



SUKUPUOLISENSITIIVISYYDEN MAHDOLLISUUKSIA
TAITEEN PERUSOPETUKSEN PIIRISSÄ

PIIA MYLLYSELKÄ

Taidekasvatuksen maisterintutkielma

Syksy 2018

Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos

Jyväskylän yliopisto

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta: Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos: Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Tekijä: Piia Myllyselkä	
Työn nimi: Sukupuolisensitiivisyyden mahdollisuuksia taiteen perusopetuksen piirissä	
Oppiaine: Taidekasvatus	Työn laji: Maisterintutkielma
Aika: 08/2018	Sivumäärä: 81 sivua +2 liitesivua
<p>Tiivistelmä: Tutkimuksessani pyrin kartoittamaan sukupuolisensitiivisyyden mahdollisuuksia teorian ja käytännön tasolla taiteen perusopetuksen piirissä. Keskityn erityisesti alakouluikäisten, noin 7–12-vuotiaiden oppilaiden kanssa tehtävään taidekasvatustyöhön tavoitteenani löytää moninaisuuden huomioivia ja luontevia toimintatapoja jokapäiväiseen opetustyöhön.</p> <p>Taiteen perusopetus on tavoitteellista mutta samalla harrastuksenomaista. Sukupuolisensitiivisiä toimintatapoja löytääkseni haastattelin viittä taidekasvattajaa jotka kaikki työskentelevät lasten ja nuorten parissa. Haastatteluista nousseita teemoja analysoin tutkielmassani limittäin teorian kanssa. Tutkimukseni teoriapohja on lapsilähtöisyydessä sekä kriittisessä ja feministisessä pedagogiikassa. Tutkin sukupuolisensitiivistä taidekasvatusta muun muassa opettajan ennakoasenteiden, moninaisuuden tunnistamisen, sukupuolen sekä kielenkäytön kautta.</p> <p>Vaikka moninaisuuden huomioivat aikomukset saattavat myös latistua tyhjiksi tavoitelauselmiksi, tutkielmani tuloksena on, että sukupuolisensitiivisiä toimintatapoja on mahdollista toteuttaa myös käytännössä. Niiden sisäistämisessä olennaisena näen kasvattajan oman ajatusprosessin, johon liittyy omien ennakkokäsityksiensä tiedostaminen sekä purkaminen. Stereotypiat ovat yksilöllisen kohtaamisen tiellä, eikä opetussisältöjä voi muutoinkaan perustaa kaavamaisille käsityksille. Lapsiin ja nuoriin kannattaa luottaa keskustelijoina ja heidän toimijuuttaan sekä omaa ajatteluaan on syytä rohkaista. Monet toimivat käytännöt myös muodostuvat kokemuksen ja toiston kautta. Tärkeää sukupuolisensitiivisessä taidekasvatuksessa, kuten muussakin opetustyössä on pysyä hereillä ja valppaana pystyäkseen tarjoamaan arvojensa mukaista opetusta oppilaille.</p>	
Asiasanat: Sukupuolisensitiivisyys, taidekasvatus, taiteen perusopetus, lapsilähtöisyys, feministinen pedagogiikka, kriittinen pedagogiikka	
Säilytyspaikka: JYX-julkaisuarkisto	
Muita tietoja:	

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	RAJAUS JA AINEISTONHANKINTA.....	8
2.1	Taiteen perusopetus.....	8
2.2	Haastattelut.....	9
3	LAPSILÄHTÖISYYS JA KRIITTINEN FEMINISTINEN PEDAGOGIIKKA ..	11
3.1	Kehityopsykologian ja sosialisaaion kritiikki	11
3.2	Kriittisestä feministiseen pedagogiikkaan.....	13
3.2.1	Toimijuus ja osallisuus	20
3.2.2	Valta ja turvallisuus.....	23
3.2.3	Problematisoiva kasvatus ja osallistava pedagogiikka	24
3.3	Lapsilähtöinen toimintatapa	26
3.4	Lapsilähtöinen taidekasvatus.....	27
3.4.1	Arjen kulttuurit ja alakulttuurit	30
3.4.2	Luovuuden ja taidon käsitteistä	33
4	SUKUPUOLI OPETUSYMPÄRISTÖSSÄ JA TAIDEKASVATUKSESSA	37
4.1	Käsitteistä	37
4.1.1	Sukupuolisensitiivisyys ja sukupuolineutraalius.....	37
4.1.2	Hlbtq -käsitteistä	38
4.1.3	Tasa-arvo	39
4.1.4	Intersektionaalisuus.....	40
4.2	Sukupuoli ja identiteetti	41
4.2.1	Sukupuolittuneisuus	41
4.2.2	Sukupuoli "luonnollisena".....	43
4.2.3	Sukupuoli tuotettuna.....	45
4.2.4	Heteroseksuaalisuus normina	47
4.2.5	Sukupuolen laajempi kuva	49
4.3	Sukupuolisensitiivinen taidekasvattaja.....	51
4.3.1	Moninaisuuden käsittelemisestä.....	55
4.3.2	Sukupuoli taidekasvatuksessa.....	59
4.3.3	Stereotypiat ja opettajan ennakoasenteet	63
4.3.4	Kielenkäyttö opetustilanteessa	67
5	PÄÄTÄNTÖ	71
6	LÄHTEET	74
6.1	Painamattomat lähteet.....	80
6.2	Haastattelut.....	81
7	LIITTEET	82
7.1	Haastattelurunko	82

1 JOHDANTO

Lähtökohtanani tutkimukselle oli viime vuosien yhteiskunnallisista muutoksista johtuva halu päivittää oman taidekasvattajantyöni perusteita. Äärimmäisen epäkorrektiuden vastapainoksi esimerkiksi sukupuoleen liittyvä tietoisuus ja sitä kautta kielenkäyttö on muuttunut huomattavasti. Teoriakirjallisuutta on saatavilla paljon, mutta käytännön esimerkit jäävät niissä usein näyttämättä. Taiteen perusopetuksen syksyllä 2018 voimaan tulleen opetussuunnitelman perusteissa opetuksen arvopohjaan sisältyy sukupuolten tasa-arvon edistäminen sekä sukupuolen moninaisuuden kunnioittaminen¹, joten ajanmukaisten toimintatapojen hallinta ei ole enää vain perusteltua vaan sitä myös odotetaan.

Tutkimuskysymykseni on, kuinka erityisesti sukupuolisensitiivisyys voisi toimia teorian ja käytännön tasolla taiteen perusopetuksen piirissä. Kysymys on laaja, mutta halusin lähestyä aihetta mahdollisuuksien kautta, enkä pyrkiä kaikenkattavaan raporttiin. Tein rajauksen taiteen perusopetuksen kuvataiteen perusopintoihin, sillä toimin itse niiden piirissä tuntiopettajana. Käytännön tietoa oletin saavani parhaiten niin sanottujen asiantuntijahaastatteluiden kautta, lähestymällä taidekasvatustyötä työkseen tekeviä. Halusin keskittyä nimenomaan alakouluikäisiin, noin 7–12-vuotiaisiin, sillä he vaikuttivat olevan lähdekirjallisuudessani hivenen epäkiinnostava ikäryhmä. Käytännössä kaikessa lukemassani lapsilähtöisyyttä käsittelevässä kirjallisuudessa oli viitattu varhaiskasvatukseen, vaikka sen periaatteet mielestäni soveltuvat yhtä lailla vanhempien lasten kanssa toimimiseen. Teineillä oli lähdekirjallisuudessa tiedostava roolinsa melkein aikuisina, mutta lapsuus päiväkodin ja yläkoulun välissä ei kenties näyttäytynyt tässä kontekstissa tarpeeksi omaleimaisena.

1 Opetushallitus 2017, 10.

Kuvataidekoulun opettaja viettää esimerkiksi laajan perusopetuksen puitteissa lapsen tai nuoren kanssa iästä riippuen noin 2–3 opetustuntia viikossa, mikä on melko vähän, muttei kuitenkaan merkityksetöntä. Aika tuntuu usein häviävän käsistä, eikä tunnilla ehdi vaihtaa kuulumisia kummempaa, saati käsitellä isoja aiheita. Sen takia itselle haastavia aiheita tai toimintatapoja on helppokin vältellä. Näkisin kuitenkin, että tavoitteena on ensisijaisesti luontevien toimintatapojen hallinta, joka ei välttämättä korostu suurissa keskusteluissa vaan kaikkia huomioivissa asenteissa ja jokapäiväisessä tekemisessä.

Tutkimuksessani avainasemassa ovat lapsilähtöisyys, sukupuolisensitiivisyys sekä kriittisestä pedagogiikasta ponnistava feministinen pedagogiikka. Näistä lähtökohdista haluan myös kehittää omaa opetustyötäni. Mielestäni lapsilähtöisyys on helpottava lähestymistapa käytännön taidekasvatustyössä sekä ohjaajan että oppilaan näkökulmasta. Lapsilähtöisyys, kuten sukupuolisensitiivisyyskin, vaatii ajatustyötä sekä omien lähtökohtien ja asenteiden puntarointia, mutta näen sen helpottavan yhteistyötä ja kommunikaatiota ohjaustilanteessa.

Sukupuolen kysymykset eivät kilpisty vain tyttöjen näkökulmaan, vaan yleiseen moninaisuuden tunnistamiseen ja rohkaisuun. Feministinen kriittinen pedagogiikka on kyseenalaistavaa ja herättelevää. Voidaan ajatella, että monet aiheet ovat alakouluikäisille liian vaikeita, epäolennaisia tai että niiden aika on myöhemmin. Kuten aineistostanikin tuonnempana ilmenee, pystyvät lapset kuitenkin keskustelemaan esimerkiksi sukupuolen kysymyksistä jo varsin varhaisella iällä. Ohjaustilanteessa toimitaan usein oletusarvojen varassa yksinkertaistaen, jolloin oletusarvoihin solahtamattomat oppilaat jäävät huomiotta tai sisältö jää heille epäselväksi. Pyrkimyksenä olisi näin ollen ottaa huomioon erilaiset tavat olla ja tehdä, jotta kaikki saisivat potentiaalinsa täysimääräiseen käyttöön.

Olen yrittänyt omassa tekstissäni välttää määritteitä tyttö ja poika sekä tyttömainen ja poikamainen. Käyttäessäni niitä viittaan niiden perinteisiin ja stereotyyppiin merkityksiin, jotka ovat tunnistettavia kaikille. Sukupuolittavia määritteitä ei

ole yleensä tarpeen käyttää niin kouluympäristössä kuin muuallakaan, ja tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt käyttämään niitä vain yhteyksissä, joissa ne ilmaisevat nimenomaan kaavamaisista ja siten tutkimuksen kontekstissa kritisoitavaa sukupuolikäsitystä. Tekstin sujuvoittamiseksi en siis ole nähnyt tarpeelliseksi lisätä määrettä stereotyyppinen joka kohtaan jossa näin tarkoitan. Tyttö- ja poikamääreitä esiintyy eniten kirjallisiin lähteisiin viittaavissa teksteissä, eikä aina ole selvää ladataanko niissä termeille jonkinlaisia muita merkityksiä. Olen tekstissäni käyttänyt juuri sitä termiä, jota lähteessä tai haastatteluaineistossa on käytetty. Näin mukaan tulevat myös termit tyttö- ja poikaoletettu. Vaikka jotkin lähdeteksteissä esiintyvät sukupuolen määrittelyt näyttävät nykyhetkessä tarpeettomina tai leimaavina, ei niillä kirjoitushetkellä ole välttämättä ollut arvottavaa sisältöä.

Tutkimuksessani keskityn sukupuolisensitiivisyyteen yleisesti kouluympäristössä sekä erityisesti taiteen perusopetuksen perusopintojen piirissä. Esittelen taiteen perusopetuksen ominaispiirteet sekä kerron haastatteluprosessista sekä valotan tutkimustani ohjaavat feministisen kriittisen pedagogiikan ja lapsilähtöisyyden teemoja ja niihin liittyviä käsitteitä, kuten toimijuus ja osallisuus. Lapsilähtöisessä toimintatavassa huomio kiinnittyy myös lasten omiin kulttuureihin sekä luovuuden ja taidon käsitteisiin.

Sukupuoli opetusympäristössä ja taidekasvatuksessa -luvussa esittelen siihen liittyvät käsitteet ja puran sukupuolen ja identiteetin kysymyksiä. Haastatteluiden kautta saamani aineisto keskittyy pitkälti tähän lukuun ja sivuaa vain hiukan lapsilähtöisyyden ja feministisen kriittisen pedagogiikan teemoja. Koen ne tärkeiksi lähtökohdiksi ja tausta-asenteiksi tutkimukselleni, mutta kiinnostukseni käytännön työtavoissa ja asenteissa kohdistui nimenomaan sukupuolisensitiivisyyteen. Aineiston analyysi on näissä kahdessa luvussa limittäin teorian kanssa. Sukupuolisensitiivisen taidekasvatuksen kysymykset, kuten moninaisuuden, stereotyyppien ja sukupuolen käsitteleminen sekä kielenkäyttö opetustilanteessa ovat tutki-

mukseni ydinaluetta. Lopuksi kokoan tutkimukseni teemat päätännössä. Liitteenä on myös haastatteluissa käyttämäni kysymysrunko.

2 RAJAUS JA AINEISTONHANKINTA

Taiteen perusopetuksella on itsenäinen ja erityislaatuinen roolinsa tavoitteellisen taideopetuksen osana. Tässä luvussa kerron sen erityispiirteistä, kuten myös aineistonhankinnasta eli tekemistäni taidekasvatustyön ammattilaisten haastattelusta.

2.1 TAITEEN PERUSOPETUS

Järjestelmällinen koululaitoksesta irrallaan oleva taideopetus alkoi musiikin saralla vuonna 1968 ja se vakiintui muille taidealoille 1980-luvulla. Taiteen opetusta haluttiin kehittää järjestelmällisemmäksi ja tavoitteellisemmaksi ja siitä säädettiin laki vuonna 1992, jolloin myös termi *taiteen perusopetus* lanseerattiin. Laissa määriteltiin taiteen perusopetuksen olevan "tavoitteellista ja vuosittain etenevää eri taiteenalojen opetusta, jota järjestetään ensisijaisesti lapsille ja nuorille". Opinnot täydentävät perusasteen ja lukion taide- ja taitoaineiden opetusta ja niiden jälkeen on mahdollista suuntautua taidealan jatkokoulutukseen. Taiteen perusopetusta voivat järjestää useat erityyppiset tahot, kuten kunnat, kansalaisopistot, taidekoulut, harrastus- ja kulttuurijärjestöt tai yksityiset kulttuurilaitokset. Opetuksen sisältö tulee suunnitella opetussuunnitelman puitteissa. Laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet määriteltiin visuaalisiin taiteisiin ensimmäisen kerran vuonna 2002. Vuonna 2012 taiteen perusopetukseen osallistui lähes 126 000 oppilasta, joista tyttöjä oli noin 80 prosenttia. Taiteen perusopetuksen oppilaista muutama prosentti jatkaa opiskeluaan kulttuurialalla.²

2 Kangas & Halonen 2015, 199–203.

Taiteen perusopetuksen ominaispiirteitä ovat siis sen samanaikainen tavoitteellisuus ja harrastuksenomaisuus. Ryhmät tapaavat kerran viikossa. Jotkut saattavat olla samassa ryhmässä myös alakoulun puolella tai nähdä toisiaan vapaa-ajallaan, mutta kokemukseni perusteella oppilaat tapaavat toisiaan pääosin vain kuvataidekoulun puitteissa. Se voi merkitä vuodesta toiseen jatkuvaa ryhmähenkeä tai lyhytaikaista pinnallista tuttavuutta, mutta opetusryhmä muodostaa joka tapauksessa oman pienen kulttuurinsa lapsen tai nuoren elinpiiriin. Esittelemäni sukupuolisensitiivisen taidekasvatuksen toimintatavat ovat varsin yleispäteviä ja soveltuvat monenlaisiin ympäristöihin. Tulokulmani on kuitenkin nimenomaan taiteen perusopetuksessa.

