan aina, et ei ne sillee niinku muutu, mut sit vaan se, että mitä kautta ne niitä haluaa käsitellä, niin se voi muuttuu elää sit sen ajan mukana. Joskus se on manga ja anime ja joskus se on musiikkivideot ja pelit ja muut..

Myös opettaja D mietti, että nuoria tietysti kiinnostavat ne asiat, joita he itse seuraavat. Hänkin kertoi maailmojen erilaisuudesta, mutta myös siitä kuinka hän yrittää kaventaa kuilua:

No tietysti mitä vanhemmaks opettaja tulee ja mitä etäämmäks siitä, sen takia mä oonkin katonu ihan telkkaristakin semmosia sarjoja ja lukenu..mulle tulee Saundi-lehti muun muassa ja niin edelleen, että vähän että on mukana siinä ko mä sillo aattelin, että ko omat lapset tulee aikuisiks, niin sitte rupee etääntyä, niitten kautta vielä sai otetta tohon noin, mut kyl mä tässä viel oon opettajana, vaikka on omat lapset ollu aikuisia jonkin aikaa että..että..on se aina vaikeempaa, mutta että kyllä mun mielestä opettajat on aika nuorekkaita väkisinkin..täytyy olla..seurata sitä, koska siellä on..täytyy pysyä ajan tasalla, että jos mä en mitään kattosi tämmösiä..joku moittiikin, että miten sää katot tommosta saippuaviihdettä ja muuta niin..niin..kyllä mää sitten ois etäämpänä niistä nuorista kumminkin.. se on hyvä tekosyy ainakin kattoo niitä (naurua).

Toteuttamispuolella vastaan tuli yleensä raha. Useimmat pääsivät kuitenkin jonkin luokan kanssa vuosittain teatteriin. Järjestely oli kuitenkin useimmiten hankalaa. Käytettävä aika on myös suuri toteutusta rajaava tekijä. Opettajilla oli innostusta erilaisiin taiteilijoiden vetämiin useamman oppiaineen yhdistäviin työpajoihin sekä useampiin teatterikäynteihin, jos niihin olisi varaa. Opettaja B mainitsi, että kaikenlainen isompi tekeminen olisi kivaa, jos olisi vapaammat kädet. Hän mietti myös kuvallisuutta:

Et mä ainaki kaipaen esimerkiks kuvia toisella tavalla, semmosta kuvan analyysii, ja et niitä vois olla useamminki, et en mä tiä miten niinku. Mut sehän on hirveen työlästä. Et ajatella et kui hedelmällisiä ja herkullisia juttuja sais jostai mainoksesta niinku kieliopinki.

Opettaja B muistutti seikasta, joka jo sarjakuvaesimerkissäkin on tullut esiin ja joka opetuksessa täytyy populaarikulttuurinkin alueella huomioda, että lukutaito on valitettavasti sen verran romahtanut, että kaikki eivät pysty lukemaan tekstiä yksin. Siksi luetaan myös yhdessä. Yleisesti ottaen opettaja B pohti vielä oppilaiden kiinnostuksen kohteita sekä samalla aineenopettajuuden luonnetta:

Me ollaan aika, me aineenopettajat ollaan kyl aika sellasii sidonnaisii näihin tunteihimme. Ilmeisesti ne on lastattu liian täyteen. Ajatelkaa nyt äidinkieltä, kui paljon siellä on asiaa. Mun mielestä ois kauheen kiva saada semmosii opetuskeskusteluja aikaseks, mut ei niit nyt vaan saa. [- -] Et tämmönen aihe ku populaarikulttuuri. Sehä ois mitä hedelmällisin semmosille opetuskeskusteluille, koska heil on siit kokemus, mut he ei tajua sitä, et se sitä, mistä me käytämme sit tämmöstä nimitystä. [- -] Mut tota mä aika usein käytän semmosii novelleja, jos on jollaki tavalla nuoren ja aikuisen välinen suhde, se voi olla sen vanhemman, isän ja tyttären, isän ja pojan tai äidin ja pojan, äidin ja tyttären välinen suhde, tai sit nuorten keskinäinen suhde. Et kyl niin hiiskumatta joitaki novelleja kuunnellaan, jos se koskettaa aihetta, jossa ollaan tekemisissä tytön ja pojan kanssa, niitten kahden välisest suhteesta. Et se on semmonen, sitä mä pidän semmosena aivan takuuvamana aiheena, koska se kiinnostaa kaikkia, mutta nyt on kyl ihan selkeesti huomaa, varsinki noil ilmasun tunneilla, ni tulee tää näin, että nää suhteet alkaa olla hyvinki erikoisia. Et siel ei ookaan aina enää tyttö ja poika, vaan siel voi olla kaks tyttöä tai kaks poikaa. Tai ainaki se tuodaan mielellään sinne mukaan, et jotenki se sotkee sitä perinteistä kuvioo, sit ku siel onki joku, joka on eri tavalla kiinnostunu.

Luokkien ”suljetut ovet” estävät osaltaan vuorovaikutuksellisemman ja yhtenäisemmän opetuksen toteutumista. Aineenopettajia onkin kritistoitu viime aikoina kovasti siitä, että luokan ovet pidetään suljettuina eikä ideoita jaeta tai yhteistyötä tehdä. Tässä lienee yksi mahdollisuus kehittää opetusta ja opiskelua uuteen suuntaan. Jos saman oppiaineen aineenopettajat tekisivät enemmän yhteistyötä keskenään, voitaisiin hyväksi haivaitut ideat ja kokemukset saada käyttöön myös muissa ryhmissä opettajan omien ryhmien lisäksi. Lisäksi opetuksessa tulee vastaan sellaisiakin toimintamalleja ja työskentelytapoja, joiden jakaminen eri oppiaineiden kesken on myös hyödyllistä.

Ideoiden, opetusmenetelmien ja muiden vastaavien oppituntia rytmittävien seikkojen lisäksi opettajien yhteistyötä kaivattaisiin myös oppiaineiden keskinäisessä integraatiossa. Mikäli koulussa toteutettaisiin oppiainerajat ylittäviä projekteja ja yhden oppiaineen opetuksesta suunniteltaisiin myös muita oppiaineita tukevaa, olisi hyvinkin todennäköistä, että myös oppilaat kokisivat opiskeltavat asiat ja aiheet merkityksellisempinä. Koulusta ja opiskeltavista sisällöistä muodostuisi näin yhtenäisempiä kokonaisuuksia, joiden kautta koko koulun mielekkyys ja yhteydet arjen ja opiskeltavien asioiden välillä näyttäytyisivät positiivisempina.

Voisiko populaarikulttuuri olla sidostava tekijä edellä esitettyyn haasteeseen? Ja voisiko populaarikulttuuria hyödyntää sekä äidinkielen ja kirjallisuuden omien oppisisältöjen ”sidostamisessa” että eri oppiaineiden välisessä integraatiossa?