2.2 HAASTATTELUT

Koska tarkoitukseni oli etsiä toimivia käytännön toimintatapoja, en pyrkinyt haastatteluissani minkäänlaiseen kattavuuteen. En nähnyt olennaisena maantieteellistä, ikä- tai sukupuolijakaumaa, vaan etsin ihmisiä, jotka olisivat valmiita kertomaan omista hyviksi koetuista toimintatavoistaan. Lähtökohtanani oli luonnollisesti haastatella taiteen perusopetuksen parissa toimivia henkilöitä. Haastattelut olivat puolistrukturoituja, sillä olin kiinnostunut saamaan vastauksia nimenomaan tiettyihin kysymyksiin, joista osa nousi omista jo aiemmin mielessä olleista pohdinnoistani ja osa lähdekirjallisuudesta. Haastateltujen oli mahdollista tuoda haastattelun lopuksi ilmi myös muita haluamiaan sukupuolisensitiivisyyteen liittyviä teemoja, mutta tutkimukseen mukaan otettavia aihealueita tätä kautta ei noussut esiin.

Haastattelin viittä henkilöä, joista kaikilla oli ollut tai oli myös haastattelun aikaan monenlaisia taidekasvatukseen liittyviä toimenkuvia. Haastateltavat olivat taidekasvattaja Tomi Dufva, taidekasvattaja Johanna Heikkinen, taidepedagogi Tomas De Rita, Käsityökoulu Robotin toiminnanjohtaja Roi Ruuskanen sekä ku-

vataideopettaja Anni Toivonen. Neljä heistä esiintyy omalla nimellään, Johanna Heikkisen nimi on muutettu. Kaksi haastateltavista työskentelee tällä hetkellä opetustehtävissä taiteen perusopetuksen oppilaitoksissa. Haastatteluja tehtäessä minulle selvisi, että Käsityökoulu Robotti, jossa toiset kaksi haastateltavaa työskentelee, ei vielä kuulu taiteen perusopetuksen piiriin. Yhden haastateltavan tämänhetkinen työnkuva ei myöskään ollut täsmälleen rajaukseni piiristä. Rajausta ei siis ole haastateltavieni osalta tiukka, mutta he tuottivat joka tapauksessa soveltuvaa tietoa tutkimukselleni.

Haastattelin Dufvaa, Toivosta ja Ruuskasta puhelimitse. Heikkistä lähestyin videopuhelulla ja De Rita halusi aikataulusyistä mieluummin vastata kirjallisesti sähköpostin välityksellä. Litteroin nauhoitetut haastattelut perustasoisesti eli säilytin puhekielen, mutten kirjannut ylös täytesanoja tai äännähdyksiä. Koska kysymykset olivat kaikille pitkälti samat, oli haastateltavien vastauksia helppoa vertailla keskenään. Minulla oli valittu teoreettinen näkökulma, joka ohjasi myös sisällönanalyysiä ja haastatteluaineistosta oli melko vaivatta paikannettavissa tutkimukselleni olennaiset sisällöt. Näitä sisältöjä nostan seuraavissa luvuissa esille teorian kanssa keskustellen.

3 LAPSILÄHTÖISYYS JA KRIITTINEN FEMINISTINEN PEDAGOGIIKKA

Tässä teorialuvussa esittelen tutkielmani ohjaavat näkökulmat. Kriittinen feministinen pedagogiikka ohjaa etsimään uusia sisältöjä ja hylkäämään totunnaisuudet samalla kuunnellen erilaisia ääniä. Lapsilähtöisyys toimintatavoissa tukee lapsen identiteettiä sekä auttaa kehittämään heitä huomioivia opetussisältöjä.

3.1 KEHITYSPSYKOLOGIAN JA SOSIALISAATION KRITIIKKI

Lasten kehityksen tieteellinen tutkimus alkoi kerätä huomiota 1800-luvun loppupuolella. Teollistuneiden yhteiskuntien tavoite tarjota koulutusta jokaiselle merkitsi myös sitä, että ensimmäistä kertaa kaikkien lasten elämää säädeltiin normatiivisin tavoittein. Ikäluokittain jaetut lapsiryhmät tarvitsivat kullekin kehitysteelle soveltuvaa tietoa opetuksensa tueksi; samalla he tarjosivat sitä tutkijoille.³ Kehityopsykologian vahvaa asemaa länsimaisessa kulttuurissa selittää osaltaan myös toisen maailmansodan jälkeinen halu rakentaa parempaa maailmaa. Yksilöstä tarvittiin uutta tietoa, jotta yhteiskuntaa voitiin rakentaa. Psykologia ja kasvatustiede elivät nousukauttaan. Kehityopsykologian uskottiin pystyvän tarkkoihin ja objektiivisiin tutkimustuloksiin ja ne hyväksyttiin myös pedagogiikan tueksi. Kehitysteorioiden nähtiin sisältävän nimenomaan tietoa ja niihin on nojattu erittäin laajasti kasvatusalalla. Opettajille teoriat ovat tarjonneet selkeät raamit opetustyölle.⁴

Kehityopsykologian teoriat tulkitsevat yksilön kehittyvän ja kasvavan erilaisten kehitysvaiheiden myötä. Näistä teorioista tunnetuimpia ovat Sigmund Freudin ja Erik Eriksonin psykodynaamiset teoriat sekä Jean Piaget'n sosiaalis-kognitiivinen

3 Woodhead 2009, 47–48.

4 Lehtovaara 2005, 175; 177–178.

kehitysteoria. Kehityspsykologia onkin viime aikoihin asti ollut varhaispedagogiikan peruskivi ja teoreettinen pohja. Ympäristöllä on kuitenkin olennainen osansa kulttuurin, arvomaailman ja taitojen välittäjänä, eikä sitä voi jättää huomiotta myöskään varhaispedagogiikan suunnittelussa.⁵ Kehityspsykologia ei ota huomioon ympäristön vaikutusta, vaan näkee lapsen kehityksen iänmukaisesti ennustettavana. Kehitysteorioiden kritiikki kohdistuukin juuri ikään liittyviin tieto-, taito- ja osaamistasoihin. Lasta ei myöskään pidetä oman tilanteensa asiantuntijana, eikä hänen uskota tuottavan tutkimukselle luotettavaa informaatiota.⁶

1970- ja 80-lukujen taitteessa lapsuus ei enää näyttäytynyt länsimaissa yhtenäisenä ja ongelmattomana aikuisuuden odottamisena, sillä tietoisuus esimerkiksi nälänhädistä, hyväksikäytöstä ja köyhyydestä lapsuuden osana lisääntyi⁷. Samaan aikaan lapsuudentutkijat eri puolilta maailmaa alkoivat esittää toisistaan tietämättä samankaltaisia ajatuksia, erityisesti kritiikkiä sosiaalistumisen käsitettä kohtaan⁸.

Sosialisaation idealla selitetään usein yhteiskuntatieteissä lasten ja nuorten kasvamista yhteiskunnan jäseniksi. Lapset sisäistävät kasvaessaan yhteiskunnan normit ja näin heistä vähitellen tulee sen täysivaltaisia jäseniä. Sosialisaation ajatus solahtaa helposti arkiseksi huomioksi, joka käy järkeen. Se ei kuitenkaan näe nykyhetken arvoa, vaan valmistaa lasta herkeämättä tulevaa aikuisuutta varten.⁹ Lasten toki edelleen odotetaan kasvavan aikuisiksi, mutta tämä toive ja sen avuksi kehitetyt toimenpiteet olivat syrjäyttäneet hetkessä elämisen¹⁰. Lapsuus nähtiin epäsuotuisana tilana, josta kehittymisen myötä saattoi edetä toivottuun aikuisen asemaan¹¹. Lapsuus voidaan myös nähdä konkreettisenä sijoituksena tulevaisuuteen: lapsiin investoidaan esimerkiksi laadukkaan koulutuksen muodossa. Toi-

5 Kronqvist 2017, 10–11.

6 Hogan 2005, 27.

7 James 2009, 37.

8 Qvortrup, Corsaro & Honig 2009, 3.

9 Alanen 2009, 17.

10 Qvortrup, Corsaro & Honig 2009, 5.

11 Qvortrup 2009, 24.

saalta jos he eivät lunasta heille asetettuja odotuksia voidaan heidät nähdä kustannuseränä.¹²

Lapsuuteen voidaan soveltaa lapsen oikeuksia painottavaa nyt-perspektiiviä, tulevaisuuteen katsovaa kehityksen ja kasvattamisen tapaa tai näiden kahden kombinaatiota.¹³ Sosialisaaion käsitteestä ei ole kuitenkaan täysin luovuttu, sen rajallisuus vain tiedostetaan paremmin. Lapsuutta ei siis enää nähdä valmistautumisena yhteiskunnalliseksi toimijaksi, vaan lapsi on sitä omalla tavallaan jo. Näin ollen häntä voi myös tutkia samankaltaisilla metodeilla kuin aikuisiakin.¹⁴ Lapset eivät esimerkiksi sosiologian tai antropologian kontekstissa eroa muista tutkimuskohteista, vaan kuuluvat ihmisten ryhmään samoin kuin aikuisetkin. Lapsia tulee kuulla, sillä he ovat läsnä kaikissa yhteiskunnissa ja niiden eri alueilla vähintään välillisesti, ja esimerkiksi työelämän ja politiikan kysymyksillä on kiistaton vaikutuksensa heidän elämäänsä.¹⁵

Jens Qvortrupin mukaan ei kannata niinkään keskittyä lapsuuteen kehittymisen valossa vaan kehittää koko lapsuuden käsitettä. Lapsuus käsitteenä ja rakenteena, samoin kuin aikuisuus ja vanhuus, on muuttunut ja muuttuu koko ajan. Samaan aikaan sillä on kaikkia lapsia koskeva pysyvä luonteensa. Se ei ole vain ohimenevä jakso, vaan se on läsnä sukupolvesta toiseen.¹⁶

3.2 KRIITTISESTÄ FEMINISTISEEN PEDAGOGIIKKAAN

Pidän tärkeänä feminististä lähestymistapaa, joka huomioi syrjivät rakenteet ja pyrkii tasavertaiseen kohteluun. On tärkeää kuunnella myös hiljaisempia ääniä ja nostaa esille myös näkymättömämpiä ilmiöitä ja teemoja. Kriittisessä pedagogii-

12 Woodhead 2009, 55.

13 Karlsson 2012, 21.

14 Alanen 2009, 18.

15 Qvortrup, Corsaro & Honig 2009, 6.

16 Qvortrup 2009, 23, 25.

kassa oppilaalla ja opettajalla on kummallakin aktiivinen rooli ja pyrkimys kerätä sekä tuottaa tietoa yhdessä. Normikriittisyydessään se myös laskee opettajan jallustaltaan ja muovaa kaikkien osallistujien rooleja. On mielestäni huojentavaa, ettei opettajan tarvitse hallita ja tietää kaikkea. Toisaalta opettajan ammattitaidon painopiste on siirtynyt toimintatapojen ja asenteiden hallintaan, joka vaatii yhtä lailla tarkkuutta ja valppautta.

Saksalainen kriittinen pedagogiikka pohjautuu Frankfurtin koulukunnan kriittiseen teoriaan, kun taas USA:ssa kriittinen pedagogiikka pohjautui Paulo Freiren ja osittain myös John Deweyn ajatuksiin. Frankfurtin koulukunta kritisoi perinteistä teoriaa, joka ei kytkeytynyt historialliseen aikakauteen tai yhteiskunnalliseen asemaansa. Kasvatuksen kontekstissa he halusivat tehdä näkyväksi sen teorian ja käytännön suhteen vallitsevaan yhteiskuntaan. Samalla katse tuli kohdistaa kasvatuksen päämääriin sekä vallitseviin olosuhteisiin, joiden pitäminen kasvatuksen lähtökohtana ei johtanut kestäviin tuloksiin. Kriittinen teoria uskookin parempaan tulevaisuuteen, jota kohti kuljettaessa yhteiskunnan syrjivät konventiot tulee muuttaa. Frankfurtilainen koulukunta ei kuitenkaan vetänyt vahvoja pedagogisia linjoja, vaan ne jäivät myöhempien teoreetikoiden, kuten Paulo Freiren harjoille.¹⁷ On myös nähty kriittisen pedagogiikan operoivan pelkästään diskurssin tasolla antamatta lainkaan konkreettista pedagogista sisältöä¹⁸.

Feministisellä pedagogiikalla on juurensa kriittisen pedagogiikan perinteessä, jonka näkökulma on feministisen teorian valossa kuitenkin varsin miehinen. Kriittinen teoria ei puuttunut syvemmin naisen asemaan. Femininiiset näkökulmat ja naiseus rinnastettiin nykyajan puutteiden ja huonojen puolien, taantumuksellisen politiikan, konservatiivisuuden, perinteisyyden ja raskaan perhe-elämän kanssa. Naisten lisääntyvä kuluttaminen ja aktiivinen vapaa-aika nähtiin yhteydessä populaarikulttuuriin, kitschiin ja massahyödykkeiden maailmaan. Jo 1920-luvulla

17 Kiilakoski, Tomperi & Vuorikoski 2005, 9–10.

18 Lindroos 1995, 333.

Weimarin Saksassa naiset kuitenkin ottivat aktiivisesti kantaa sosiaalisiin kysymyksiin, vaikka sukupuolentutkimusta ei voinutkaan opiskella yliopistotasolla ennen 1970-lukua.¹⁹

Henry A. Giroux'n pohdinta kriittisen teorian, modernin, postmodernin, poliittisen, feminismin ja pedagogiikan suhteesta kiteytyi seitsemään teemaan:

1. Opetus tuottaa tiedon lisäksi ideologisia ja poliittisia subjekteja. Koulujen ensisijainen tehtävä on tarjota kriittiselle opetukselle paikka, jossa valtautuneet yksilöt voivat päättää tiedon omaksumisesta ja tuottamisesta. Tämän kaltaista kriittistä pedagogiikkaa luotsaa osaksi pyrkimys antaa enemmistölle kokemus elämänsä vaikuttamisesta. Näin ollen kriittisen pedagogiikan kieli pyrkii muovamaan koulut julkisiksi ja demokraattisiksi elämänpiireiksi. Tämä johtaa opettajia kehittämään pedagogiikkaa, jonka tarjoama taito- ja tietosisältö on omiaan paremminkin kriittiselle kuin vain hyvälle kansalaiselle. Vakiintuneisiin poliittisiin ja sosiaalisiin olosuhteisiin sopeutumisen sijaan kriittisten oppilaiden toivotaan kykenevän kyseenalaistamaan ja muuttamaan niitä. Tämän tehdäkseen opiskelijat tarvitsevat tuekseen valmiuksia löytää oma äänensä ja sijoittaa itsensä historian jatkumoon.²⁰

2. Etiikan kysymykset ovat myös kriittisen pedagogiikan keskiössä. Eri tyyppiset diskurssit antavat oppilaille hyvin erilaisia eettisiä referenttejä suhteessa yhteiskuntaan ja kasvattajien tulisi koettaa tulkita niiden toimintamekanismeja paremmin. Etiikka ja politiikka mieltyvät minän ja toisen keskinäiseksi suhteeksi, jolloin etiikka ei perustu yksilön valinnalle vaan sosiaaliselle diskurssille. Diskurssi muodostuu välienselvittelyn tuloksena, eikä suvaitse ihmisten huonoa kohtelua vaan

19 Dalton 2001, 19.

20 Giroux 2001, 199–200.

pyrkii tasa-arvoon. Eettiseen diskurssiin liittyy ajatus historiallisuudesta, tarinoista ja abstrakteista oikeuksista.²¹

3. Eron käsitteen voi ymmärtää kriittisen pedagogiikan kontekstissa kahdella tavalla. Sen voi liittää opiskelijaidentiteettien ja -subjektiviteettien erilaisiin rakentumisen tapoihin, jolloin oma identiteetti näyttäytyy oman historiallisuuden ja monisyisten subjektiasetelmien lävitse. Toisaalta voidaan myös tutkia, kuinka eroja muodostetaan ja ylläpidetään mahdollisuuksia antavissa sekä niitä kaventavissa sosiaalisissa ryhmittymissä.²²

4. Valtaa ja subjektiutta voi purkaa ja analysoida kielellä ja diskurssilla, joka rohkaisee erilaisia ääniä, eikä kavenna vallan, epätasa-arvon tai oikeuden kysymyksiä ennaltamäärättyyn muottiin. Opetussuunnitelmaan sisältyvää tietoa ja sen rajoja on siis syytä tarkastella kriittisesti.²³

5. Kriittisen pedagogiikan tavoitteena ovat uudenlaiset, poikkitieteelliset tiedon muodot, jotka mahdollistavat uudenlaisten merkitysten synnyn. Oppimisen lähtökohtana on arkinen ja yksityinen, minkä lisäksi populaari ja historiallinen saa arvonsa vaiennettujen äänien vahvistamisen osana.²⁴

6. Käsitys järjestä tulee muokata uusiksi. Järkeä ei ole olemukseltaan viatonta ja siihen myös liittyy usein historiallisia sekä ideologisia kysymyksiä. Näin ollen objektiivisuuden ajatuksesta voi luopua ja nojata tieto-oppeihin, jotka tunnustavat sosiaalisesti ja historiallisesti rakentuneen luonteensa.²⁵

7. Kriittisen pedagogiikan tulee esittää vaihtoehtoja nivomalla yhteen sekä kritiikin että mahdollisuuksien kielet. Postmoderni feminismi toimii juuri täten ky-

21 Giroux 2001, 200–201.
 22 Giroux 2001, 201–202.
 23 Giroux 2001, 202–203.
 24 Giroux 2001, 203.
 25 Giroux 2001, 204–205.

seenalaistamalla patriarkaatin ja toimimalla uudenlaisten identiteettien ja sosiaalisten suhteiden puolesta.²⁶

Kriittinen teoria valitsee siis puolensa, sillä se näkee tietämisen olevan aina arvolutunut. Kasvattamisen teemat liittyvät pitkälti tavoite- ja tulkintakysymyksiin, joissa vankka tietopohja auttaa viemään asioita haluttuun suuntaan.²⁷ Yksi kriittisen pedagogiikan vahvuuksista sukupuolen kysymyksissä on sen käsitys lapsesta aktiivisena oppijana, ei passiivisena vastaanottajana. Se ei kuitenkaan erityisesti ota kantaa korkeataiteen tai tyttöjen koulutuksen erityisiin kysymyksiin.²⁸

Kriittisen pedagogiikan ydinarvoja ovat vapaus, moniarvoisuus, oikeudenmukaisuus, tasa-arvo, väkivallattomuus ja demokraattisuus. Samoin usko yksilön potentiaaliin muuttaa sekä itseään että ympäristöään on voimakas.²⁹ Oppimisprosessin keskiössä ovat poliittisuus ja sosiaalisuus. Myös yhteiskunnallisen olemisen käytännöt, eli se ettei mikään tapahdu itsekseen, vaan kaikelle on vaikuttimensa, ovat oppimisen osana tärkeitä. Kriittisen teorian luokkataistelua ei ole tarpeen asettaa vastapariksi feminismin kanssa, sillä niillä on paljon yhteistä. Sukupuolten epä-tasa-arvoisuudella on juurensa taloudellisten sekä sosiaalisten suhteiden sukupuolittamisessa ja esimerkiksi työmarkkinakysymykset liittyvät perinteisesti naisille kuuluviksi ajateltuihin arjen kasvatus- ja kodin tehtäviin.³⁰

Kriittinen ja feministinen pedagogiikka ovat etsineet uudenlaisia pedagogisia ratkaisuja. Ohjaajan tulee tuottaa tietoa sekä ymmärrystä yhteistyössä toisten kanssa, ei vain tyytyä olemassaolevaan tietoon. Uusi tieto tulee suhteuttaa kriittisellä tavalla omaan itseen (*biografinen reflektio*) sekä muuhun maailmaan (*globaali ref-*

26 Giroux 2001, 205.

27 Suoranta 2005, 54-55.

28 Dalton 2001, 19; 28.

29 Kiilakoski, Tomperi & Vuorikoski 2005, 13.

30 Suoranta 2005, 223; 72.

lektio).³¹ Olivia Guden mukaan opetussuunnitelmaa laadittaessa lähtökohdan tulisi olla siinä, kuinka sen osaset ja toimet auttavat oppilaita tutkimaan ja kokemaan kaikilla elämänalueilla. Gude näkee taiteen avustavan yksilön itsensä-rakennusprosessissa. Samalla taiteen kokija kykenee kohtaamaan toiset ja oppii kohtaamisessa muiden eri tavoilla ajattelevien kanssa. Valtaistavan tekemisen ja kokemisen avulla hän voi ymmärtää ja soveltaa erilaisia taiteilijoiden ja kulttuurityöläisten käyttämiä tapoja kokea maailma.³²

Pen Dalton yhdistää pohdinnassaan feminismin, postmodernin taiteen ja taidekasvatuksen. Yhteiskunnassa käytännössä kaikki on sukupuolittunutta, myös asiat joilla ei ole biologian kanssa mitään tekemistä. Maata pidetään feminiinisenä, tulta maskuliinisenä. Määrittelyt eivät ole kuitenkaan välttämättä pysyviä. Taide on maskuliinista verrattuna käsityöhön, mutta feminiinistä verrattuna tieteen tekemiseen. Taiteen opettajissa on enemmistö naisia, mutta taidemaailma on miehininen. Feministinen lähestymistapa pyrkii tuomaan koristeellisina, pinnallisina, tunteellisina ja intuitiivisina pidetyt feminiiniset käytännöt esiin ja myös teoreettisen tarkastelun alle.³³

Guden mukaan on myös olennaista tutkia niitä teemoja, ongelmia ja mahdollisuuksia, jotka ovat kussakin ajassa ja paikassa ajankohtaisia ja läsnä. Tarkkaavainen havainnointi sekä luonnon että ihmisen muovaamassa ympäristössä voi johdattaa sosiaalisten tilojen uudelleenjärjestelyyn tai uusien tilojen luomiseen. Taiteen ja teorian välineitä käytetään apuna, kun hahmotetaan ja analysoidaan merkitysten kulttuurista rakentumista. Erityisen tärkeää on hyväksyä, että ei tiedä sekä tunnustaa arjen epävarmuus tai väliaikaisuus.³⁴

31 Suoranta 2005, 224.

32 Gude 2013, 40–41.

33 Dalton 2001, 9.

34 Gude 2013, 40–41.

Feminismin ja feminiinisten kiinnostuksen kohteiden esiintulon on nähty ravistelevan minkä hyvänsä tieteenalan perustuksia perusteellisesti. Tuomalla uudenlaisia käytäntöjä ja esimerkkejä tieteen kenttää on tarkoitus ravistella, muttei tuhota. Feminismejä on monia, eivätkä kaikki feministit tavoittele samaa päämäärää koulutuskysymyksissäkään. Kriittinen feminismi keskittyy koulutuksen kysymyksiin, mutta psykoanalyttisten ja kulttuuriteorioiden kautta painottaa myös subjektiivisuuden ja populaarikulttuurin tapoja tuottaa feminiinisiä identiteettejä.³⁵ Poststrukturalistinen feministinen teoria näkee subjektin diskursseissa muodostuvana representaationa. Subjekti ei ole kaiken muuttumaton keskipiste, vaan hajaantunut kokonaisuus eri aikoina aktivoituvia erilaisia diskursseja. Useita "ääniä" elää rinnakkain, myös feminismejä ja siten feministisiä pedagogiikkoja on useita.³⁶ Feministisillä teorioilla sekä toimintamalleilla on annettavaa myös teoreettiselle taidekasvatukselle. Samalla tavalla kuin "nainen" on löydetty taidehistorian konseptissa, voidaan myös "tyttö" ottaa mukaan murtamaan taidekasvatuksen eräänntyneitä käytänteitä.³⁷

Feministisen liikehdinnän lähtökohdissa ja historiassa sukupuolella on ollut tietynlainen ohjaava roolinsa, mutta nykydiskurssissa mielestäni korostuvat epäkohtien huomioiminen ja rohkeaseva kasvatusta sukupuolesta riippumatta. Sukupuolittuminen on yhteiskunnassa edelleen vahvaa ja sukupuolen kysymyksiä on osattava käsitellä silloin kun ne ovat relevantteja³⁸. Taidekasvatusta ja taidehistorian kentällä naisellisuuden tai naiseuden teemojen tutkiminen on perusteltua ja tarjoaa mahdollisuuden uusiin tulkintoihin. Tältä pohjalta on myös mahdollista laatia moninaisuuden huomioivia opetuskäytänteitä.

35 Dalton 2001, 15; 17.

36 Lindroos 1995, 336.

37 Dalton 2001, 9; 16–17.

38 Syrjäläinen & Kujala 2010, 38.

3.2.1 TOIMIJUUS JA OSALLISUUS

Aiemmin lapset nähtiin heikkoina ja suojeltavina sen sijaan, että heidän toimijuuttaan olisi korostettu. Lapsilla ei ollut omaa itsenäistä osaansa yhteiskuntarakenteessa, sillä se oli aikuisten etuoikeus.³⁹ 2000-luvulla keskiöön ovat nousseet lasten toimijuus (*agency*), osallisuus (*participation*) sekä valtaistuminen (*empowerment*).⁴⁰ Osallisuuden käsite liittyy keskusteluun, jonka keskiössä on yksilöllisyyden sijaan yhteisöllisyys. Lapsi näyttäytyy siis toimivana yhteisönsä jäsenenä, jota kuullaan. Osallisuuden edellytyksenä on luottamus omaan itseen sekä ryhmään. Itseilmaisuus ja aktiivinen osallistuminen vaatii myös turvallisen tilan sekä tietynlaista rohkeutta. Avoimissa tilanteissa kasvattajan on tärkeää luottaa lapsiin sekä itseensä selviytyjinä.⁴¹

Nämä käsitteet kuuluvat olennaisesti myös feministiseen pedagogiikkaan. Ojalan, Palmun ja Saarisen mukaan *"toimijuus paikannetaan monissa yhteyksissä rakenteiden, instituutioiden ja yhteisöjen, niihin kiinnittyvien järjestysten, normien, sääntöjen, odotusten ja käytäntöjen sekä tietyllä tavalla resursoidun yksilön väliseen suhteeseen."* Feministinen tutkimus on pyrkinyt tuomaan uusia sävyjä aiemmin yksilöllisyyttä korostavana ja päämäärähakuisena nähtyyn toimijuuden käsitteeseen lisäämällä moniulotteisuutta. On pohdittu, kuinka toimijuus muovautuu kulttuuristen, sosiaalisten, historiallisten sekä materiaalisten lainalaisuuksien ja näihin kiinteästi liittyvien valtarakenteiden ristitulessa. Feministisessä tutkimuksessa toimijuuden käsitteeseen voidaan lisätä esimerkiksi määreet sammutettu, hauras tai arkinen.⁴²

Rainion päiväkotitutkimuksen mukaan toimijuuden orientaatioissa on kolme osaa: passiivinen, responsiivinen ja aloitteellinen. Passiivinen yksilö ei vastaa toisten

39 Qvortrup, Corsaro & Honig 2009, 5.

40 Karlsson 2012, 41.

41 Turja 2017, 44; 49.

42 Ojala, Palmu & Saarinen 2009, 14–15.

vuorovaikutukseen. Responsiivinen toiminta, kuten kysymykseen vastaaminen, on tavallinen muoto esimerkiksi luokkahuoneen sisällä. Aloitteellisuus taas ilmentää verbaalista tai fyysistä aktiivisuutta, joka ei rajoitu annettuihin ohjeisiin. Aloitteellisuus mahdollistaa toteuttajalleen tunteen tilanteen omakohtaisuudesta. Se voi myös johtaa vallan, position tai kontrollin uudelleen määrittelyyn. Käsitteet eivät kuitenkaan ole välttämättä näin yksioikoisia. Passiivisuus saattaa myös olla yksilön oman päätäntävällän merkki ja keino suunnata tyytymättömyyttä, sillä aloitteellinen vastustuksen osoittaminen on aina jossain määrin riskialtista. Vastustaminen toimijuuden muotona on myös yleensä hyväksyttyä vain tiettyyn rajaan asti, muutoin se tulkitaan ongelmakäyttäytymiseksi.⁴³

Opetuksen ja kasvatuksen vuorovaikutustilanteissa on usein läsnä samantyyppinen rakenne: aikuinen kysyy, lapsi vastaa ja aikuinen määrittää arvon lapsen vastineelle. Lapsen oma ajattelu jää paitsioon ja lapset myös tottuvat antamaan aikuisten kysymyksiin odotuksenmukaisia vastauksia.⁴⁴ Toimijuus ja osallisuus määrittävät myös usein sukupuolen kautta. Tytöille lankeaa usein rooli opettajan apulaisina, pojille vastaavaa osallisuuden mallia ei ole.⁴⁵

Aktiivisuuden korostaminen saattaa jättää huomiotta vaitonaisen tai huomaamattoman⁴⁶. Osallistuja voi ensin olla mukana valmiin suunnitelman pohjalta järjestetyssä toiminnassa ja tämä voi jatkossa kannustaa osallistuvampaan läsnäoloon. Aluksi jo ryhmässä viihtyminen ja sen mukana oleminen voi olla lapselle merkittävä teko.⁴⁷ Osallisuuden puolivillaisen toteuttamisen sijaan kannattaa pyrkiä avoimuuteen. Jos tavoitteena on toimia kuten ohjaaja on suunnitellut, on parempi edetä suunnitelman mukaan, kuin kuorruttaa se näennäisellä osallisuuden kokemuksella.⁴⁸ Asioista voi myös äänestää demokraattisesti. Kasvattaja voi

43 Rainio 2012, 117–118, 124.

44 Karlsson 2012, 45.

45 Ylitapio-Mäntylä, Vaattovaara, Jauhiainen & Lahelma 2017, 151.

46 Rainio 2010, 77.

47 Turja 2017, 45.

48 Karlsson 2012, 42.

tuoda esille omia päämääriään ja reunaehtoja tietylle toiminnalle, mutta koostaa lopullisen suunnitelman yhteistyössä lasten kanssa. Suomessa käytetään myös osallistamisen käsitettä, joka kuvaa esimerkiksi toimenpiteitä, jolla lapsia koetaan saada aikuisten taholta osallisiksi. Lähtökohta tämänkaltaiselle toiminnalle vaikuttaa autoritaariselta, eikä lapsi näydy aidosti itsenäisenä ja motivoituneena toimijana. Osallistamisen sijasta Leena Turja käyttäisikin mieluummin käsitettä "osallisuuden mahdollistaminen" tai "osallisuuden kutsuminen".⁴⁹

Tunne kriittisestä toimijuudesta saattaa herätä McLarenin ja Giroux'n mukaan kriittisen pedagogiikan avulla tutkimalla diskursseja. Toimijuudella he tarkoittavat yksilön valmiuksia analysoida subjektiviteettia ja reflektoida omaksumiaan näkökulmia, sekä valita niiden joukosta soveliaimmat asemat oman itsen, muiden ja yhteiskunnan kannalta. Oppilaan kannalta tämä merkitsee esimerkiksi tekstin auktoriteetin ja koodien tunnistamista ja avaamista. Kasvattajalta puolestaan vaaditaan valmiuksia tunnistaa valtavirran sosiaalitieteiden opetukselle asettamat rajoitteet ja myös sen muokkaamat ajatusmallit.⁵⁰

Ongelmana lasten osallisuudessa on nähty heidän kykenemättömyytensä ajaa omia etujaan tai toisaalta kasvattajan auktoriteetin murtuminen liian aktiivisten lasten toimesta. Osallisuudessa ei kuitenkaan ole kysymys yksittäisten lasten mielipiteiden mukaan toimimisesta. Jokaisella on oikeus kertoa kantansa, mutta samalla myös toisen ääntä tulee kuulla. Aikaa täytyy löytää keskustelulle ja neuvottelulle.⁵¹

Oman ajattelun tunnistaminen ja vahvistaminen sekä sitä kautta kokemus osallisuudesta ovat mielestäni kaikille olennaisia kokemuksia. Se ei voi tarkoittaa kaavamaisesti sukupuolen mukaan lankeavia tehtäviä tai näennäistä keskustelua, vaan kokonaisvaltaisempaa osallistumista tai läsnäoloa. Nämä käsitteet ovat fe-

49 Turja 2017, 44–46.

50 McLaren & Giroux 2001, 91–92.

51 Turja 2017, 54.

ministisen kriittisen pedagogiikan lisäksi vahvasti myös lapsilähtöisyyden ytimessä.