6 PÄÄTÄNTÖ

Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa käytetään populaarikulttuuria. Tästä ovat samaa mieltä opettajat ja oppilaat, vaikka oppilaille populaarin olemassaolo ei oppituntisisällöissä niin selkeänä näyttäytykään. Jossain määrin käsitys populaarikulttuurin sisällöistä on myös eriävä opettajien ja oppilaiden kesken. Tutkimuksessa haastatellut oppilaat eivät osanneet suoraan sanoa, mitä populaarikulttuuri on, mutta he osasivat kuitenkin jossain määrin hahmottaa, mitä siihen kuuluu ja mitä ei. Sisällöllisesti populaarikulttuuri ei kuitenkaan aina kohtaa opettajien ja oppilaiden käsityksissä. Opettajille populaarikulttuuri näyttäisi olevan laajempi ilmiö kuin oppilaille. Oppilaille populaarikulttuurin käsite rajoittui koskemaan lähinnä populaarisia mediavälineitä ja populaarikulttuurin tunnetuimpia ja suosituimpia tekstejä, kuten televisio-ohjelmia, elokuvia, musiikkia ja muotia. Lisäksi populaarikulttuuriin liitettiin melko yleisesti määritelmät, joissa toistuivat suosion, nykyaikaisuuden, yleisyyden sekä kaikille kansalaisille yhteisen kulttuurimuodon teemat.

Opettajat taas katsoivat populaarikulttuurin piiriin kuuluvan myös vanhempia kulttuurituotteita, kuin mitä oppilaat nimesivät populaarikulttuuriin kuuluviksi. Näihin opettajien esimerkkeihin (mm. iskelmät) lukeutuivat myös osa oppikirjojen esimerkeistä, mikä todistaneee, että oppikirjat tosiaan ovat opettajien toteamuksien mukaisesti auttamatta aina hieman jäljessä oppikirjakierrossa. Osa opettajista otti esiin myös populaarikulttuurin terapia- ja rentoutumisarvon. Ei ehkä olisi huono idea muistaa sen arvoa myös oppituntisisällöissä. Tätä seikkaa ei näkynyt esimerkiksi eri pedagogisten suuntausten arvomaailmassa eikä populaarikulttuurin määrittelyissä.

Populaarikulttuurille tyypillisesti opettajatkin lähtivät määrittelyissään usein liikkeelle historiasta. He pohtivat, millaista populaarikulttuuriin suhtautuminen oli ennen ja millaista se on nyt. Esille tuli esimerkiksi kioskirjallisuuden arvostuksen muuttuminen. Lähes kaikki tekivät eron populaarikulttuurin ja korkeakulttuurin välille, vaikka totesivat eron kaventuneen. Eron tekeminen ei kuitenkaan ollut yksioikoista. Yksi opettaja löysi rajauksen mahdollisuuden tapahtuman tai tuotteen hinnasta, mikä toimiikin varmaan hyvänä mittarina. Oppilaille populaarikulttuurin

ja korkeakulttuurin ero oli epäselvempää, mutta vastauksista tuli kuitenkin esiin näkemys, jonka mukaan populaarikulttuuri on suositumpaa. Tätä sivusivat myös opettajat pohtiessaan populaarikulttuurin olevan jotain, jota on tarjolla laajemmille kansanjoukoille.

Mielenkiintoista on, että populaarikulttuurin määrittely näyttäisi olevan helpompaa poissulkemismenetelmin kuin suoralla hahmottelulla. Näin ainakin opettajat määrittelyssään toimivat miettiessään usein ensin, mitä populaarikulttuuri ei ole, sen sijaan että olisivat suoraan tulleet tulokseen, mitä se on. Tähän ilmiöönhan Nyssöläkin viittasi. Käsitteellistämistä jatkettiin usein pohtimalla, mikä ainakin kuuluu korkeakulttuuriin, ja mikä siis näin ollen jää populaarikulttuurin ulkopuolelle. Eliitti tai elitistinen kulttuuri oli usein melko itsestään selvästi rajattavissa populaariin kuulumattomaksi, mutta tarkat rajanvedot olivat määrittelyssä vaikeita. Haastatellut opettajat olivat kaikki samaa mieltä siitä, että aiemmin populaarinen ja korkea kulttuuriaines on ollut helpommin erotettavissa toisistaan, mutta nykyään tarkkoja rajoja on miltei mahdotonta vetää, sillä molemmat lainaavat aineksia toisiltaan ja sekoittuvat näin yhä enemmän keskenään. Tästä ilmiöstä huolimatta myös oppilaat näyttivät osaavan vastauksissaan eritellä paremmin korkeakulttuuriin kuin populaarikulttuuriin kuuluvia asioita. Tähän saattaa vaikuttaa myös se, että populaarikulttuuri on käsitteenä oppilaille vieras, koska sitä ei koulussa sellaisenaan opetussuunnitelmien mukaisesti käsitellä.

Opettajat suhtautuvat populaarikulttuurin myönteisesti, mutta sillä näyttäisi olevan äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa enemmänkin erilaisia välinearvoja kuin itsearvoista sisältöä tai merkitystä. Populaarikulttuuria käytetään siis usein keinona jonkin toisen tavoitteen saavuttamiseen, eikä sitä niinkään opeteta sen itsensä takia. Tietysti populaarikulttuurista opitaan siinä samalla, ja opetuksen kautta tulevat esille populaarikulttuurin laajat ilmenemismuodot. Populaaria käytetään kuitenkin usein herättelyn ja oppilaiden kiinnostuksen synnyttämisen vuoksi. Se näyttäisi toimivan myös hyvänä yhteisenä keskustelualustana, jolloin vuorovaikutusta saadaan lisättyä niin luokan sisällä kuin oppilaiden ja opettajankin kesken. Tämän lisäksi populaarikulttuuria hyödynnetään erilaisten kielioppiasioiden, oikeinkirjoituksen, runouden tai muun opetussisällöllisen asian opettamisen apuna. Brownehan (2005) varoitteli populaarikulttuurin käyttämisestä viihteenä sen kommunikatiivisuuden hinnalla. Toisaalta vastausten perusteella opettajilla oli usein pyrkimyksenä myös

vuorovaikutteisuuden synnyttäminen, ja kuten aiemmin tuli esille myös innostus vaikuttaa merkittävästi oppimiseen. Eikä pidä unohtaa esimerkiksi Richardsin ja Storeyn esiin tuomaa kulttuurin ominaisuutta, jonka avulla nuoret voivat luoda merkityksiä ja rakentaa käsityskarttaansa ympäröivästä maailmasta. Ehkä populaarikulttuurilla voitaisiin paikata myös taideaineiden nykyistä vähäisyyttä.

Oppilaat toivoisivat, että populaarikulttuurista käsiteltäisiin vielä enemmän esimerkiksi elokuvia. Opettajien haastatteluissa kuitenkin kuvastui opetussuunnitelmissa pitäytyminen. Erään opettajan kertomassa kulttuurikansiohankkeessa tuli esiin, että alkuperäisenä ideana oli, että oppilaat saavat tehdä sen laajaa kulttuurikäsitystä noudattaen, mutta opettaja totesi, että oli sitten kuitenkin rajannut siitä joitain seikkoja pois. Opetussuunnitelma kaikessa löyhyydessään näyttää siis kuitenkin sitovan sisältöä. Vai vaikuttaako tähän jokin muu kirjaamaton normisto, jonka mukaan rajautuu käsitys siitä, mitä äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla voidaan laskea kulttuuriksi?