3.2.2 VALTA JA TURVALLISUUS

Lapsen aseman kohentuminen varhaiskasvatuksen aktiivisena osana on myös nostanut aikuisen ja lapsen välisen valtasuhteen käsittelyn alle. Lapsen ymmärrys rakentuu aktiivisessa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa.⁵² Feministisen pedagogiikan keskiössä ovat valta, subjektius sekä diskurssit. Kun näitä kolmea ei opetuksessa pidetä itsestäänselvyyksinä, herää perustavanlaatuisia kysymyksiä muun muassa siitä, kenen hallinnoimia merkityksiä opetetaan, kuka saa niistä keskustella ja miten ne muovaavat oppilaan subjektiuden muovautumista.⁵³ Valta-asetelman olemassaoloa ei kiistetä, vaan sen tuottama jännite sisältää mahdollisuuden vastarinnan ja toisistaan eroavien näkemysten esiintuomiselle ja sen harjoittamiselle. Tämä vaatii tuekseen turvallisen ilmapiirin ja jokaisen puheoikeuden kunnioittamisen.⁵⁴

Feministisessä pedagogiikassa auktoriteettia käsitellään foucault'laisen prosessuaalisen vallan käsitteen kautta. Valta ei ole kenenkään omistamaa tai luovutettavissa olevaa. Valta on käytettävissä ja kierrätettävissä olevaa energiaa. Strategiat ja tekniikat nousevat vallan omistamisen sijaan keskiöön. Vallan jakamisen tapoina ovat käsitteet *empowerment* ja *voicing*.⁵⁵ Feministisessä pedagogiikassa olennaista on äänen antaminen (*voicing*) ja valtauttaminen (*empowerment*), joilla pyritään voimistamaan oppilaan itsetiedostuneisuutta ja itseilmaisua oman olemas-

52 Turja 2017, 41.

53 Lindroos 1995, 332.

54 Naskali 2012, 286.

55 Lindroos 1995, 336.

saolon tietoisuuden kautta. Autoritaarinen opetusmalli saa väistyä ja antaa tilaa oppilaan omalle kokemusmaailmalle ja yksilöllisyydelle.⁵⁶

3.2.3 PROBLEMATISOIVA KASVATUS JA OSALLISTAVA PEDAGOGIIKKA

Brasilialainen Paulo Freire problematisoivalla kasvatuksellaan ja yhdysvaltalainen bell hooks osallistavalla pedagogiikallaan ovat määritelleet kriittisen pedagogiikan sekä kriittisen feministisen pedagogiikan käytänteitä.

Paulo Freire yhdisti tuotannossaan eri ajatustraditioita tuoreella tavalla nimenomaan kasvatuksen piirissä⁵⁷. Hän linjasi kerrontaan perustuvan kasvatuksen *tallettavaksi kasvatukseksi*, joka latistaa sanojen muutosvoiman mekaaniseksi ulkooppimiseksi. Oppilaat ovat opettajalle tiedon säiliöitä. Hyvä opettaja täyttää säiliöt piripintaan ja kelpo oppilas myöntyy täytettäväksi. Toimintatapa ei rohkaise luovuuteen tai muutokseen, vaan passiiviset oppilaat hyväksyvät maailman sellaisena kuin se heille näyttäytyy. Ihmistä ei nähdä historiallisena ja muuttuvana olentona, vaan sen sijaan painotetaan pysyvyyttä, mikä johtaa taantumuksellisuuteen. Freiren mukaan pelkkä kuunteleminen ei kuitenkaan riitä, sillä aidosti inhimillisellä ihmisellä on kysyvä mieli.⁵⁸

Opettajan ja oppilaan välinen vastakkainasettelu on turhaa, jos hyväksytään kummankin osapuolen olevan yhtäaikaisesti sekä opettaja että oppilas, jolloin kasvatuksen käytännöt luodaan *yhdessä*, eikä jotakin *varten*. *Problematisoivassa kasvatuksessa* maailma nähdään alati muuttuvana: myöskään nykyhetkeä ei pidetä itsestäänselvänä tai tulevaisuutta ennalta määrättynä. Problematisoiva kasvat-taja ei ole koskaan valmis, vaan hän prosessoi omia näkemyksiään alinomaa peila-ten niitä oppilaiden vastaaviin. Tällöin oppilaat toimivat kriittisinä kansatutki-

56 Vuorikoski 2005, 49.

57 Tomperi 2016, 18.

58 Freire 2016, 75–78; 90.

joina kasvattajan kanssa. Dialogi on olennainen osa tiedostamista matkalla kriittiseksi ajattelijaksi ja myyttien purkajaksi.⁵⁹

Bell hooksin lähtökohta opetukselle on innostava opetustilanne. Tylsän hetken varalle tulisi olla vaihtoehtoisia opetusmenetelmiä, eikä oppitunnin rakennetta voi näin ollen suunnitella täysin etukäteen. Oppilaat tulee nähdä erilaisina yksilöinä ja tukea heitä kunkin tarpeiden mukaan. Opettajan täytyy selkeästi huomioida jokainen oppilas sekä arvostaa hänen paikallaoloaan. Jokaisella on oma osansa opetustilanteessa ja vaikka opettajalla on suurin vastuu, kantavat kaikki kortensa kekoon sen sujumiseksi. Paulo Freireä tutkittuaan hooks mielsikin vapauttavan koulutuksen onnistuvan vain yhteisellä panostuksella.⁶⁰

Marginaalisiin ryhmiin kuuluvien oppilaiden on vaikea saada äänensä kuuluviin ja vastaanotetuksi. Hooksin pedagogiikassa tämä on huomioitu käyttämällä opetusmenetelmiä, joilla kaikki opiskelijat otetaan huomioon ja heille sallitaan erilaiset tavat keskustella eri aiheista. Lähtökohta tälle opettamisen tavalle on se, että jokaisella on annettavana oppimista tukevaa kokemustietoa.⁶¹ Opettajan ei opettaessaan tarvitse vahvistaa hallitsevia valtarakenteita. Osallistava pedagogiikka on hooksin mukaan edistyksellisessä ja kokonaisvaltaisessa muodossaan haastavampaa kuin perinteinen feministinen tai kriittinen pedagogiikka, sillä se tähden-tää opettajan hyvinvointia itseksi tulemisen prosessissa. Vain näin kasvattajat kykenevät opettamaan opiskelijoita valtauttavalla tavalla. Vapauttavassa koulutuksessa opiskelijoiden lisäksi myös opettaja siis valtaistuu. Jos opettaja kannustaa oppilasta riskin ottoon, ei hän itsekään voi välttää itsensä alttiiksi asettamista. Opettaja ei voi olettaa vain oppilaiden avautuvan elämästään ja pysyä itse vaiti. Henkilökohtaiset esimerkit teoreettisen sisällön lomassa voivat olla antoisia lisä.⁶²

59 Freire 2016, 49; 77; 86–90.

60 hooks 2007, 33–34; 42.

61 hooks 2007, 136.

62 hooks 2007, 44, 47; 51–52.

Hooksin on ollut haastavaa käsitellä Paulo Freiren tekstien seksististä kielenkäyttöä. Hän näkee, että vapaus yhdistyy Freirellä, kuten muillakin kolmannen maailman edistyksellisillä ajattelijoilla, aina patriarkaalisuuteen. Hooks ei kuitenkaan halua olla tunnustamatta Freiren ajattelun muita ansioita vain sokeana pisteenä näkemänsä patriarkaalisuuden takia. Feministisen ajattelun pohjalta hän näkee voivansa esittää kritiikkiä Freiren tuotantoa kohtaan ja toisaalta seuloa tekstistä arvokkaat sisällöt.⁶³

3.3 LAPSILÄHTÖINEN TOIMINTATAPA

Lapsilähtöinen toimintatapa näkee lapsen luontaisesti aktiivisena ja kannustaa uuden oppimiseen. Lapsen on myös saatava tuekseen yksilöllistä opastusta. Edellytykset leikkiä ja liikkua ryhmässä omanikäistensä kanssa sekä itseilmaisun eri muodot on turvattava. Niin ikään kiusaamisesta vapaa ympäristö ja lapsen erilaiset sosiaaliset suhteet nähdään olennaisina.⁶⁴ Liisa Karlsson listaa lapsinäkökulmaisen tutkimuksen peruserätyksiä, jotka soveltuvat mielestäni yhtä lailla lapsilähtöisen kasvatuksen ohjenuoriksi. Karlssonin mukaan lapsi tulee tunnustaa syvällisenä ja älykkäänä, kuin myös toimivana, kokevana ja ymmärtävänä yksilönä. Hänen ääntään tulee kuunnella samalla kun tunnistaa lapsen sisällään. Lapsen puolesta ei myöskään tarvitse ajatella, riittää että huomioi hänet ja on läsnä.⁶⁵

Lapsen myönteistä minäkuvaa kehittävät hänelle tarjotut vaikuttamisen mahdollisuudet sekä tietoisuus siitä, että tulee kuulluksi ja otetuksi vakavasti. Jos esimerkiksi aiemmin yhdessä suunniteltu hanke ei syystä tai toisesta toteudu, tulee lasten kanssa keskustella taustalla olevista syistä eikä ainoastaan todeta asiaa ilmoitusluontoisesti. Asioiden ja kokemusten puntarointi sekä aktiivinen ideointi ja

63 hooks 2007, 90–91.

64 Opetushallitus 2017.

65 Karlsson 2012, 51.

toteuttaminen kasvattaa metakognitiivisia kykyjä eli taitoa tarkastella omaa ajatteluaan. Samalla yhteisölliset taidot, itseluottamus ja -tuntemus kasvavat.⁶⁶ Lasta koskevilla säännöissä arvostava kielenkäyttö on ratkaisukeskeistä eli ei perustu kielloille, vaan korostaa mahdollisia ratkaisuja. Näin esimerkiksi "ei saa roskata" muuttuu muotoon "pidetään piha siistinä".⁶⁷

Mielestäni lapsilähtöisyys tarjoaa runsaasti apuvälineitä opetustyöhön. Kontrollin ja järjestyksen säilyttämisen sekä motivaation vahvistamisen välinen ristiriita luokkatilassa on yleinen⁶⁸. Lapsen oman näkökulman ymmärtäminen ja hetkessä toimiminen auttavat hylkäämään ne toimintatavat, joille ei lopulta löydy perusteita. Opetustyö helpottuu, kun lakkaa yrittämästä viedä asioita läpi pelkästään omista lähtökohdistaan. Lapsilähtöisyyden uhkakuvana on kuitenkin myös nähty lasten toiveiden ohjaavan kasvatusta jättäen liian vähän mahdollisuuksia kasvatajan omalle ammattitaidolle⁶⁹. Näkisin, että kyse on nimenomaan ammattitaidosta ja kyvystä tasapainotella näiden kahden välissä. Lapsia ja lapsuutta ei Karlssonin mukaan kuitenkaan ole tarkoitus idealisoida tai ihannoida. Lapsissa, kuten aikuisissakin, on monenlaisia yksilöitä ja esiin tulee myös viestejä, jotka eivät kenties kaikille ole mieluisia.⁷⁰

3.4 LAPSILÄHTÖINEN TAIDEKASVATUS

Aikuinen saattaa nähdä lapsen taiteelliset valinnat epäonnistuneina, sillä lasten silmää eivät kahlitse totutusti aikuisten taholta esteettisinä koetut asiat. Toimintatavassa on samaa kokeellisuutta kuin nykytaiteessa, eikä lasten taiteellista toimijuutta tule Tarja Pääjoen mukaan tässäkään suhteessa rajoittaa. Lasten taiteellisessa toimijuudessa tärkeää on myös prosessi itsessään. Lapsen vapaa taiteelli-

66 Turja 2017, 53.

67 Lindqvist 2012, 344.

68 Rainio 2012, 121.

69 Turja 2017, 40.

70 Karlsson 2012, 48–49.

nen ilmaisu, jonka aikuinen huomioi ja vastaanottaa lisää lapsen itse määrittämää vuorovaikutteisuutta. Aikuinen pääsee myös tutustumaan lapsen ajatusmaailmaan kenties uudella tavalla.⁷¹

Lasten vertaiskulttuureja tutkittaessa kaksi teemaa nousee esiin: lapset yrittävät sinnikkäästi hallita elämäänsä sekä jakaa tämän hallinnan tunteen vertaistensa kanssa. 7–12-vuotiaina lapsilla on halu haastaa aikuisen auktoriteettia ja pyrkiä autonomiaan, mutta myös eriytyä vertaiskulttuurinsa sisällä.⁷² Vertaisvaikutus on lapselle olennaista, eikä yksilöllisen luovan ilmaisun vaade näy välttämättä heille ymmärrettävänä. Taiteen tekeminen ei eroa muusta lapsen elämästä, joka sekin perustuu vuorovaikutukselle ja sosiaalisuudelle. Samantyyppisten teosten tekeminen kasvattaa ryhmäidentiteettiä ja yhteenkuuluvaisuuden tunnetta.⁷³

Lapset ovat vertaisjoukkonsa jäseniä ja tuottavat omanlaistaan vertaiskulttuuria. Lapsi on monesti osallisena useissa elinpiirinsä ryhmissä. Koulussa, harrastuksissa tai asuinalueilla on kaikilla omanlaisensa vertaiskulttuurit. Vaikka lapset tuottavat omaa kulttuuriaan, ei se silti ole täysin erillinen saarekkeensa aikuisten kulttuurista, vaan he ovat osana ja osallistujina niistä kumpaisessakin.⁷⁴ Christine Thompson tutki lastentarha- ja esikouluikäisten lasten keskinäisiä piirustushetkiä. Lapset jakavat mielellään informaatiota keskenään ja opettavat toisilleen asioita sekä myös tarjoavat toisilleen piirustusneuvoja. Nämä yhteiset piirustushetket muovaavat lasten käsitystä piirtämisen mahdollisuuksista ja laajentavat heidän ymmärtämystään piirtämisprosessista. Toiset lapset saattavat hyvinkin olla mieluisinta yleisöä lasten teoksille, sillä he tarjoavat usein toisilleen juuri toivotunlaisia kehitysehdotuksia. Lasten kesken kaikki ovat toisilleen vertaiskriitikoita, -opettajia ja -taiteilijoita.⁷⁵

71 Pääjoki 2017, 112–113.

72 Corsaro 2009, 302.

73 Pääjoki 2017, 115.

74 Corsaro 2009, 301.

75 Thompson 2002, 135–137.

Kaikki haastateltavani panostivat oppilaan kohtaamiseen yksilönä. Varsinaisten tehtävien yksilöllistämisen De Rita näkee haasteellisena varsinkin suurissa ryhmissä⁷⁶. Heikkisen, Toivosen, Dufvan ja Ruuskasen mukaan pienissä ryhmissä yksilöllistäminen tulee luonnostaan, sillä oppilaat pystyvät jatkamaan heidän tehtävänäntöjään usein haluamaansa suuntaan⁷⁷.

Lasten omat kulttuurit näkyivät haastateltavieni tuntien aiheissa vaihtelevasti. De Rita pyrkii ottamaan aiheita lasten maailmoista ja kiinnostuksen kohteista. Hän korostaa lasten kuuntelemista ja kertoo, että heille läheiset aiheet näkyvät myös korkeampana motivaationa teosta tehdessä.⁷⁸ Toivonen kokee lasten nopeasti vaihtuvien kuvakulttuurien seuraamisen vaativan opettajalta valtavasti lisätyötä. Hän tuo myös esiin, ettei voi olettaa jonkin pinnalla olevan ilmiön kuitenkaan kiinnostavan jokaista ryhmässä. Hän suosiikin oman taidekäsityksensä määrittämien tehtävien vastapainoksi mielikuvituspohjaisia tehtäviä, jotka ovat hänen mukaansa varsinkin pienemmille oppilaille erityisen antoisia ja joissa he pääsevät tekemään juuri sellaista kuvakieltä, josta ovat kiinnostuneita. Toivosen mielestä juuri tämänkaltainen lapsen omanlaisen ilmaisun mahdollistaminen on tärkeää.⁷⁹

Kuvataidekoulussa taiteen tekeminen on aina jossain määrin yhteisöllinen prosessi, sillä toiminta tapahtuu yleensä samassa luokkatilassa. Opettajan on olennaista kuunnella ja keskustella oppilaiden kanssa heitä kiinnostavista asioista, mutta antaa yhtä lailla tilaa heidän keskinäiselle keskustelulle. Olen De Ritan kanssa samaa mieltä tehtävien lähtökohtaisen yksilöllistämisen vaativuudesta. Mielestäni se on haastavaa pienessäkin ryhmässä. Yksilöllisten lähtökohtien tuntemiselle ja niiden pohjalta toimimiselle on opetustilanteen todellisuudessa rajatut mahdollisuutensa, jotka kenties parhaiten toteutuvat haastateltavien esiin tuomassa yhteisistä lähtökohdista ponnistavasta oman kiinnostuksen mukaisessa ilmaisussa.

76 Tomas De Rita, 31.7.2018.

77 Johanna Heikkinen 5.7.2018; Roi Ruuskanen 12.6.2018; Anni Toivonen 21.6.2018; Tomi Dufva 3.7.2018.

78 Tomas De Rita 31.7.2018.

79 Anni Toivonen 21.6.2018.

Tämä itsensä toteuttaminen voi yhtä hyvin olla ystävän kanssa samankaltaista tai omaa tietä kulkevaa.

De Rita painottaa opetustyössä myös mahdollisuuksien tarjoamista:

Aikuisten esimerkillä voi olla valtava merkitys lapsen tai nuoren elämään. Olisikin upeaa, jos omalta osaltaan voisi vaikka auttaa jotain eteenpäin löytämään jonkun oman jutun. Turvallinen ilmapiiri ja aikuisen hyväksyntä kaikissa tilanteissa on tärkeää.⁸⁰

3.4.1 ARJEN KULTTUURIT JA ALAKULTTUURIT

Aikuisuus mittapuuna kaikelle korostaa lasten vähäisten kokemusten ja tiedon määrää sekä kehittymättömyyttä tilana, josta tulee pikaisesti edetä. Aikuisella on valta selittää ja esittää maailma ja myös hallussaan kaikki se tieto, mitä aikuistumattomalla ei ole. Lasten luonnollinen tapa nähdä asiat tulisi muuttaa joksikin muuksi ja ohjata heidät pois kliseisestä ja stereotyyppisestä tavasta. Aikuisten omiin kokemuksiin perustuva mennyt aika toimii tulevaisuuden ohjaajana, eikä jätä tilaa lasten nykykulttuurille.⁸¹

Tärkeää olisikin murtaa kulttuurin jakaminen korkeaan ja matalaan ja pyrkiä käsittelemään sekä välittömän tyydytyksen kuin yhteiskunnallisen painoarvon kysymyksiä ilman ennakoasenteita⁸². Margareta Rönnerberg käyttää esimerkiksi kaupallisesta lastenkulttuurista sanaa "roska", mutta puolustaa samalla vahvasti sen läsnäoloa lasten elämässä. Roska vs. laatu -kahtiajako kiteytyy käytännössä ajanvietteen ja opetuksen kaksinkamppailuksi. Laatukulttuuri vaatii pitkällistä kärsivällisyyttä ja paneutumista ennen palkkiota, kun taas roska suo palkkionsa lyhyen odottamisen perään, juuri kuten lapset haluavat. Roska myös antaa vaikutteita. Lasten kuitenkin toivottaisiin ryhtyvän vaikuttamaan itse soveliaan ja laa-

80 Tomas De Rita, 31.7.2018.

81 Rönnerberg 1990, 43–44; 60.

82 Suoranta 2005, 163.

dukkaan kulttuurin avulla. Sen koetaan usein puhuvan moniselitteisen kertojan äänellä, mikä jättää kokijalle aktiivisen kannanottajan roolin, kun taas roskakulttuuri ei tähän pysty. Laadukkaan kulttuurin kriittistä analyysiä vaativaa lähestymistapaa ei lapsilta Rönnerbergin mukaan kuitenkaan voi vaatia.⁸³

Voidaan toki ajatella, että lapsella ei ole mahdollisuutta kiinnostua sellaisesta, mitä hän ei vielä tunne tai tiedä ja että aikuisen tehtävä on toimia esittelijänä ja suodattajana. Rönnerberg kuitenkin väittää, etteivät lapset liiallisen aikuisnäkökulman tai mutkikkouden takia valitsisi olemassa olevasta kuin murto-osan, vaikka tuntuisivatkin kulttuurin läpikotaisin.⁸⁴ Osallistavassa kasvatuksessa kulttuuri eri muodoissaan kuuluu kaikille. Opetussisällöissä otetaan huomioon oppilaita kiinnostavia asioita. Näistä sisällöistä neuvoteltaessa opettajan omalla tulkinnalla on vahva kertoimensa, mutta hänen tulee myös tutustua oppilaisiinsa sekä heidän kulttuuriinsa. Tutustumisprosessi ei ole aikaavievä, jos oppimistoiminta perustetaan näille opettajien ja oppilaiden vaihteleville kokemusmaailmoille.⁸⁵

Piritta Malinen mainitsee muun muassa mangan ja animen lasten ja nuorison vaikuttimina, jotka ovat näkyneet erottuvalla tavalla heidän kuvallisessa ilmaisussaan. Hän nostaa tutkimuksessaan esille myös graffitin tekijät omana ryhmänään ja pohtii omaa suhtautumistaan kaikkeen kuvalliseen ilmaisuun ulottuvaa tunnistettavaa tyyliä kohtaan. Malinen pohtii miksi kaukaisia kulttuureita kunnioitetaan kuvataidettunilla enemmän kuin nuorten omia alakulttuureita. Nuoret toivat tutkimuksessa puolestaan esiin sen, että heidän on helpompi kunnioittaa muita kulttuureita, jos joku kunnioittaa heidän omaa kulttuuriaan. Alakulttuurien ominaisuusluonne on erottautua valtakulttuurista, joten Malinen ei näe tarpeelliseksi niiden täydellistä sisäistämistä opettajien taholta. Kiinnostuksen ja kunnioituksen osoit-

83 Rönnerberg 1990, 19; 45; 51; 54-55; 57.

84 Rönnerberg 1990, 17.

85 Suoranta 2005, 164.

taminen on tärkeintä. Opettajalla on toisaalta vaara langeta yliymmärtäväiseksi tai olettaa ymmärtävänsä, vaikkei todellisuudessa ymmärrä.⁸⁶

Peter McLarenin ja Henry Giroux'n mielestä kriittisen lukutaidon pedagogiikan tulisi arvostaa arjen ja populaarin piiristä nousevaa tietoa, josta myös opiskelijoiden kokemukset muodostuvat. He näkevät, että olisi ratkaisevaa tutkia opiskelijoiden opetustilanteessa ilmaisemaa kapinointia ja heidän vieraantumistaan suhteessa populaarin piirissä muovautuviin narratiivin muotoihin.⁸⁷ Myös Brent Wilsonin mielestä oppilaitten tulisi voida tuoda koulun taideopetukseen elementtejä heidän omista kiinnostuksen kohteistaan, jotka usein liittyvät arjen visuaalisiin kulttuureihin. Nämä elementit voisivat tuoda kaivattuja uusia ainesosia opetus sisältöihin. Opettajan rooli voisi laajentua sisällyttämään opetukseen perinteinen taide, uudet taidemuodot sekä oppilailta lähtöisin olevat sisällöt, jotka voisivat olla mitä tahansa visuaalisen kulttuurin muotoja.⁸⁸

Taiteen ja muotoilun opetus ei kuitenkaan Pen Daltonin mukaan voi kilpailla kaupallisen maailman suurella rahalla muokatun puoleensavetävän kuvakielen kanssa. Se voi vain lainata sen elementtejä vaikuttaaksen ajanmukaiselta.⁸⁹ Juha Herkmanin mukaan populaarikulttuurilla on voima tuottaa syvän henkilökohtaisia kokemuksia, mutta sen valtaistavaa luonnetta ei tule liiaksi korostaa. Yksilökohtainen kokemus ei useinkaan nouse yhteiskunnallisesti merkittäväksi. Populaarikulttuuri on kulutukseen perustuvana lisäksi jo lähtökohtaisesti eriarvoisuutta ylläpitävää.⁹⁰

Voisi ajatella, että kriittisen pedagogiikan ja lapsilähtöisyyden näkökulmat ovat populaarin ja arjen kulttuureita koskien jossain määrin ristiriidassa. Vaikka Juha Suoranta mainitsee jakolinjan korkean ja matalan kulttuurin välillä olevan men-

86 Malinen 2008, 11–12; 14.
87 McLaren & Giroux 2001, 100.
88 Wilson 2003, 227.
89 Dalton 2001, 117.
90 Herkman 2005, 313.

nyttä, oletan näiden asenteiden jossain määrin edelleen vaikuttavan taidekasitysten taustalla. Lasten ja nuorten omasta elämänpiiristään esiin nostamiin sisältöihin on syytä suhtautua arvostaen. Populaarilla kulttuurilla on eriarvoistavat elementtinsä, mutta entistä enemmän myös yhdistävä ja moninaisuutta korostava puolensa. Samalla se on kaikkialla läsnä, eikä sen vaikutusta voi kieltää. On myös täysin mahdollista samaan aikaan nauttia tietystä kulttuurista sekä kritisoida sitä. Opetussisällön ei täydy ensisijaisesti pyrkiä miellyttämään oppilasta, mutta tietynlaiseen tarttumapintaan kannattaa silti panostaa.

3.4.2 LUOVUUDEN JA TAIDON KÄSITTEISTÄ

Taideopetuksen ydinajatus on perinteisesti ollut humanistinen lapsen henkistä kasvua ja kehitystä voimistava itseilmaisu. Jan Jagodzinskiin mukaan käynnissä on jonkinlainen paradigman muutos, kun muun muassa digitaaliset tekniikat ovat nousseet opetuksen osaksi. Piirustus, maalaus, grafiikka ja keramiikka ovat hänen mukaansa miltei muistumia menneiltä, jollei niitä täydennetä uudennlaisilla tekniikoilla.⁹¹ Uudet toimintaympäristöt ovat vanhoja demokraattisempia. Taidon käsite on muuttunut: enää ei vaadita hidasta kehittymistä ja taidon kartuttamista, vaan painopiste on kekseliäisyydessä. Juha Varto pohtii, onko järkevää nojata taidon määritelmässä 1800-luvulle vai pitäisikö se päivittää tähän päivään. Ovatko 1800-luvulla arvostetut taidot kuvataiteen alalla enää relevantteja?⁹²

Varto käyttää käsitettä "uusi taidekasvatusliike" kuvaamaan postmodernissa ja sirpaloituneessa maailmassa luovivaa suuntausta. Merkityksenanto ei saa perustua arvovalta-asemassa toimivien tekemään johdatteluun, mallitoimintaan tai häpeän välttämiseen. Vaikka olosuhteet ja opetussuunnitelmat ovatkin tiukasti määriteltyjä, on uudella taidekasvatusliikkeellä edelleen vapaus toimia luokassa vapaasti. Päämääränä ei voi enää olla ennakkoon rajattu tieto, taito tai muoto. Uu-

91 Jagodzinski 2013, 23.

92 Varto 2014, 14–15.

denlaiset tavat ajatella suuntaavat oppilaan ja opettajan välistä kohtaamista. Nykytaiteen materiaaliksi, työtavaksi tai teemaksi kelpaa mikä tahansa, mutta sen saatua uudenlaisen merkitysyhteytensä täytyy olla myös taito jakaa se ympäristön kanssa. Kommunikointi ja kontekstointi on entistä tärkeämpää taiteelle, jonka taustalla oleva taidon määre tarvitsee tuekseen "elämismaailman hyvää tuntemusta ja luottamusta omaan arvioon ja kokemukseen".⁹³

De Rita käyttää opetuksessaan laajalti myös uudenlaisia materiaaleja ja kannustaa ideointiin:

Olen itse ottanut vähän sellaisen "hassun keksijän" roolin ja tuon opetuksessa esille paljon ideoinnin tärkeyttä. Tietty muotoiluvire on monesti läsnä nykytaiteen ohella. Olen myös pyrkinyt moniaistisuuteen ja laajaan välineiden kirjoon käyttäen mukana muun muassa valoja, ääntä, valoprojisoiteja, tekniikkaa kuten puhelinta tai tablettia ja sitten tietysti ohella ihan käsin tehtäviä juttuja. Mahdollisuuksia on hyvä nähdä ympärillään erilaisissa materiaaleissa. Asioiden näkeminen uusin silmin on vahvasti mukana. Kannustan myös yleiseen tarkkaavaisuuteen. Tietynlaiseen asioiden sopivaan väärinkäyttöönkin voi kannustaa!⁹⁴

Myös Pen Dalton rohkaisee käyttämään olemassa olevaa ja muuttamaan sen omiin tarkoituksiinsa sopivaksi. Käytännössä kaikkeen voi hänen mukaansa suhtautua joko konservatiivisesti tai kriittisellä uudella tavalla. Tämä tarkoittaa myös henkilökohtaista varantoa: kaikilla on omat erityislaatuiset voimavaransa. Myös rajoitteita voi käyttää edukseen.⁹⁵

Luovuuden voi kuitenkin helposti yhdistää myös maailmanlaajuiseen kapitalistiseen malliin, joka painottaa informaatiota, tietoa, ideoita ja mielikuvitusta⁹⁶. Opetussuunnitelman puitteissa luovaa kapasiteettia kehitetään aivoriihillä, ryhmitöillä, rajojen rikkomisella, vapaalla ideoimisella. Nykyajan luova opetussuunnitelma kehuu tarjoavansa eväät 2000-luvun yhteiskunnassa toimimiseen ja sen

93 Varto 2014, 16; 19; 23.

94 Tomas De Rita 31.7.2018.

95 Dalton 2001, 146.

96 Jagodzinski 2013, 27.

tarpeisiin. Talouskasvu ja kulutuksen kasvu tarvitsevat tuekseen luovia ratkaisuja. Sen sijaan, että etsittäisiin ratkaisuja hyvään elämään, valmistaudutaankin löytämään vastauksia opettajan, tai myöhemmin työnantajan esittämään pulmaan. Luovuudesta on Guden mukaan tullut työkalu, jonka avulla ratkaista ongelmia totunnaisten sosiaalisten rajojen puitteissa.⁹⁷

Hän pohtii, millaisia seurauksia kaiken uuden ja erilaisen tavoittelemisella on suhteessa ekologisuuteen ja yhteiskuntaan? Miten voi eettisesti perustella luovien ratkaisujen etsimisen, jos ongelmia ei lähestytä kriittisesti, eivätkä ratkaisut vastaa oikeisiin tarpeisiin. Onko luovuuden painottaminen paluuta aiempaan taiteen opetussuunnitelmaan ja traditionaalisen taiteen päämäärään stimuloida luovuutta ja henkistä kasvua lapsen luovan itseilmaisun kautta?⁹⁸ Koulutaide (*school art*) on Arthur Eflandin määritelmän mukaan perinteisiin pohjautuva, säännönmukainen ja yllätyksetön koulun piirissä tapahtuva taiteen muoto, jossa lasten ohjaaminen luovaan ja yksilölliseen ilmaisuun on näennäistä⁹⁹. Gude jakaa Eflandin kannan siitä, ettei pyrkimys lasten vapaaseen luovuuteen ole lopulta kovin vapaata, vaan toteuttaa aikuisten toiveita eikä kannusta oikeasti ylittämään tiettyjä rajoja¹⁰⁰.

Gude pohtii, onko luovan prosessin opettaminen siis tarkoituksellinen ja ideologinen liike pois taiteellisen prosessin opettamisesta. Pedagogiikan päämääränä tulisi olla oppilaiden valtaistuneen tekemisen mahdollistaminen ja kokeminen esittelemällä heille eri aikojen ja paikkojen taiteilijoiden tapoja ymmärtää ja reflektoida maailmaa. Taiteen ja kulttuurin perinteiden välittäminen on tärkeää, mutta vielä tärkeämpää on esitellä nykytaiteen käytäntöjä, tapoja ja teorioita, jotta oppilaat voivat osallistua siihen keskusteluun, jota ajassa käydään. Opetussuunnitelman keskiössä ei tulisi olla kattava katsaus "kaikesta olennaisesta taiteesta" vaan kes-

97 Gude 2013, 38.

98 Gude 2013, 39.

99 Efland 1976, 37–43.

100 Gude 2013, 39.

kittyä esittelemään valikoima, jonka avulla oppilaat voivat laajentaa kokemistaan, havaitsemistaan sekä ymmärrystään ja saavat keinoja tutkia nykyajan ilmiöitä.¹⁰¹

Taloudellisen luovuuden tavoitteet eivät mielestäni sovi perustelevaan kuvataideopetuksen tärkeyttä, saati määrittelemään opetussuunnitelmaa. Taloudellinen luomiskyky voi olla taiteellisen ajattelun ja tekemisen sivutuote, muttei sen päämäärä. Kiusallinen yhdistävä piirre on se, että ylenmääräiselle mielikuvituksen käytölle asetetaan sekä yritysmaailmassa että kuvataidetunnilla usein rajat.