Haastatteluissa tuli esiin ajanpuutteen lisäksi myös muita käytännön ongelmia, kuten kustannusvaikeudet sekä erilaisten lupien asettamat rajoitukset videoiden ja muun materiaalin näyttämiseen. Nämä haasteet ovat olleet esillä myös tutkimuksissa ja alan lehdissä, kuten aikaisemmin tässä tutkimuksessa kerrottu.

Oppilaat toivoivat myös useampia viestintäkanavia toivomilleen aiheille. Näidenkin käyttöön vaikuttanevat käytettävissä olevat resurssit sekä toisaalta valvontaan liittyvät seikat. Opettajat eivät kokeneet, että populaarikulttuurin tuominen luokkaan olisi liian työlästä. Suurin osa ajatteli sen tapahtuvan aika lailla itsestään. Nuorisosta ja populaarikulttuurin yhteneväisyyksiä oppilaat eivät oikein osanneet arvioida. Ehkä on vaikea hahmottaa, mitä nuorisokulttuuriin kuuluu, silloin kun itse kuuluu kohderyhmään. Toisaalta nuorten vastauksissa ongelma on ylipäätään se, että he valitsevat vastauksissaan helpoiten en tiedä -vaihtoehdon. Tämä haaste oli kyllä tiedossa jo kysymyslomaketta tehtäessä, ja mahdollisuuksien mukaan tämä oikopolku pyrittiin eliminoimaan.

Vaikka opettajat näkivät, että populaarikulttuurin käyttämisellä saadaan oppilaissa aikaan innostumista, kiinnostumista ja vuorovaikutuskynnyksen ylittämistä, oppilaat kertoivat vastauksissaan, että heidän opiskelukiinnostukseensa ei kovin merkittävästi vaikuttaisi, vaikka koulussa käsiteltäisiin asioita, jotka liittyisivät

enemmän heidän vapaa-aikaansa. On vaikea sanoa, onko vastauksesta sitten luettavissa haluttomuus osallistua ja vaikuttaa omaan opiskeluun, vai ovatko oppilaat jo ikään kuin luovuttaneet. On myös mahdollista, että oppilaiden vastauksiin vaikuttaa suhtautuminen, jonka mukaisesti mikä tahansa, mitä koulussa tehdään, ei lisää motivaatiota, vaan koulussa kaikki on turhaa ja tylsää.

Opettajat kertoivat haastatteluissa, että on lähes mahdotonta tietää, mikä oppilaita kiinnostaa ja motivoi perinteisten rakkauteen ja ihmissuhteisiin liittyvien seikkojen lisäksi. Populaarikulttuuri tosin voi auttaa nuorten ajatusten tavoittamisessa, ja ehkä se tukisi myös ajatuksiin liittyvien tunteiden käsittelyssä. Toisaalta voihan olla niinkin, että oppilaat odottavat koulun olevan koulua, sitä mitä se on aina ollut, jotain mikä on lähtökohtaisesti tylsää, eikä siltä odotetakaan mitään muuta. Mielenkiintoista olisi tietää, toivovatko he koulun olevankin tylsää. Onko koulu joka tapauksessa vain välttämätön paha? Onko sen pakko olla? Kuinka paljon päätösvaltaa he tarvitsivat itselleen, jotta he pystyisivät suhtautumaan oppimiseen siten, että se on jotain omissa käsissä olevaa? Osallisuus ja osallistava kasvatus ovatkin eräs populaarikulttuurin avaamista mahdollisuuksista. Myös osa haastatelluista opettajista nimesi yhdeksi populaarikulttuurin käytön hyödyksi jonkinasteisen osallistamisen. Koulua on kuitenkin kritisoitu paljon siitä, että se on jäänyt jälkeen eikä näin ollen kohtaa nuorten maailmaa.

Opetus- ja kasvatusalan trendi on vaihtunut tiedon siirtämisen ajatuksesta oppimaan opettamiseen sekä pedagogisessa rakkaudessa tähdennettyyn kasvamiseen kasvattamiseen. Kasvaja onkin siis itse se, joka kulkee kasvun polkua. Tällä polulla kasvatusalan ammattilaiset toimivat ohjaajina ja oppaina, mutta varsinaisen työn tekee kasvatettava itse. Tästä syystä lieneekin järkevämpää puhua kasvajasta kuin kasvatettavasta, sillä kukaan ei toimi kasvuprosessissa yksilön puolesta, vaan yksilön on tehtävä se itse. Toisin sanoin ilmaistuna kasvatuksessa pyritään muutokseen, jossa kasvatus muuttuu itekasvatukseksi. Tämä opettajan roolin muutos on yksi merkittävimmistä muutoksista. Opettaja ei enää ole luokassa ainoa henkilö, joka osallistuu tietojen ja taitojen välittämiseen.

Kasvajen roolin muuttumisen lisäksi muutosta on tapahtunut myös kasvattajan roolissa. Kasvattajan ei tarvitse olla itse valmis ja täynnä vastauksia kasvajan kysymyksiin. Molempien osapuolten välillä vallitsee dialoginen suhde, jossa

tarkemmin ajateltuna myös kasvattajalla on kehittämis- ja kasvamistehtävä. Ihminen ei ole koskaan valmis, joten jokainen meistä oppii toiselta – oppilaat oppivat opettajalta ja opettajat oppilailtaan. Kyse on elinikäisestä oppimisesta. Kaikki nämä muutokset vaikuttavat myös populaarikulttuurin rooliin koulussa sen ollessa osa oppilaiden arkea, harrastuspiiriä ja vapaa-aikaa. Herkimmin tämä tulee näkyviin äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineissa sen sisältöjen vuoksi.

Lapset ja nuoret ovat tekemisissä populaarikulttuurin parissa jo hyvin pienestä pitäen. Kuten tässä tutkimuksessa on aiemmin todettu, kaikki eivät miellä koulua tiedonhalun herättämisen paikaksi vaan instituutioksi, jossa käsitellään ja opiskellaan asioita, joilla ei ole tekemistä todellisen elämän kanssa. Voisiko tässä ongelmassa auttaa eri oppiaineiden kiinteämpi yhteistyö ja -suunnittelu? Edellisessä luvussa esitetyn idean mukaisesti eri oppiaineissa voitaisiin tehdä vaikkapa yhteistyöprojekteja, jotka integroisivat eri oppiaineita, niiden opiskelua ja sisältöjä toisiinsa. Jos eri oppiaineiden sisältöjen välille luotaisiin enemmän ja selkeämpiä yhteyksiä, saattaisivat oppilaat kokea opiskeltavat asiat helpommin mielekkäiksi ja elämässä hyödyllisiksi kokonaisuuksiksi. Voisiko tässä siis olla yksi ratkaisu tarpeettomilta ja merkityksettömiltä tuntuvien oppisisältöjen mielekkäämmäksi tekemiseen? Vai onko nuorten elämässä niin paljon toimintaa vapaa-aikana, että he kaipaavatkin koululta vain sitä, että saa istua ja olla? Pitävätkö he koulua jo niin irrallisena, etteivät edes pysty näkemään, että opiskeltavat asiat voisivat liittyä heidän muuhun elämäänsä? Jos oppilaat ovat jo luovuttaneet, ketkä sitten ajavat osallisuuden ja osallistavan kasvatuksen asiaa? Jos osallisuudesta ja osallistumattomuudesta ovat huolissaan vain kasvattajat ja koulun kritisoijat, mikä selittää kouluvihiytyyslukujen alhaisuutta?