Taiteen tekniikoita ja ilmiöitä on nykyisin niin valtavasti, että vaikka haluaisikin koota niistä kattavan yhteenvedon, voi se olla kuvataidekoulun koko oppimäärän sisälläkin varsin haastava tehtävä. Tulisiko kuvataiteen opetuksen ensisijaisesti sivistää, kehittää taitoa vai lisätä oppilaan kykyä tutkia ja toimia maailmassa? Opettaja voi opetussuunnitelman puitteissa koota tuntiensa sisällöt esimerkiksi nämä pyrkimykset mielessään. Kaikista mainituista lähtökohdista lienee mahdollista rakentaa lapsilähtöinen ja kriittinen opetuskokonaisuus. Modernit tekniikat ja ideat kuuluvat nykyisiin tekemisen tapoihin, mutten usko, että taidon käsitteen uudelleenarviointikaan voi johtaa vanhemman taiteen automaattiseen erääntymiseen. Olennainen on varmasti Pen Daltonin ajatus siitä, kuinka jokaisen ilmiön kohdalla voi valita konservatiivisen ja kriittisen suhtautumistavan väliltä. Tällöin mikään taiteen ala ei voi lähtökohtaisesti olla vanhentunut.

101 Gude 2013, 38; 41.

4 SUKUPUOLI OPETUSYMPÄRISTÖSSÄ JA TAIDEKASVATUKSESSA

Tässä luvussa esittelen tutkimukselleni olennaisia termejä. Käsittelen sukupuolen monia ulottuvuuksia ja sukupuolittuneen ympäristön piirteitä. Lopuksi tuon esille sukupuolisensitiiviselle taidekasvatukselle mahdollisia toimintatapoja.

4.1 KÄSITTEISTÄ

4.1.1 SUKUPUOLISENSITIIVISYYS JA SUKUPUOLINEUTRAALIUS

Sukupuolisensitiivisyys (käytössä myös termi sukupuolitietoisuus) on tutkimukseni läpäisevä asenne taidekasvatukseen ja elämään yleensä. Sukupuolisensitiivisyys nostaa sukupuolen merkitykset ja itsestäänselvytykset keskiöön, jolloin niitä voidaan keskustelemalla kyseenalaistaa ja samalla muuttaa epätasa-arvoisia käytäntöjä. Tällöin yksilö voi toimia vapaammin ilman sukupuolirajoitteita omien kiinnostuksenkohteidensa ja tendenssiensä mukaan.¹⁰²

Sukupuolisensitiivisesti toimiminen vaatii jatkuvaa sukupuolinäkökulman huomioimista jokapäiväisen toiminnan ja arkipuheen tasolla. Olennaista on kyetä tunnistamaan omat tiedostamattomat ja tiedostetut asenteensa sekä uskomuksensa. Toiminnan tueksi vaaditaan teoreettista tietoa tasa-arvosta, sukupuolijärjestelmästä ja sukupuolisosialisaatiosta sekä myös käytännön ymmärtämystä niiden ilmenemistavoista yhteiskunnassa.¹⁰³

Sukupuolineutraalius sekoitetaan vielä usein käsitteenä sukupuolisensitiivisyyden kanssa. Sukupuolineutraalius ei tunnusta sukupuolten välisiä eroja sekä yhtäläi-

102 Tainio, Palmu & Ikävalko 2010, 31–32.

103 Syrjäläinen & Kujala 2010, 31; Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos: Sanasto.

syyksiä ja voi siten johtaa moninaisuuden huomiotta jättämiseen. Opettajien sukupuoli neutraaliuden on tutkimuksessa nähty pikemminkin olevan tasa-arvon tiellä kuin jouduttavan sitä. Koulumaailmassa esiintyvät sukupuoli jaot eivät tule näkyviksi, jos niitä ei alun alkaenkaan tunnusteta. Kouluhallinnossa ja opettajan koulutuksessa sukupuoli neutraalit ajatusmallit luovat käytännöstä etäällä olevia tavoitelauselmia, joissa todellista tilannetta ei tunnusteta.¹⁰⁴ Sukupuoli neutraalit käytännöt opetuksessa saattavat nojata ajatukseen Suomesta saavutetun tasa-arvon maana¹⁰⁵. Sukupuoli neutraali-termiä voidaan myös käyttää ilmaisemaan kaikille soveltuvaa asiaa tai paikkaa, esimerkiksi wc-tiloja. Sukupuoli neutraalissa kielenkäytössä pyritään kielelliseen tasa-arvoon. Suomen kielessä persoonapronominit ovat sukupuoli neutraaleja, mutta epätasa-arvoisuutta ilmenee muun muassa ammattinimikkeissä.¹⁰⁶

4.1.2 HLBTIQ -KÄSITTEISTÄ

Seksuaalivähemmistöihin kuuluu yleensä ihmisiä, joiden seksuaalinen suuntautuminen on jokin muu kuin heteroseksuaalisuus. Sukupuolivähemmistöihin kuuluvat transihmiset sekä intersukupuoliset. Seksuaali- sekä sukupuoli vähemmistöistä käytetään yhteistä hlbtqi-käsitettä.¹⁰⁷ Hlbtqi-lyhenne muodostuu sanoista homo, lesbo, bi, trans, inter ja queer. Käytössä on myös versio hlbtqiqa, jossa a-kirjain merkitsee aseksuaalia tai sukupuoli etonta (*agender*)¹⁰⁸.

Queer merkitsee akateemista ja poliittista lähestymistapaa, joka suhtautuu normikriittisesti yhteiskunnan käsityksiin ja määritelmiin sukupuoli esta ja seksuaali-

104 Tainio, Palmu & Ikävalko 2010, 32.

105 Syrjäläinen & Kujala 2010, 35.

106 Terveiden ja hyvinvoinnin laitos: Sanasto; Suomen kielen lautakunta 2007.

107 Alanko 2014, 5.

108 Terveiden ja hyvinvoinnin laitos: Sanasto.

sesta suuntautumisesta. Se voi myös merkitä identiteettiä yksilölle, joka ei tahdo määritellä sukupuoltaan tai seksuaalista suuntautumistaan.¹⁰⁹

Cis-sukupuolisen yksilön sukupuoli-identiteetti sekä hänen sukupuolen ilmaisunsa mukailevat pitkälti hänelle syntymässä määriteltyä sukupuolta ja siihen miellettyjä kulttuurisia odotuksia. Sanoilla nainen ja mies on mahdollista kuvata sekä cis- että transihmisen sukupuoli-identiteettiä.¹¹⁰ Suurimmalle osalle ihmisistä cis-identiteetti on läheisin. Cis ja trans ovat sanoina vastakohtia. Niiden merkitys latinasta käännettynä on "tällä puolen" ja "toisella puolen".¹¹¹

4.1.3 TASA-ARVO

Tilastokeskuksen toteuttamia tasa-arvobarometrejä on tehty kuusi kertaa ja muuttumattomana säilyy kokemus arkipäivän tasa-arvon toteutumisesta: suurin osa tutkimukseen osallistuneista, eritoten miehet, näkevät sen toteutuvan joko erittäin tai melko hyvin. Toisaalta naisen aseman yhteiskunnassa näkevät kaksi kolmaosaa naisista ja puolet miehistä miestä heikompana.¹¹² Tasa-arvon hyväksi tulee toimia sekä arjen, että hallinnon ja politiikan tasolla. Samojen mahdollisuuksien rinnalla ovat tarkastelun alla myös oikeudet ja velvollisuudet kaikilla elämän alueilla. Jos keskustellaan myös velvollisuuksista, päästään syvemmälle tasolle kuin keskittymällä mahdollisuuksiin ja oikeuksiin.¹¹³

Tasa-arvon toteutuminen vaatii sukupuolinäkökulman huomioon ottamista yhteiskunnan kaikissa käytännöissä ja kaikilla tasoilla. Opettajan tulee olla tietoinen omista sukupuoleen liittyvistä käsityksistään ja tuntea myös yhteiskunnan sukupuoleen ja tasa-arvoon liittyvät säädökset ja järjestelmät. Tasa-arvoisen kohtelun tavoitteena ei ole hävittää sukupuolta tai saattaa niitä samankaltaisiksi. Tasa-

109 Seta: Sateenkaarisanasto.

110 Alanko 2014, 5.

111 Seta: Sateenkaarisanasto.

112 Tasa-arvobarometri 2017, 15.

113 Syrjäläinen & Kujala 2010, 29.

arvoinen toimintakulttuuri pitää sisällään tilanteita, joissa sukupuoli joko otetaan tai ei oteta huomioon ja myös sellaisia tilanteita, joissa se ei ole olennaista. Tällaisen toimintakulttuurin kasvatti osaa myös itse arvioida sukupuolen merkityksen kussakin tilanteessa.¹¹⁴ Tainio, Palmu & Ikävalko viittaavat Hillevi Lenz Taguchin (2010) mietteisiin lasten roolista tasa-arvokysymyksissä. Lapsille tulisi turvata toiminnallinen rooli tasa-arvotemoja käsiteltäessä sen sijaan, että heille jäisi osa passiivisina ennaltamääritellyn viestin vastaanottajina.¹¹⁵

Muodollinen tasa-arvo toteutuu tasa-arvoisin säädöksin ja oikeuksin. Mahdollisuuksien tasa-arvo takaa samanlaiset mahdollisuudet ja arvostuksen kaikille sukupuoleen katsomatta. Eriarvoisessa asemassa olevien tilanne tulee havaita ja järjestää sopivanlaista tukea. Toteutunut tasa-arvo on seurausta näistä tukitoimista ja muuttuneista käytänteistä ja konstruktioista.¹¹⁶ Sukupuoli ei ole ainoa vaikuttaja tasa-arvokysymyksissä, vaan yhteiskunnallista eriarvoisuutta tuottavat useat muutkin seikat. Sukupuolten tasa-arvon eteenpäin viemiseksi tuleekin käsitellä intersektionaalisesti myös muita risteäviä vaikuttajia.¹¹⁷

4.1.4 INTERSEKTIONAALISUUS

Identiteetin ja valtasuhteiden analyysissä intersektionaalisuuden kysymykset nousevat keskiöön, eli huomioon otetaan sukupuolen ja seksuaalisuuden lisäksi myös muita muuttujia, kuten ikä, yhteiskunnallinen asema, etnisyys ja uskonto.¹¹⁸ Intersektionaalisuuden käsite on tuonut feministiseen teoriakeskusteluun tärkeän lisänsä, vaikka sitä on myös kritisoitu. Olennaista on kysyä, mitä sen kautta saavutetaan tai mitä sillä tehdään. Kriitikot pelkäävät joidenkin erojen väistämättä muodostuvan painoarvoltaan toisia suuremmiksi; kaikkia muuttujia ei ole myös-

114 Syrjäläinen & Kujala 2010, 31; 38.

115 Tainio, Palmu & Ikävalko 2010, 19.

116 Syrjäläinen & Kujala 2010, 29-30.

117 Terveyden ja hyvinvoinnin laitos: Sanasto.

118 Rossi 2012, 35.

kään mahdollista käsitellä samanaikaisesti. Erojen risteäminen ja suhde toisiinsa tulevat kuitenkin näkyviksi kun niitä tarkastellaan intersektionaalisuuden näkökulmasta. Niiden tunnistamisen jälkeinen syväanalyysi on ajatusmallin hedelmällisyyden kannalta olennaista.¹¹⁹

4.2 SUKUPUOLI JA IDENTITEETTI

4.2.1 SUKUPUOLITTUNEISUUS

Miesten heteromaskuliinisuudelle tai naisten heterofeminiinisyydelle ei ole paljonkaan vaihtoehtoisia malleja koulun todellisuudessa¹²⁰. Barrie Thorne näkisi mielellään koulumaailman, jossa sukupuolella ei juuri olisi merkitystä. Tasa-arvoiseen tilanteeseen päästääksemme hän näkee sukupuolen korostamisen kuitenkin joskus väistämättömänä. Sillä välin on rohkaistava erilaisia tyttöinä tai poikana olemisen tapoja.¹²¹

Monet käytännön elämään liittyvät asiat jakautuvat kahden sukupuolen mukaan huomioimatta ryhmän sisäistä diversiteettiä. Vaikka virallisissa opetussuunnitelmissa esitellään tasa-arvon ja lapsen yksilöllisyyden huomioon ottamisen käsitteet ja tavoitteet, eivät ne yksin eliminoi arkipäivän sukupuolistavia konventioita.¹²² Virallisen opetussuunnitelman lisäksi on olemassa piilo-opetussuunnitelma. Koulun sisäiset vakiintuneet kriteerit, asenteet ja käytänteet pitävät sisällään piilossa olevia merkityssisältöjä, joiden kasvatuksellinen sisältö tulee muualta kuin opetussuunnitelmasta.¹²³ Piilo-opetussuunnitelma toistaa stereotyyppistä käsitystä miehen ja naisen rooleista sekä uusintaa tätä roolitusta myös yhteiskun-

119 Valovirta 2012, 94–95.

120 Lehtonen 2010, 93.

121 Thorne 1993, 171.

122 Ylitapio-Mäntylä 2017, 279.

123 Törmä 2003, 109.

nallisen työnjaon konseptissa¹²⁴. Sukupuolittuneet käytännöt muovaavat oppilaiden käsitystä omista mahdollisuuksistaan, kyvyistään ja itsestään toimijoina. Jakavista tavoista tulisi päästä eroon ja estää uusien muodostuminen. Opettajan tarjoama vapaus valita ei vielä riitä, sillä totutut tavat ja asenteet ohjaavat usein oppilaan valintoja stereotyyppiseen suuntaan.¹²⁵

Suomessa ammatillinen segregaatio eli koulutuksen jakautuminen nais- ja miesaloihin on jyrkkää, eikä sitä ole onnistuttu lieventämään lukuisten siihen keskittyneiden projektien avulla. Vaikka näennäisesti valinnan mahdollisuus olisi jokaisella vapaa, rajaavat kulttuuri sekä perinteet sitä todellisuudessa monin tavoin.¹²⁶ Työelämän eriytyminen nähdään usein olennaisena tasa-arvokysymyksenä ja myös ongelmana. Se voi johtaa muodollisen tasa-arvon tavoitteluun, eli pyrkimykseen saada tasainen edustus kumpaakin sukupuolta eri ammattialoille. Pyrkimyksen voi nähdä pohjaavan ajatukseen sukupuoliryhmän sisäisestä samankaltaisuudesta ja siitä, että molemmissa ryhmissä on saman verran kullekin alalle tähtääviä.¹²⁷ Ammatillisella segregaatiolla on useita mahdollisia negatiivisia seurauksia: osaaminen ei kohdennu asianmukaisesti, eivätkä työvoiman kysyntä ja tarjonta ole samalla tasolla. Työelämän muutokset vaikuttavat naisten ja miesten työmarkkina-asemaan eri tavoin. Myös palkkaerot kärjistyvät, sukupuolistereotyyppiat vahvistuvat ja monimuotoisuus työpaikoilla kaventuu.¹²⁸

Kaikki haastatellut löysivät koulun todellisuudesta sukupuolittuneita piirteitä. De Rita haluaa ikään kuin vastaiskuna puhua lapsille omien sanojensa mukaan idealistisestikin siitä, miten ”me kaikki voimme olla mitä vaan!”¹²⁹ Heikkinen tunnistaa erityisesti ryhmäytymisen ja tutustumisen tilanteina, jolloin usein mennään olete-

124 Syrjäläinen & Kujala 2010, 27.

125 Ojala, Palmu & Saarinen 2009, 23–30.

126 Naskali 2012, 283.

127 Laiho 2013, 36.

128 Teräsaho 2017.

129 Tomas De Rita, 31.7.2018.

tun sukupuolen mukaisiin ryhmiin¹³⁰. Ruuskanen¹³¹ ja Dufva mainitsevat, että lasten teoksista saattavat paistaa läpi heidän sukupuolittuneet kiinnostuksenkohteensa. Dufva tosin tarkentaa, että usein lähtökohta saattaa olla kärjistetyksi sukupuoliolietusten mukainen, mutta oppilaan lähtiessä kehittelemään ideaa ja toteuttamaan sitä käytännössä työ muuttuu vähemmän yksioikoiseksi. Sukupuolituneesti kaavamaisia valintoja ei kuitenkaan tarvitse vältellä:

--- jos tulee ihan sellasia tilanteita, jossa joku sanoo, että "en voi tehdä näin" niin silloin pyrin keskustelemaan aiheesta ja avaamaan sitä, että minkä takia ei vois tehdä niin tai ei vois tehdä näin, mut sitte taas jos on jollakin hyvin vahvasti tietynlainen kuva, joka vois omasta mielestä olla karikatyyrisesti poika- tai tyttömainen juttu, niin en mä siihen puutu, että mun mielestä saa ihan yhtä lailla tehdä sen. Ainoastaan jos se tulee ongelmaksi niin sitten voidaan keskustella lähinnä.¹³²

Toivosen mukaan luokan ylläpitotyöt ovat varsin sukupuolittuneita. Tyttöoletetut saattavat siivota pyytämättä kaikkien jäljet tai huolehtia poikaoletetuista. Hän kokee tilanteen toistuvuudessaan rasittavana, mutta myös siihen puuttumisen haastavana, sillä poikaoletettujen siivoamaan patistaminen samalla ylläpitää ja tuottaa sukupuolieroa. Tämän kaltaisista asioista viestiminen ilman normien toisintamista vaatii hänen mukaansa paljon ajatustyötä.¹³³ Myös Heikkinen kertoo, ettei välttämättä halua tehdä numeroa sukupuolittuneisuudesta itse tilanteessa, vaan yrittää etsiä soveltuvia keinoja vaikuttaa asiaan myöhemmin¹³⁴.