Opettajat toivat esiin, että haasteena populaarikulttuurin käyttämisessä oppitunnilla on teennäisyyden puolelle lipsahtaminen. Tämä näkyi myös oppilaiden vastauksissa. Opettajat myös kertoivat, että on todella vaikea tietää, mikä oppilaita milloinkin kiinnostaa. Oppikirjojen tarjonta jakoi mielipiteitä opettajien kesken. Toisten mielestä se tarjosi riittävästi käsiteltävää populaarikulttuurin saralta ja toisten mielestä ei. Opettajat toivat esiin, että heidän on itsensä tehtävä kuitenkin töitä sen eteen, että pysyvät mukana nuorten maailmassa. Tätä he toteuttivat eri tavoin. Joku seurasi Salattuja elämiä, toinen kuunteli YleX-radiokanavaa työmatkoilla. Tästäkin voidaan päätellä, että ainakaan opettajien innostuksen tai

motivaation puutteen takia ei populaarikulttuuria tunneilta puutu. Eräs opettajista kertoi myös lukevansa oppilaille ääneen tunneilla ja oppilaiden pitävän siitä. Jossain määrin opettajat tuntuivatkin kokevan sisäistä ohjautuvuutta ohi oppisisältöjen, mutta joissain kohdin ne taas näyttävät sitovan enemmän. Oppilaiden vastauksista kävi kuitenkin ilmi, että opetus tapahtuu yhä hyvin usein niin sanotuin perinteisin menetelmin, eli oppikirjalla on siis melko suuri rooli äidinkielen ja kirjallisuuden opiskelussa. Onko siis tosiaan niin, että oppikirjat viitoittavat edelleen hyvin vahvasti opetuksen ja opiskelun etenemistä, vaikka opettajilla on melko vapaat kädet oman opetuksen toteuttamiseen? Vai onko kyse siitä, että oppilaat eivät välttämättä huomaa kaikkea oppikirjan ulkopuolista opiskelua, vaan heille jää mieleen ainoastaan kirjan pänttäminen?

Mediakasvatuksen ja populaarikulttuurin välillä osa opettajista näki paljonkin yhteneväisyyksiä, mutta osa korosti, että mediakasvatuksessa on myös omat teoreettiset ja käytännön osuutensa kuten eri koneiden tai ohjelmien käyttäminen. Opettajien haastatteluissa tuli esiin myös se, että populaarikulttuurin tekstejä käytetään opetuksessa muun muassa kriittisen lukutaidon kehittämisessä. Yksi opettajista pitikin tätä kaikkein tärkeimpänä asiana nykymediaa opetettaessa. Eräs populaarikulttuurin historiaan oleellisesti liittyvä seikkahan on juuri kriittisyys, jota Kuusikin toi esiin. Medioituminen ja sosiaalinen media tuovat myös uudet haasteet kriittiselle lukemiselle, faktan ja fiktion erottamiselle, kuten Mäkeläkin totesi. Lisäksi mediassa profiloituminen saattaa muuttaa myös kokijaa itseään identiteetin muokkauksessa luodun minän kautta. Koska sosiaalisen median läsnäolo on niin vahva, nuoret saattavat kokea, että vain sen kautta tapahtuvat asiat ovat todellisia. Media on vahvasti mukana myös nuorten tunne-elämän rakentumisessa. Pedagogisesti tarkasteltuna populaarikulttuurilla on siis varmasti annettavaa myös mediakasvatukselle, sillä populaarikulttuuri tarjoaa runsaasti materiaalia kriittisen lukutaidon kehittämiseen ja identiteettiin liittyvien seikkojen tarkastelulle äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa.

Yhä enemmän medioituvan maailman ja kulttuurin myötä korkean ja matalan kulttuurin ero näyttäisi olevan jossain määrin häviämässä. Kyseessä näyttää olevan arvopluralismin kaltainen ilmiö, joka johtaa siihen, että ei ole olemassa lajillisesti selkeästi matalaa tai korkeaa saati hyvää tai huonoa kulttuuria, vaan ”hyvyys” täytyy määritellä aina käyttökontekstissa. Tämä saattaa vaikeuttaa maailman

hahmottamista sekä hyvän ja pahan erottelua. Ilmiö on nähtävissä kuitenkin myös yhteiskunnallisella tasolla. Ongelmiin ei ole olemassa enää niin selkeitä vastauksia, kuin joskus ehkä oli. Ihmiset kaipaavat yksiselitteisiä ratkaisuja, mutta niitä on tarjolla yhä vähemmän.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena ja tavoitteena oli osallistua myös pedagogiseen keskusteluun, jota käydään koulun ja nuorten oman elämän ja arjen kohtaamattomuudesta. Opiskeltavien asioiden yhteys nuorten omaan elämään ja kulttuuriin ei ole näyttäytynyt kovin positiivisena, joten kouluviihtyvyyden ja opiskelun miellekkyyden kannalta kuilua on kavennettava. Tätä keskustelua sekä erilaisten vaihtoehtojen pohtimista voidaan jatkaa monin eri tavoin. Populaarikulttuurin mahdollista roolia koulun ja nuorten muun elämän yhdistäjänä voisi tutkia enemmänkin, vaikka irrallisuuteen liittynee monia muitakin tekijöitä.

Tämän tutkimuksen ei ole ollut tarkoitus antaa tyhjentävää kuvaa populaarikulttuurin käytöstä perusopetuksen yläkoulussa äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineissa, vaan tutkimuksen tavoitteiksi on asetettu edellä esitettyyn kohtaamiskeskusteluun osallistuminen ja kyseisen tutkimuskentän avaaminen tuleville tutkimushankkeille. Koska tämä tutkimus on resurssisyiden ja työn luonteen vuoksi toteutettu pienessä mittakaavassa ja pienellä otannalla, olisi yksi jatkotutkimusmahdollisuuksista samankaltaisen tutkimuksen toteuttaminen kattavammalla otannalla. Lisäksi tutkimusta voitaisiin viedä yläkoulun lisäksi myös muille kouluasteille, kuten perusopetuksen alakouluun sekä toiselle asteelle. Tätä tutkimusasetelmaa mukailten voisi myös olla kiinnostavaa tutkia äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen opetuksen kehittymistä pidemmällä aikajänteellä.

Populaarikulttuurin käyttämistä kouluissa ja opetuksessa voisi tutkia myös muissa oppiaineissa. Koska populaarikulttuuri on vahvasti nuorten arkeen ja kulttuuriin liittyvä tekijä, olisi se otettava huomioon mahdollisimman monipuolisesti kaikissa oppiaineissa, ei pelkästään äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa ja opiskelussa. Populaarikulttuuri voisikin ehkä olla yksi kaikki koulun oppiaineet läpäisevistä teemoista esimerkiksi median ja mediakasvatuksen tavoin. Tässä tutkimuksessa kävi ilmi, että äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat kokevat populaarikulttuurin ja mediakasvatuksen toisistaan melko erillisiksi, mutta näiden kahden väliltä löytyy myös yhteneväisyyksiä ja samoja sisältöjä.

Kulttuurikasvatusta olisikin hyvä jakaa tasaisesti kaikkiin oppiaineisiin, ettei se jäisi tiettyjen, yksittäisten oppiaineiden varaan. Esimerkiksi perusopetuksen valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa on tälläkin hetkellä läpäisyaiheena mediakasvatus, jonka tulisi siis näkyä kaikissa oppiaineissa. Vaikka näin pitäisi olla, ei suunnitelma aina käytännössä toteudu. Ainakin tällä hetkellä mediakasvatus vaikuttaisi profiloituvan enimmäkseen vain tiettyjen oppiaineiden opetukseen, josta Kallionpääkin oli huolissaan.. Ylipäätään oppiaineiden välisiä rajoja voisi jossain määrin ylittää ja luokkahuoneiden ovia avata, sillä monia asioita voisi käsitellä yhteisesti eri aineiden kesken. Lisäksi nykyelämässäkkin on paljon verkostoitumista, ja oppilaat saisivat mallia yhteistyöstä jo koulun rakenteissa.

Tutkimuksesta käy myös ilmi, että populaarikulttuurin käyttäminen osana opetusta saattaa vaikuttaa positiivisesti oppilaiden opiskelumotivaatioon sekä sen kokemuksen syntymiseen, että koulussa käsiteltävät asiat voivat liittyä heidän todelliseen maailmaansa. Lisäksi populaarikulttuurista poimittujen esimerkkien koettiin jossain määrin helpottavan ja havainnollistavan äidinkielen ja kirjallisuuden muiden sisältöjen ja aiheiden opiskelua. Näin ollen jatkossa olisi loogista tutkia sitä, miten populaarikulttuuri tarkemmin vaikuttaa opiskelumotivaatioon ja millaiset mahdollisuudet sillä siinä tarkoituksessa on. Tätä voitaisiin tutkia esimerkiksi erilaisten opetuskokeilujen kautta. Lisäksi jatkossa voitaisiin tutkia laajemmin sitä, miten opettajat kokevat populaarikulttuurin käyttämisen opetuksen apuvälineenä. Millaisia heidän käyttökokemuksensa ovat, ja millaisia hyötyjä tai haittoja he näkevät populaarikulttuurin käyttämisellä? Mielenkiintoista olisi myös tarkastella eroja eri kulttuurien ja eri maiden koululaitosten tapoja yhdistää populaarikulttuuri ja opetusinstituutio.

Oppikirjatutkimuksena voisi tietysti myös tarkastella populaarikulttuurin koulukäyttöä ja vaikkapa niissä tapahtunutta muutosta populaarikulttuurille ominaiseen tapaan. Lisäksi voisi pohtia, millainen kouluopetus ylipäätään vastaa nykypäivän nuoren tarpeisiin. Pitäisikö esimerkiksi taidekasvatusta olla enemmän, koska nuoret elävät esteettisesti rikkaassa ja yltäkylläisessä moniaikaisuusmaailmassa? Täytyykö nuorten saada käyttää monikanavaisuuttaan, vai tuleeko koulun olla se paikka, jossa runsautta ei ole – ikään kuin vähärsykeisyyden tila kaiken muun keskellä?

LÄHTEET

Aleksis. Äidinkieli ja kirjallisuus 7, uusi 2007: Inkeri Hellström, Jari Kuusento, Heleena Liuskari, Sari Lottonen ja Helena Ruuska. Helsinki: Otava.

Aleksis. Äidinkieli ja kirjallisuus 7 harjoituksia, uudistettu 2010: Inkeri Hellström, Jari Kuusento, Sari Lottonen, Heleena Puolitaival ja Helena Ruuska. Helsinki: Otava.

Aleksis. Äidinkieli ja kirjallisuus 8, uusi 2008: Inkeri Hellström, Jari Kuusento, Heleena Liuskari, Sari Lottonen ja Helena Ruuska . Helsinki: Otava.

Aleksis. Äidinkieli ja kirjallisuus 8 harjoituksia, uusi 2008: Inkeri Hellström, Jari Kuusento, Sari Lottonen, Heleena Puolitaival ja Heleena Ruuska. Helsinki: Otava.

Aleksis. Äidinkieli ja kirjallisuus 9, uusi 2009: Inkeri Hellström, Jari Kuusento, Sari Lottonen, Heleena Puolitaival ja Heleena Ruuska. Helsinki: Otava.

Aleksis. Äidinkieli ja kirjallisuus 9 harjoituksia, uusi 2009: Inkeri Hellström, Jari Kuusento, Sari Lottonen, Erja Matinlassi, Heleena Puolitaival ja Heleena Ruuska. Helsinki: Otava.

Bekerman, Zvi 2008: Reappraising Critical Perspectives in Popular Culture and Education. Teoksessa *Mirror Images. Popular Culture and Education*. Toim. Silberman-Keller Diana, Bekerman Zvi, Giroux Henry A., Burbules Nicholas C. Vol 338. New York: Lang Publishing, Inc. 55 –68.

Black Ward, Rebecca 2008: Convergence and Divergence, Informal Learning. Teoksessa *Mirror Images. Popular Culture and Education*. Toim. Silberman-Keller Diana, Bekerman Zvi, Giroux Henry A., Burbules Nicholas C. Vol 338. New York: Lang Publishing, Inc. 125–144.

Boekaerts, Monique 2001: Context Sensitivity: Activated Motivational Beliefs, Current Concerns and Emotional Arousal. Teoksessa *Motivation in Learning Contexts. Theoretical Advances and Methodological Implications*. Ed. Simone Violet. Earli.17–31

Browne, B. Ray 2005a: English Literature Departments as Centres of the Humanities. Teoksessa *Popular Culture Studies Across the Curriculum*. Browne, B. Ray. London: Jefferson, NC : McFarland & Company, Inc. 9–16.

Browne, B. Ray 2005b: American Studies and Popular Culture. Teoksessa *Popular Culture Studies Across the Curriculum*. Browne, B. Ray. London: Jefferson, NC : McFarland & Company, Inc. 17–23.

Fornäs, Johan 1998: *Kulttuuriteoria: myöhäismodernin ulottuvuuksia*. Suom. Lehtonen, Mikko, Hazard, Kaarina; Blom, Virpi; Herkman, Juha. Tampere: Vastapaino.

Funes, S. Virginia 2008: Advertising and Consumerism. *Mirror Images. Popular Culture and Education*. Toim. Silberman-Keller Diana, Bekerman Zvi, Giroux Henry A., Burbules Nicholas C. Vol 338. New York: Lang Publishing, Inc. 159–178.

Greene, Carlita 2005: Snap, Crackle, Pop Culture and Communication Curricula. Teoksessa *Popular Culture Studies Across the Curriculum*. Browne, B. Ray. London: Jefferson, NC : McFarland & Company, Inc.28–39.

Grossberg, Lawrence 1995: *Mielihyvän kytkennät, risteilyjä populaarikulttuurissa*. Suom. Koivisto, Juha; Lehtonen, Mikko; Puoskari, Ensio; Uusitupa, Timo. Tampere: Vastapaino

Haapiainen-Makkonen, Johanna 2011: Kun teknologia kohtaa koulun arjen. *Virke* 3–4:2011, 16–18.