4.2.2 SUKUPUOLI "LUONNOLLISENA"

Biologinen sukupuoli (*sex*) erotettiin 1970-luvulla sosiaalisesta sukupuolesta (*gender*). Biologinen sukupuoli nähdään usein edelleen kasvatuksessa määrittävänä ja jakavana ominaisuutena. Sukupuoleen kasvattaminen tapahtuu usein erityi-

130 Johanna Heikkinen 5.7.2018.
 131 Roi Ruuskanen 12.6.2018.
 132 Tomi Dufva 3.7.2018.
 133 Anni Toivonen 21.6.2018.
 134 Johanna Heikkinen 5.7.2018

semmin tiedostamatta.¹³⁵ Sukupuoli voidaan nähdä esimerkiksi tekemisen, tavan, roolin, olemuksen tai tyylin kautta. Kun sukupuoli määritellään roolin kautta on kyseessä juuri jako sosiaaliseen ja biologiseen sukupuoleen. Sukupuolen mukainen käytös opitaan sosiaalistumisprosessissa matkalla kulttuurin ja yhteiskunnan jäseneksi, eikä se näin ollen ole synnynnäistä. Kyse on pikemminkin olemisesta: voimme toimia sukupuolen mukaisesti tai sen vastaisesti.¹³⁶

Sukupuoli voidaan mieltää myös tekemisen kautta, jolloin jatkuvat suorittamisen tavat tuottavat sukupuolen. Näitä tapoja ohjaavat puolestaan kulttuurin käytännöt sekä toimintatavat ja ne ilmenevät heti lapsuudessa sukupuolittain lapsen elämänpiiristä lähes kaiken olennaisen vaatteista, väreistä, leluista ja leikeistä lähtien. Ruumiillinen sukupuoli näyttäytyy kulttuuristen merkitysten summana, joka on sekä aika- ja paikkasidonnainen, että historiaan ja kontekstiin kiinnittynyt.¹³⁷

Kun sukupuolta tarkastellaan tapana, on mukana myös tekeminen, mutta pääpaino on erityisesti rutiineissa. Yksilön valinnat eivät aina kerro niinkään siitä, kuka hän on, vaan pikemminkin siitä, kuka hänen oletetaan olevan. Sukupuoleen kasvaminen tapahtuu rutiininomaisen toiminnan kautta hyväksymällä kulttuurinen näkemys naisesta tai miehestä myös omaksi identiteetiksi. Vaikka nämä näkemykset ovat keinotekoisia, muodostuu niistä yksilölle sekä hänen yhteisölleen luonnollisia ja tosia. Näille sukupuolen jäsentämisen tavoille yhteistä on käsitellä sukupuolta olemuksena eli biologisena ja annettuna ominaispiirteenä. Jos sukupuolen otaksutaan lankeavan luonnollisena syntymässä, suuntaa se ajattelemaan naisen ja miehen eroavaisuuksia kaavamaisella tavalla.¹³⁸

Lapsen sukupuoli muovautuu sosiaalisessa kanssakäymisessä tyttö- ja poikarooleja kokeillen. Yksilö tarvitsee erilaisia sosiaalisia kategorioita ja jako sukupuolen

135 Ylitapio-Mäntylä 2017, 277.

136 Ojala, Palmu & Saarinen 2009, 17.

137 Ojala, Palmu & Saarinen 2009, 17–18.

138 Ojala, Palmu & Saarinen 2009, 18.

mukaan helpottaa sosiaalisen käytöksen tulkinnessa. Kulttuurista sukupuolta määrittelevät ne odotusarvot, miellelyhtymät ja merkit, joita sukupuoleen yhdistetään. Kulttuuri ja yhteiskunta muovaavat sukupuolirooleja kunkin ajan mukaisesti. Lapset vaistoavat jo varhain millaisia heidän odotetaan sukupuolirooleiltaan olevan. Luokittelu tyttöjen ja poikien juttuihin on tärkeää.¹³⁹ Anna Siippainen huomauttaa päiväkotilasten ikää ja sukupuolta käsittelevässä artikkelissaan, ettei perinteisissä ikä- ja sukupuolikategorioissa sinänsä ole mitään väärää, ongelmana on niiden kankeus. Normeista poikkeavaan ilmaisuun tai käytökseen ei suhtauduta erityisen sallivasti.¹⁴⁰

4.2.3 SUKUPUOLI TUOTETTUNA

John Heritage viittaa Harold Garfinkelin etnometodologiaa käsittelevässä teokseensa Garfinkelin toteuttamaan tutkimukseen, jossa hän analysoi erään transnaisen, tutkimusnimeltään Agnes, haastatteluita vuodelta 1958 tutkiakseen sukupuoli-identiteetin tuottamista ja säätelyä sosiaalisen kanssakäymisen ja institutionaalisten konventioiden osana. Agnesilla oli paljon tietoa sukupuolen sosiaalisista esiintymistavoista liittyen muun muassa pukeutumiseen, eleisiin ja puheeseen. Garfinkelin tuore näkökulma liittyi nimenomaan sukupuolen jatkuvaan tuottamiseen ja uusintamiseen. Kulttuurinen jako naisiin ja miehiin on toistuvaa ja johtuu Garfinkelin mukaan valtavasta määrästä näkymättömiä, mutta samalla tuttuja yhteiskunnallisia konventioita.¹⁴¹

Arkielämä institutionaalistuneena merkitsee yhteisön jäsenelle luonnollis-moraalista maailmaa, jonka osanen sukupuoli varsin vahvasti on. Sukupuolen tunnukset määrittelevät sukupuolen, ja sosiaalisen elämän sujuvoittamiseksi tämän määritelmän kykenee tekemään kuka tahansa. Reaktio poikkeamaan paljas-

139 Syrjäläinen & Kujala 2010, 30–31.

140 Siippainen 2017, 168–169.

141 Heritage 1996, 180–182.

taa sukupuolen määrittymisen moraalisen luonteen.¹⁴² Pelkistävän olemusajattelun sijaan sukupuoli sisältää potentiaalia vastarintaan ja muutokseen. Erojen tiedostaminen ja niiden syntymekanismien havaitseminen mahdollistaa erilaisia tapoja nähdä sukupuoli. Se voi samaan aikaan sekä muuttua, että noudattaa perinteitä. Jäykät sukupuoliroolit ja -jaot on näillä keinoin mahdollista murtaa.¹⁴³

Bronwyn Daviesin mukaan sukupuolen rajojen ylittäminen koetaan vaarallisena ja samalla uskaliaana. Kun lapset venyttävät näitä rajoja on heidän vaikea kuvailla sitä sanoin. Samat tunteet, asenteet ja käsitykset, jotka voivat olla rajoittavia voivat myös toimia mies/nainen-kahtiajaon rajan ylittämisen voimana.¹⁴⁴ Ojala, Palmu ja Saarinen viittaavat tähän Daviesin määrittelyyn rajankäynnistä, jota lapset käyvät maskuliinisuuden ja feminiinisuuden jakolinjoista. Heidän mukaansa rajankäynnin määritelmää voidaan soveltaa myös niihin tilanteisiin, joissa yksilön on asetettava itsensä johonkin sukupuoliryhmään. Sukupuolen ulkopuolelle ei voi jättäytyä, sillä valittavissa on kaksi sukupuolta ja ymmärrettävissä oleva toimija toimii kuten jompi kumpi niistä. Rajankäynti aikaansaa eroja naisten ja miesten välille ja myös näiden ryhmien sisälle.¹⁴⁵ On myös mahdollista, että jotkin eronteon prosessit jäävät huomaamatta sukupuolten yhdenmukaisen kohtelun ideaalin takia¹⁴⁶.

Barrie Thorne käyttää termiä sukupuoliraja* (*gender divide*). Englannin kielessä sukupuolirajat ylittävillä lapsille on olemassa termit *tomboy* ja *sissy*. *Sissy* viittaa tyttömäiseen poikaan ja on johdos sanasta *sister*, kun taas *tomboy* merkitsee poikamaista tyttöä. *Tomboyn* voi käsittää, ja usein käsitetäänkin myös positiivisessa mielessä, mutta *sissyä* ei. Poikamainen tyttö on näistä sosiaalisesti hyväksytympi. Voi ajatella, että poikamainen tyttö venyttää naiseuden rajoja kieltäytyessään ste-

142 Heritage 1996, 191–192.

143 Ojala, Palmu & Saarinen 2009, 19.

144 Davies 2003, 148–149.

145 Ojala, Palmu & Saarinen 2009, 18–19.

146 Gordon & Lahelma 2003, 74.

* suomennus Tarja Kankkunen (2004) teoksessa *Tytöt, pojat ja 'erojen leikki'*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.

reotyyppisestä naiseuden tai tyttöyden mallista, mutta terminä *tomboy*, kuten suomenkielinen vastine poikatyttökin, viittaa itsenäisessä ja tarmokkaassa tytössä olevan jotain epänormaalia. Miksi rento pukeutuminen, puissa kiipeileminen tai pojat ystävinä johtavat kutsumaan tyttöä näennäisesti pojaksi? Poikatyttö malli kirjallisuudessa ja elokuvissa sisältää myös usein otaksunan sen hylkäämisestä aikuisuuden kynnyksellä. Sukupuolirajan ylittäviä ei Thornen mukaan tulisikaan asettaa tämänkaltaisiin kaavamaisiin lokeroihin.¹⁴⁷

4.2.4 HETEROSEKSUAALISUUS NORMINA

Kouluissa tulisi hetero-oletuksen sijaan siirtyä moninaisuusoletukseen. "Moninaisuus" ja "ainutlaatuisuus" eivät sanoina sisällä jakoa valta-asetelmiin. Sen sijaan suvaitsevaisuus sanana sisältää, eikä näin ollen ole neutraali termi. Ketkä yhteiskunnassa suvaitsevat ja keitä suvaitaan? Suvaitsevaisuus kääntyy helposti me/he-asetelmaksi, samoin on sanojen "normaali", "erilainen" ja "poikkeava" laita.¹⁴⁸

Jukka Lehtonen näkee seksuaalisuuden ja sukupuolisuuden määrittelyn ja hallinnan koulumaailmassa tapahtuvan useilla eri tavoilla. Heterosuhteet, tapa liikkua, käytös tai muu vastaava nähdään luonnollisina tytöille tai pojille; samalla ne muodostavat oletuksen ja normin. Sukupuolet nähdään vastapareina ja toisiaan täydentävinä. Se, ettei sukupuoleen ja seksuaalisuuteen kuuluvasta moninaisuudesta puhuta, on myös omiaan pitämään yllä vaikutelmaa heteroseksuaalisuuden väistämättömyydestä. Ryhmiä jaetaan tunneilla sukupuolen mukaan, toisaalta sekaryhmiä saatetaan toisessa yhteydessä perustella kahden eri ryhmän toisiaan tasapainottavalla vaikutuksella. Kahden sukupuolen eroja ja stereotyyppisiä piirteitä tuodaan esiin samalla kun saman sukupuolen sisäistä samankaltaisuutta painotetaan. Tytön ja pojan välistä kanssakäymistä heteroseksualisoidaan ja heidän välilleen rakennetaan automaattisesti jonkinlainen seksuaalinen jännite. Väärän

147 Thorne 1993, 111–117; 120.

148 Karvinen 2010, 117; 124.

tyyppiseksi koettua seksuaalisuutta koetetaan hillitä ja rajata ja sen takia kiusaataan. Homoseksuaalisuus sysätään marginaaliin sekä stereotypisoidaan tytöt poikamaisiksi ja pojat tyttömäisiksi. Seksuaalisuuden nähdään myös määräävän homoseksuaalien käyttäytymistä, jolloin heistä kehittyy uhka lapsille ja nuorille joko ahdistelun tai vääränlaisten mallien kautta.¹⁴⁹

Heteronormatiivisuuden kyseenalaistamiseksi voisi Lehtosen mukaan purkaa heterokeskeisyyttä ja -oletuksia. Tämä voisi tapahtua murtamalla stereotypioita esimerkiksi nimeämällä eri sukupuolta olevien keskinäiset suhteet heteroseksuaalisiksi ja tuomalla ei-heteroseksuaalisuuden sekä sukupuolten ja seksuaalisuuksien kirjon esille eri tavoin kouluympäristössä. Samoja asioita tulee edellyttää oppilailta sukupuolesta riippumatta. Homoseksuaalisuuden ja heteroseksuaalisuuden välinen jakolinja on keinotekoinen: ystävyys- ja rakkaussuhteet voi nähdä arvokkaina sukupuolesta ja seksuaalisuudesta riippumatta.¹⁵⁰

Seksuaalinen viattomuus tai tietämättömyys on yksi vahvasti lapsuutta määrittävä seikka¹⁵¹. Lasten seksuaalisuus nähdään olemattomana tai parhaimmillaankin epäkypsänä. Lapsuutta hyödynnetään heteronormatiivisen kulttuurin tuottamisessa ja vaihtoehtoisen lapsuuden esittäminen nähdään tätä taustaa vasten ongelmallisena. Aikuisten silmin lapsuusaika näyttäytyy aikuisuuden vastakohtana: kevytmielisen vapauden aikana, jolloin ei vielä tarvitse kantaa vastuuta.¹⁵²

Lapsuuden viattomuuden ajatus ohjaa lapset valmiisiin sukupuolisiin ja seksuaalisiin luokkiin. Jos lapsuuteen yhdistetään viattomuuden lisäksi seksuaalisuus, tapahtuu tämä yleensä hyväksikäytön ja negatiivisuuden kautta. Lapsia ei haluta nähdä seksuaalisina subjekteina, minkä takia myöskään lapsuuden käsitteen heteronormatiivisuutta ei osata tai haluta kyseenalaistaa. Queer-pedagogisen linssin

149 Lehtonen 2005, 69-79.

150 Lehtonen 2005, 81-82.

151 Davies 2003, 125.

152 Robinson 2012, 112-116.

läpi katsottuna lapsen seksuaalisuutta ei nähdä väistämättä ongelmana. Ongelmallisena nähdään sitä vastoin se, ettei lapsen viattomuus merkitse tosi asiassa aseksuaalisuutta vaan väistämätöntä heteroseksuaalisuutta.¹⁵³ Adam J. Greteman tutki queer-teorian mahdollisuuksia taiteen opetuksessa ilman siihen usein liitettyä uhriutumista tai painotusta homoseksuaaleihin taiteilijoihin. Hän näkee kouluympäristössä suurimman ongelman olevan pelon siitä, että queer-aiheista opettaminen toimisi samalla jonkinlaisena värväyksenä, jonka seurauksena myös oppilaat omaksuisivat queer-elämäntyylin. Hän viittaa Valerie Rohyn (2015) väitteeseen siitä, että oikeastaan värvääjänä toimii heteroseksuaalinen kulttuuri, joka olettaa jokaisen jo syntymästään olevan hetero ja jatkaa tuputtamalla oletustaan myöhemmin kaikilla elämän alueilla.¹⁵⁴