- Hakala, Juha 2005: 2 Oppimisen edistäminen. Teoksessa *Kaksitoista teesiä opettajalle*. Toim. Luukkainen, Olli & Valli, Raine. Jyväskylä: PS-kustannus. 37–51.
- Hietala, Veijo 1992: *Kulttuuri vaihtoi viihteelle*. Helsinki: Kirjastopalvelu Oy.
- hooks, bell 2007: Vapauttava kasvatus. 1. painos. Alkuteos: *Teaching to Transgress – Education as the Practise of Freedom* (1994). Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Hovila, Helena 2005: *Opettajan ja oppilaan kohtaaminen koulusituaatioissa*. Väitöskirja. Tampere University Press.
- Hämeen-Anttila, Virpi 2008: Meillä ja muualla. Kolumni. *Kotiliesi* 1/2008.
- Itkonen, Matti 1999: *Esteettinen kasvatus. Filosofisia lähtökohtia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Johnsson, Steven 2006: *Kaikki huono on hyväksi. Miten nykyinen populaarikulttuuri tekeekin meistä älykkäämpiä*. Everything bad is good for you. How Popular Culture Is Making Us Smarter. 2005. Suom. Kimmo Pietiläinen. Helsinki: Terra Cognita
- Järvelä, Sanna 2001: Shifting Research on Motivation to an Integrated Approach on Learning and Motivation Context. Teoksessa *Motivation in Learning Contexts. Theoretical Advances and Methodological Implications*. Ed. Simone Violet. Earli. 3–14.
- Kaaro, Jani 2012: Koulu unohti päivittää itsensä. Kolumni. *Helsingin Sanomat*. 26.11.2012.
- Kallioniemi, Kari 1995a: Kapinaa, viihdettä vai taidetta? Rock-kulttuurin aikakausi. Teoksessa: *Porvariskodista maailmankylään. Populaarikulttuurin historiaa*
- Kallioniemi, Kari; Salmi, Hannu.. 2. uud. painos. Turku: Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus. 123–149.

Kallioniemi, Kari 1995b: Porvarillisen populaarikulttuurin aikakausi. Teoksessa: *Porvariskodista maailmankylään. Populaarikulttuurin historiaa*. Kallioniemi, Kari; Salmi, Hannu: 2. uud. painos. Turku: Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus. 31–56.

Kallioniemi, Kari & Salmi, Hannu 1995a: Metropolit viihteen keskuksina. Teoksessa *Porvariskodista maailmankylään. Populaarikulttuurin historiaa*. Kallioniemi, Kari; Salmi, Hannu: 2. uud. painos. Turku: Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus. 79–108.

Kallioniemi, Kari & Salmi, Hannu 1995b: Mitä populaarikulttuuri on? Teoksessa *Porvariskodista maailmankylään. Populaarikulttuurin historiaa*. Kallioniemi, Kari; Salmi, Hannu: 2. uud. painos. Turku: Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus. 11–30.

Kallionpää, Outi 2013. Lyijykynien lähtölaskenta. *Helsingin Sanomat*. 10.2.2013.

Kiilakoski, Tomi 2005: Koululaitos ja toiveet kehityksestä. Teoksessa *Kenen kasvatusta? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Toim. Kiilakoski, Tomi; Tomperi, Tuukka; Vuorikoski, Marjo. Tampere: Vastapaino. 139–65.

KKV 2012: *Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset Suomessa ja Pohjoismaissa 1994–2010 –WHO-koululaistutkimus (HBSC-Study)*. Kämppi, Katariina; Välimaa, Raili; Ojala, Kristiina; Tynjälä, Jorma; Haapasalo, Ilona; Villberg, Jari; Kannas, Lasse. Koulutuksen seurantaraportit 2012:8. Tampere: Juvenes Print - Tampereen yliopistopaino Oy.

Koistinen Tero, Sevänen Erkki & Turunen Risto 1995: Populaari- ja massakulttuurin tutkimisen lähtökohdista. Teoksessa *Musta lammas. Kirjoituksia Populaari- ja massakulttuurista*. Toim. Koistinen, Tero; Sevänen, Erkki; Turunen Risto. Joensuu: Joensuu University Press. 6–16.

Kotilainen, Sirkku 1999: Mediakasvatuksen monet määritelmät. Teoksessa

Mediakasvatus. Toim. Kotilainen, Sirkku; Hankala, Mari; Kivikuru, Ullamaija. Helsinki: Edita. 31-42.

Kurki, Leena 2005: Sosiokulttuurinen innostaminen yhteisöllisyyden rakentajana. Teoksessa *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Toim. Kiilakoski, Tomi; Tomperi, Tuukka; Vuorikoski, Marjo. Tampere: Vastapaino. 335–357.

Kylänpää, Riitta 2012: Lukeminen ei kiinnosta – pääkirjastojen määrä on vähentynyt yli neljänneksellä 10 vuodessa. *Suomen Kuvalehti* 23.12.2012.

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

Launonen, Leevi & Pulkkinen, Lea 2004: Koulu kasvuyhteisönä. Teoksessa *Koulu kasvuyhteisönä – kohti uutta toimintakulttuuria*. Toim. Launonen, Leevi; Pulkkinen, Lea. Jyväskylä: PS-kustannus. 13–75.

Lentävä lause: äidinkieli ja kirjallisuus 8. 2009: Joenpelto, Tiina; Tainio, Liisa; Vahala, Leena. Helsinki: Edita.

Luukka, Minna-Riitta; Hujanen Jaana; Lokka Antti; Modinos, Tuija; Pietikäinen, Sari & Suoninen Annika 2001: *Mediat nuorten arjessa. 13 - 19-vuotiaiden nuorten mediakäytöt vuosituhannen taitteessa*. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus: Jyväskylä.

Luukkainen, Olli 2005: 9 Yhteiskuntasuuntautunut ja tulevaisuushakuinen opettaja. Teoksessa *Kaksitoista teesiä opettajalle*. Toim. Luukkainen, Olli; Valli, Raine. Jyväskylä: PS-kustannus. 143–163.

Lynde, Katherine 2005: Putting Methodology Where the Mouth is. Teoksessa *Popular Culture Studies Across the Curriculum*. Browne, B. Ray. London: Jefferson, NC : McFarland & Company, Inc. 155–166.

Malmberg, Tarmo 2000: Modernin kulttuurin lupaus ja populaarikulttuurikäänne. Teoksessa *Populaarin lumo - mediat ja arki*. Toim. Koivunen, Anu; Paasonen, Susanna; Pajala, Mari. Turku: Turun yliopisto. 461–479.

Mielityinen, Mari 2000: Onko kauneus vain katsojan silmissä? Subjektiiivisuus ja kulttuurisuus esteettisen sivistystutkimuksen haasteena. Teoksessa *Kasvatus ja sivistys*. Toim. Siljander, Pauli. Helsinki: Gaudeamus. 89–108.

Miller Tobey; McHoul Alec 1998: *Popular Culture and Everyday Life*. London: Sage Publications Ltd.

Määttä, Kaarina 2005: 12 Pedagoginen rakkaus ja hyvä opettajuus. Teoksessa *Kaksitoista teesiä opettajalle*. Toim. Luukkainen, Olli; Valli, Raine. Jyväskylä: PS-kustannus. 205–218.

Niemi, Hannele 2005: 8 Opettajan kasvatusvastuu taloudellisten arvojen puristuksessa. Teoksessa *Kaksitoista teesiä opettajalle*. Toim. Luukkainen, Olli; Valli, Raine. Jyväskylä: PS-kustannus. 121–141.

Nikkanen, Hanna; Silfverberg Anu (2012). Uskomaton murhenäytelmä. *Helsingin Sanomien Kuukausiliite*. 38–42.

Nurmi, Timo 2004: *Gummeruksen suuri suomen kielen sanakirja*. 3. uud. painos. Helsinki: Gummerus.

Nurmi, Timo; Rekiaro, Ilkka ja Rekiaro, Päivi 2009: *Uusi suomen kielen sivistyssanakirja*. Helsinki: Gummerus.

Nyysölä, Kari 2008: *Mediakulttuuri oppimisympäristönä*. Helsinki: Opetushallitus.

OKM 2010 b.: *Kulttuuri kehityspolitiikassa. Kulttuurin toimialat kestävän kehityksen politiikassa*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:5.

Persson, Magnus 2000: *Populärkulturen och skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Pollari, Jorma & Koppinen, Marja-Leena 2010: *Ketä kannattaa opettaa?* Jyväskylä: PS-kustannus.

Puoskari, Ensio 1995: Yleisösubjektin rooli populaarissa. Elämismaailma, kulttuuriset kytkennät ja populaarit tekstit. Teoksessa *Musta lammas. Kirjoituksia Populaari- ja massakulttuurista*. Toim. Koistinen Tero, Sevänen Erkki; Turunen Risto. Joensuu: Joensuu University Press. 47–80.

Rasku-Puttonen, Helena 2006: Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa *Kasvatusvuorovaikutus*. Toim. Karila, Kirsti; Alasuutari, Maarit; Hännikäinen, Maritta; Nummenmaa, Anna Raija; Rasku-Puttonen, Helena. Tampere: Vastapaino. 111–125.

Salmi, Hannu 1995: Populaarikulttuuri ja sota-aika. Teoksessa *Porvariskodista maailmankylään. Populaarikulttuurin historiaa*. Kallioniemi, Kari; Salmi, Hannu. 2. uud. painos. Turku: Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus. 109–122.

Skinnari, Simo 2004: *Pedagoginen Rakkaus*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Squire, Kurt 2008: Critical Education in an Interactive Age. Teoksessa *Mirror Images. Popular Culture and Education*. Toim. Silberman-Keller, Diana; Bekerman, Zvi; Giroux, Henry A.; Burbules, Nicholas C. Vol 338. New York: Lang Publishing, Inc. 105–123.

Storey, John 2009: *Cultural Theory and Popular Culture. An Introduction*. 5th edit. New York: Pearson Longman.

Suoninen, Marja 2000: Suomalaiset populaarikulttuurin määrittelijöinä. Teoksessa *Pohjantähteet. Populaarikulttuurin kuvia suomalaisuudesta*. Toim. Hannu Salmi & Kari Kallioniemi. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelut Oy. 285–320

Suoranta, Juha 2005: *Radikaali kasvatus*. Helsinki: Gaudeamus.

Taito: äidinkieli ja kirjallisuus 7. 2005: Mikkola, Anne-Maria; Luukka, Minna-Riitta; Ahonen, Kaarina. Helsinki: WSOY.

Taju: äidinkieli ja kirjallisuus 9. 2007: Mikkola, Anne-Maria & Luukka, Minna-Riitta. Helsinki: WSOY.

Talvio, Otto 2007: *Biff! Bang! Pow! Seikkailuja populaarikulttuurissa*. Helsinki: Teos.

Tarkoma, Elise 2013: Vuoden mediakasvattaja kannustaa yhdessä oivaltamiseen. *Virke* 1/2013. 4–5.

Tervoja, Pia 2013: Facebook synnytti uuden murteen. *Savon Sanomat* 6.1.2013.

Toivonen Erkki 2007: Yhteisen musitin tyysijoilla. Kolumni. *Kotiliesi* 19/2007.

Tomperi, Tuukka; Vuorikoski, Marjo; Kiilakoski, Tomi 2005: Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Teoksessa: *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Toim. Kiilakoski, Tomi; Tomperi, Tuukka; Vuorikoski, Marjo. Tampere: Vastapaino. 7–28.

Turunen, Risto 1995: Musta lammas ja hyvät paimenet. Populaari- ja massakulttuurin institutionaalisesta asemasta. Teoksessa *Musta lammas. Kirjoituksia Populaari- ja massakulttuurista*. Toim. Koistinen, Tero; Sevänen, Erkki; Turunen, Risto. Joensuu: Joensuu University Press. 18–46.

Varis, Tuula-Liina 2007: Hidas nautinto. *Kotiliesi* 10/2007

Varto, Juha 2005: Koulun syytä etsimässä. Tiedon ja taidon erilaiset tehtävät kasvatuksessa. Teoksessa *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Toim. Kiilakoski, Tomi; Tomperi, Tuukka;

Vuorikoski, Marjo. Tampere: Vastapaino. 197–216.

Voima: äidinkieli ja kirjallisuus 8. 2006: Mikkola, Anne-Maria; Luukka, Minna-Riitta; Ahonen, Kaarina. Helsinki: WSOY.

Vuorikoski, Marjo & Kiilakoski, Tomi 2005: Dialogisuuden lupaus ja rajat. Teoksessa *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Toim. Kiilakoski, Tomi; Tomperi, Tuukka; Vuorikoski, Marjo. Tampere: Vastapaino. 309–334.

White, Cameron & Walker, Trena 2008: *Tooning In. Essays on Popular Culture and Education*. Plymouth: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

Painamattomat lähteet:

A-Studio: Talk 2013: Koululaiset kuriin vaikka sakolla. 17.1.2011.

Finlex, 2013. Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/smur/2001/20011435>. 10.2.2013.

Freeman, Hilary . Getting lost in a good book can help you keep healthy. *Daily Mail. Mail Online*. 25.8.2012. <http://www.dailymail.co.uk/health/article-2193496/Getting-lost-good-book-help-healthy.html#ixzz24s7VnIAJ>. 16.10.2012.

Greenfield, Susan. Modern technology is changing the way our brains work, says neuroscientist. *Daily Mail. Mail Online*. 17.10.2012.
<http://www.dailymail.co.uk/sciencetech/article-565207/Modern-technology-changing-way-brains-work-says-neuroscientist.html>. 17.10.2012.

IFPI 2012. *Äänitteiden vuosimyynti*. <http://www.ifpi.fi/tilastot/vuosimyynti/>
19.10.2012.

Laaksola, Hannu 2013. Uudistuva koulu. *Opettaja* 25.1.2013.
http://www.opettaja.fi/pls/portal/docs/PAGE/OPETTAJALEHTI_EPAPER_PG/2013_04/176568.htm. 11.2.2013.

Mediakasvatus a. *Vanhemmille. Mitä mediakasvatus on?*
<http://www.mediakasvatus.fi/vanhemmille>. 30.10.2012.

Mediakasvatus b. *Artikkelit. Diginatiivi*.
<http://www.mediakasvatus.fi/artikkelit/diginatiivi>. 9.2.2013.

Mäkelä, Maria 2012: *Tositapahtumien taiteellinen tulkinta – kertomusteoreettinen näkökulma*. Luentomuistiinpanot. Oriveden Opiston ja Suomen sanataideopetuksen seuran valtakunnallinen yhteistyöseminaari 25.11.2012.

OKM 2010a: *Taiteesta ja kulttuurista hyvinvointia -ehdotus toimintaohjelmaksi 2010–2014.*

http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2010/Taiteesta_ja_kulttuurista_hyvinvointia.html. 17.9.2012.

OKM 2012: *Ministeriö valmistelee uusia linjauksia lastenkulttuurin edistämiseksi.*

<http://www.minedu.fi/OPM/Verkkouutiset/2012/08/lastenkulttuuri.html>. 19.9.2012.

OPH 2012a: *Opetussuunnitelmatyön tiekartta.*

http://www.oph.fi/download/142895_ops_tiekartta.pdf 30.10.2012.

OPH 2012b: *Opetussuunnitelman uudistamistyön tiedote.*

http://www.oph.fi/download/142894_tiedote_62_2012.pdf. 30.10.2012.

Rehtorin blogi 2012: *Paunun koulu. Rehtorin blogi.* <http://peda.net/veraja/jamsa/ya>. 17.9.2012.

Sahlberg, Pasi 2013. Hyvän muuttamisen vaikeus. *Opettaja* 25.1.2013. http://www.opettaja.fi/pls/portal/docs/PAGE/OPETTAJALEHTI_EPAPER_PG/2013_04/176760.htm. 11.2.2013.

Villinikkarit Oy 2012. *Suomalainen koulu 20.20 – blogisarja.*

<http://villinikkarit.fi/blogi/2012/suomalainen-koulu/>. 17.9.2012.

Whitelocks, Sadie. Computer games leave children with ‘dementia’ warns top neurologist. *Daily Mail. Mail Online.* 14.10.2011.

<http://www.dailymail.co.uk/health/article-2049040/Computer-games-leave-children-dementia-warns-neurologist.html>. 17.10.2012.

Ykkösen aamu-tv 2007. *Koulusurmat ja media.*

http://yle.fi/elavaarkisto/artikkelit/koulusurmat_ja_media_33816.html#media=33817. 11.10.12.

YLE 2012. Nettinuoret sulkevat televisionsa ja tappavat lehtensä. 21.9.2012

http://yle.fi/uutiset/nettinuoret_sulkevat_televisionsa_ja_tappavat_lehtensa/6304545

21.9.2012.

LIITTEET

Liite 1 Opiskelijoille tehdyn nettikysymyslomakkeen kysymykset

- Olen tyttö/poika

- Kouluni on: Ristiina/Jyväskylä/Kaarina/Ähtäri

Valitse seuraavista mielipidettäsi parhaiten kuvaava vaihtoehto.

1. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa käytetään oppikirjan lisäksi myös muita materiaaleja (esim. elokuvat, internet, lehdet ym.)?

paljon jonkin verran todella vähän ei lainkaan

2. Minua kiinnostavat äidinkielen tunneilla käytetyistä materiaaleista seuraavat:

runot musiikki draama elokuvat oppikirja

romaanit novellit monisteet kuvat TV-ohjelmat

kuvat internet lehdet videoklipit

muu, MIKÄ? _____

3. Mitä valitsemistasi materiaaleista käytetään teidän äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa?

4. Äidinkieli ja kirjallisuus sekä vapaa-ajan elämäni linkittyvät toisiinsa?

paljon jonkin verran todella vähän ei lainkaan

5. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa käsitellään nuorten elämään liittyviä aiheita ja sisältöjä?

paljon _ jonkin verran _ todella vähän _ ei lainkaan

Vastaa seuraaviin kysymyksiin lyhyesti.

6. Millaisia aiheita haluaisit äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla käsiteltävän?

7. Miten nuorison kulttuuri on mielestäsi mukana äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa?

8. Jos nuorison kulttuuri on mukana opetuksessa, miten se vaikuttaa äidinkielen ja kirjallisuuden opiskeluusi?

9. Millaiset asiat mielestäsi kuuluvat korkeakulttuuriin?

10. Mitä populaarikulttuuri mielestäsi tarkoittaa?

Liite 2 Lupalomake

Arvoisat yhdeksäsluokkalaisten huoltajat!

Olemme kaksi äidinkielen ja kirjallisuuden opettajaopiskelijaa Jyväskylän yliopistosta. Teemme Pro gradu -tutkielmaa populaarikulttuurin käytöstä peruskoulun yhdeksännen vuosiluokan äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa. Yksi osa tutkimustamme on oppilaille suunnattava internetissä tehtävä kysely, jolla haluamme selvittää nuorten ajatuksia populaarikulttuurista opetuksessa. Kysely toteutetaan koulussa oppilaiden omalla äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunnilla. Kyselyyn vastataan nimettömästi, ja siitä saatua aineistoa käsitellään luottamuksellisesti. Aineistoa käytetään vain tässä tutkimuksessa, ja se hävitetään Pro gradu -tutkielman valmistuttua. Toivomme oppilaille lupaanne osallistua tutkimukseen.

Ystävällisin terveisin

Heidi Anturaniemi ja Maiju Eerikäinen

heidi.a.anturaniemi@student.jyu.fi

maiju.a.eerikainen@student.jyu.fi

(Tutkimuksen ohjaaja Mika Hallila, mika.s.hallila@jyu.fi)

(oppilaan nimi)
saa osallistua kevään 2012 aikana toteutettavaan Pro gradu -tutkimukseen.

(huoltajan allekirjoitus)

Liite 3 Yksilöllisten opettajahaastatteluiden kysymysrunko

- Mitä ymmärrät populaarikulttuurilla?
 - Mistä se koostuu?
 - Kuka sitä käyttää?
 - Mikä on sen suhde yhteiskuntaan?
 - Korkean ja matalan suhde ja erot?
- Millaista on koulun ja opetuksen populaarikulttuuri?
 - Eroaako se jotenkin yleisestä populaarikulttuurista? Miten?
- Näkyykö populaarikulttuuri omassa opetuksessasi? Miten?
 - Populaarin suhde/yhteys muuhun opetussisältöön (esim. kieli)?
 - Median ja mediakasvatuksen suhde populaarikulttuuriin? (Onko sama asia?)
 - (- Miten opettajan asenne ja toteutus kohtaavat? Jos ristiriidassa, mistä johtuu?)
 - Minkä vuoksi populaarikulttuuri näkyy / ei näy opetuksessa?
 - kasvatukselliset tavoitteet > Mitä nämä ovat? (esim. vv)
 - itseisarvo
 - välinearvo
 - Mitä hyötyjä ja haittoja näet populaarikulttuurin käyttämisessä opetuksessa?
 - vuorovaikutus, motivaatio, osallisuus?
- Millaista tukea materiaaleista ja oppikirjasta voi saada populaarikulttuurin käyttämiseen?
 - Joutuuko ope itse näkemään vaivaa pop.kult.materiaalien eteen?
 - pops/kops