Heteronormatiivisuuden sijaan tulisi Annamari Vänskän mukaan kritisoida homonormatiivisuutta (*homo-normativity*). Pohjois-amerikkalaiset queer-tutkijat käyttävät termiä kuvaamaan seksuaalivähemmistöjen sulautumista vallitsevan sukupuoli-ideologian osaksi. Assimilaatio saa aikaan jaon kunniallisiin ja eikunniallisiin yksilöihin. Kunniallisille on varattu parisuhde- ja avioliittokeskeinen rooli, kun taas kunniaattomat elävät elämäänsä näiden määreiden ulkopuolella. Kritiikin kärki ei siis enää osuisikaan heteronormatiiviseen mallin, vaan siihen että samankaltainen malli on tarjolla myös seksuaalivähemmistöille.¹⁵⁵

4.2.5 SUKUPUOLEN LAAJEMPI KUVA

Valtakunnallinen sosiaali- ja terveysalan eettinen neuvottelukunta ETENE korostaa kannanotossaan sukupuolen merkitystä yksilön persoonalle. Nykyinen ymmärtämys seksuaalisuudesta ei tue sen pelkistämistä selkeärajaiseen naiseksi tai mieheksi luokitteluun. Kyseessä on jatkuva kokonaisuus kulttuurisia, hormonaali-

153 Vänskä 2011, 464.

154 Greteman 2017, 195–196.

155 Vänskä 2011, 465–466.

sia, geneettisiä, psykologisia, kehityksellisiä, fysiologisia sekä sosiaalisia ominaispiirteitä. Kaikille samastuminen perinteiseen nainen/mies-kahtiajakoon ei tunnu omalta. Osa ihmisistä ei päädy lopullisesti kumpaankaan ryhmään, vaan vaihtelee sitä tilanteen mukaan. On myös mahdollista, että oma paikka löytyy näiden ryhmien ulkopuolelta. Sukupuolisuus ei myöskään ole sama asia kuin seksuaalisuus, eikä sukupuoli-identiteetistä voi päätellä yksilön seksuaali-identiteettiä.¹⁵⁶

Vaikka sukupuolta voi lähestyä monesta kulmasta esimerkiksi juridiikkaa tai kehollisuutta painottaen, usein käytössä on vain se, jota kukin konteksti tuntuu vaativan. Yksilölle hänen oma kokemuksellinen näkökantansa on tietysti olennaisin: sukupuolen määrittää oma tuntemus siitä.¹⁵⁷ Lapsi voi jo 3-vuotiaana tuntea sukupuolensa toisin kuin se on syntymätodistuksessa määritelty. Kokemus voi olla tilapäinen tai pysyvä.¹⁵⁸ Sukupuolen moninaisuuden kokemukset eivät ole erityisen harvinaisia: pari prosenttia kokee sukupuolensa syntymässä määritellystä ja siihen liitettävistä odotuksista jossain määrin tai täysin eroavana. On siis hyvin todennäköistä, että näitä asioita pohtivia on läsnä jokaisessa oppilaitoksessa.¹⁵⁹ Usein sukupuolisamastuminen käy ilmi toiminnan ja puheen tasolla. Mikäli kasvattajan käytös paljastaa esimerkiksi hänen vähättelevän tai paheksuvan asenteensa, saattaa lapsi salata kokemuksensa.¹⁶⁰

Sekä Suomessa että ulkomailla tehdyissä tutkimuksissa muiden kuin heteroseksuaaleiksi identifioituvien nuorten osuus on jo pitkään ollut noin kymmenen prosenttia. Vuoden 2013 ”Mitä kuuluu sateenkaarinoorille Suomessa?”-tutkimuksessa ei-heteroseksuaaliset vastaajat näyttivät tulleen tietoisiksi seksuaalisesta suuntautumisestaan selvästi aiemmin kuin heteroseksuaaleiksi itsensä mieltävät, joilla alle kymmenen vuoden ikä esiintyi vastauksissa harvemmin. Ennen yläas-

156 Hallamaa & Halila 2016.
157 Karvinen 2016, 8.
158 Huuska 2008, 50.
159 Karvinen 2016, 8.
160 Huuska 2008, 50.

teikää tai sen aikana seksuaalisen suuntautumisen tiedosti kolme neljäsosaa kaikista vastaajista.¹⁶¹

Tutkimuksissa on ilmennyt useiden seksuaalivähemmistöihin kuuluvien lasten kokevan lapsena ahdistusta tai ulkopuolisuutta jyrkkien sukupuoliroolien ja -jakojen paineessa. Naurunalaiseksi tulemisen pelko saattaa ohjata lasta käyttäytymään rajoittuneesti sukupuolittuneella tavalla. Tästäkin syystä on tärkeää nostaa moninaisuus näkyväksi tarjoamalla jo lapsille erilaisia roolimalleja. Lapsille tulisi myös antaa mahdollisuus oppia itse kyseenalaistamaan sukupuolinormatiivisuutta sen sijaan, että heille syötettäisiin valmiiksi pureskeltuja käytäntöjä.¹⁶² Opetuksessa tulisi pyrkiä demystifioimaan moninaisuutta ja tuomaan se arkipäivään. Sukupuolen moninaisuus kannattaa nostaa esiin aina sukupuoleen liittyvistä asioista keskustellessa. Käsitteiden korostaminen tai ulkoaoppiminen ei ole tässä kontekstissa aluksi tärkeää, vaan moninaisuuden postitiivinen tunnustaminen.¹⁶³

4.3 SUKUPUOLISENSITIIVINEN TAIDEKASVATTAJA

Kasvattajalla on oltava jonkinlainen ajatussuhde sukupuoleen¹⁶⁴. Samoin omat elämäkokemukset ja asenteet näkyvät aina jollain tavalla kasvattajan toiminnassa¹⁶⁵. Sukupuolisenä opettaja näkee sukupuoli-identiteetin rakentumisen tavat ja huomaa ympäristönsä epätasa-arvoiset järjestelmät. Sukupuolen ei nähdä olevan pelkkää biologiaa, vaan myös rakennelma kulttuurisia ja yhteiskunnallisia merkityksiä, joita vasten itseään peilata.¹⁶⁶ Kuvataiteellisen ilmaisun kautta lapset itsekin osallistuvat eri tavoin sukupuolirajojen ja -merkitysten tuottamiseen sekä rikkomiseen. Tarja Kankkunen näki kuvataidetuunnilla läsnä olevan vapaamman

161 Alanko 2014, 19–20.

162 Lehtonen 2010, 90; 92.

163 Karvinen 2016, 8–9.

164 Kankkunen 2004, 153.

165 Ylitapio-Mäntylä 2017, 277.

166 Tainio, Palmu & Ikävalko 2010, 31.

sosiaalisen kanssakäymisen muodostavan sekä muovaavan sukupuolirajoja. Kuvan keinoin rajojen ylittäminen ja erilaisen kokeilu on turvallista sen ohimenevän ja virtuaalisen luonteen vuoksi. Hän viittaa tutkimuksessaan Barrie Thornen *Gender Play* -termiin, joka viittaa sukupuolen rakentumiseen. Tämä tapahtuu sekä koulussa että sen ulkopuolella prosessinomaisesti välillä muokkautuvia rajoja luojittaen ja välillä horjuttaen. Näin ollen sosiaalistaminen ei toimi pelkästään yksisuuntaisesti.¹⁶⁷

Yhteiskunnassa toteutuu jako yksityiseen ja arkiseen feminiiniseen sekä yleiseen ja julkiseen maskuliiniseen. Samoin koulutuksen avulla tavoitellaan julkisen elämän piirteiden hallintaa. Stereotyyppisen sukupuolisen dikotomian ylläpitäminen vähentää vapautta ja mahdollisuutta tulla kohdelluksi samanarvoisena. Yhteiskunnan arvot näkyvät koulutuksessa ja ovat siihen sidoksissa. Siksi koulutusjärjestelmän on vaikea lähteä muuttumaan sisältä päin.¹⁶⁸

Kankkunen nostaa esiin Patricia Picardin (1989) neljä kriteeriä sukupuolitietoiselle taidekasvatukselle. Sukupuolieroja ei tulisi nähdä rakenteellisina ja yleismaailmallisina, vaan tilanteeseen ja vuorovaikutukseen sidonnaisina. Lapsen kykyjä ja lahjoja ei tulisi kannustaa pitämään tietylle sukupuolelle kuuluvina, eikä myöskään rohkaista niitä tarpeettomasti. "Vääjäämätöntä sosiaalistamisprosessia" ei ole, eikä opettajankaan sellaiseen tulisi osallistua. Lapsia tulisi myös kohdella yksilöinä, eikä tehdä ennakko-oletuksia sukupuolen tai etnisyyden perusteella. "Eron mallia" pitäisi voida soveltaa molempiin suuntiin. Tyttöjen hyvinä pidetyt ominaisuudet kääntyvät usein negatiivisiksi (esimerkiksi hyvä käytös merkiksi passiivisuudesta) ja poikien negatiiviset ominaisuudet positiivisiksi (esimerkiksi huono käytös itenäisyyden ja mukautumattomuuden merkiksi). Näin tyttöjen onnistuminen jää aina jollain tavalla alisteiseksi. Käytöksen ja menestyksen selitteiksi tulisi hyväksyä myös sukupuolelle "epätyyppillisiä" piirteitä. Yhtäläiset mahdollisuudet päästä

167 Kankkunen 2004, 5; 149–150, Thorne 1993, 4–5.

168 Vuorikoski 2005, 32–33; 54.

koulutuksen piiriin tulee myös nähdä olennaisina, mutta samalla yksistään riittämättöminä, sillä oppilaiden tekemiä päätöksiä ohjailevat myös heidän taustastaan kumpuavat käsitykset sukupuolesta.¹⁶⁹

Leena Isosomppi jakaa opettajan ammatilliset tasa-arvotaidot metodisiin, sosiaalisiin sekä reflektiivisiin. Metodiset taidot muodostuvat tasa-arvoa eteenpäin vievien opetuksen sisältöjen ja työtapojen valikointiin kuuluvasta osaamisesta. Opettajalla on herkkä korva oppilaiden aikaisemmille kokemuksille ja hän osaa ottaa sukupuolisensitiivisesti selvää heidän kiinnostuksen kohteistaan. Hän osaa ottaa huomioon erilaiset oppimistyylit ja kykenee niiden kehittämiseen tai tasapainottamiseen.¹⁷⁰

Sosiaaliset taidot korostuvat ohjaustilanteissa oppilaiden tasa-arvoisena kohteluna ja huomioon ottamisena ja muiden vuorovaikutustilanteiden dynamiikan tarkasteluna ja luotsaamisena. Sukupuolistereotyypioiden tiedostamisen avulla opettaja osaa nähdä sukupuolen yhtenä, muttei ratkaisevana oppilaiden moninaisista ominaisuuksista. Hän toimii myös työyhteisössään ja oppilaiden vanhempien kanssa sukupuolisensitiivisesti ja edistää tasa-arvoisia toimintatapoja.¹⁷¹

Reflektiiviset taidot liittyvät opettajan omien sukupuoleen liittyvien asenteiden ja kokemusten käsittelyyn ja reflektointiin. Hän kykenee dialogiin erilaisten mielipiteiden edustajien kanssa, ja tunnistaa omat vaikuttimensa tasa-arvotyössä sekä osaa tuoda esiin punnitut näkemyksensä asiaan liittyen. Myös kriittinen asennoituminen omia tai kouluympäristössä esiintyviä ennakoasenteita tai odotusarvoja kohtaan on olennaista.¹⁷²

Kaikki haastateltavani luonnollisesti pitivät sukupuolisensitiivisyyttä työssään tärkeänä. De Rita korostaa lapsen kohtaamista omana itsenään ilman ennako-

169 Kankkunen 2004, 153.

170 Isosomppi 2010, 161.

171 Isosomppi 2010, 161.

172 Isosomppi 2010, 161.

asetelmia¹⁷³. Heikkiselle sukupuolisensitiivisyys on luonnollinen tapa suhtautua uusiin ihmisiin. Sen mukaan toimiminen ei hänen mukaansa ole oppilaitten kanssa hankalaa, sen sijaan muiden opettajien kanssa keskusteltaessa tai käytäntöjä pohdittaessa haasteita joskus ilmenee:

Puhutaan esimerkiksi oppilaista tyttöinä ja poikina ja että "siinä ryhmässä oli ne pojat, jotka jotain..." tai et "mun ryhmässä on niin ja niin monta tyttöä ja niin ja niin monta poikaa" ikään kuin se jo kertois... Jos on ryhmä, jossa on paljon poikia niin ikään kuin oletus on, että jo se tieto kertoo, että millaista siinä ryhmässä on.¹⁷⁴

Toivoselle ja Dufvalle tärkeä lähtökohta on huomioida omat piilevät kuvitelmansa ja työstää niitä sukupuolisensitiiviseen suuntaan. Toivosen mukaan oletusten tiedostaminen ja niistä irti pääseminen vaatii jatkuvaa työtä, vaikka hallussa olisi valtava määrä teoretietoa. Oma epäonnistuminen täytyy kestää ja prosessoida. Toisaalta koko ajan oppii myös uutta. Toivonen näkee vallitsevan sukupuolinormatiivisuuden rajoittavan kaikkien elämää. Hän muunsukupuolisena muistaa sukupuolinormien olleen lapsesta saakka vaikea asia ja haluaa myös siksi tarjota turvallisen, vapaan ja normikriittisen tilan oppilailleen. Vaikka kaikkialla läsnä olevista normeista ei voi yhtäkkiä ravistautua irti, hän kokee tärkeäksi edistää opetustyössään uudenlaista kulttuuria.¹⁷⁵

Käsitteiden valtavirtaistuessa ja asioiden mennessä eteenpäin myös tarve ajankukaisille toimintavoille kasvaa. Toivonen näkee edistymisen viime aikojen sukupuolisensitiivisissä asenteissa ja keskustelussa huimana:

Ku vertaan viiden vuoden takaseen, ku ite tein gradua, niin nää asiat on menny ihan mielettömästi eteenpäin. Mä oon ihan äimistyny siitä, miten nopeasti vaikka muunsukupuolisuus ja sukupuolioluokset on tullu valtavirtaiseen keskusteluun. Sillon ku mä tein mun gradua, niin mä en ois ikinä kuvitellu et se vois olla näin valtavirtaista ajattelua jo näin pian. Ku peruskoulun uudet opetussuunnitelmat tuli, niin mä olin

173 Tomas De Rita 31.7.2018.

174 Johanna Heikkinen 5.7.2018.

175 Anni Toivonen 21.6.2018.

ihan silleen et "ei oo totta, et oikeesti nää asiat on tääl mukana, et ihan uskomaton-ta!"¹⁷⁶

Dufvan mielestä opettamisessa ylipäättään on jossain määrin haastavaa olla hereillä ja valppaana kyetäkseen tarjoamaan sellaista opetusta, jota haluaakin antaa, eikä sukupuolisensitiivisyys sinällään poikkeaa tästä¹⁷⁷. Dufvan näkökulma hereilläolosta on mielestäni olennainen ja tärkeä. Touhun keskellä kiirehtien saa oman kokemukseni mukaan aikaan helpoimmin ne tilanteet, joissa toimimisen onnistuneisuutta joutuu joko heti tai myöhemmin pohtimaan.

4.3.1 MONINAISUUDEN KÄSITTELEMISESTÄ

Yhteiskunta yliseksualisoi seksuaali- ja sukupuolivähemmistöt ja nämä teemat yhdistetään ylipäättään vahvasti seksuaalisuuteen. Tälle ei kuitenkaan ole mitään perusteita, vaan asioista voi puhua ikätasolle sopivalla tavalla jo varhain. Alakouluikäisille perheen, sukupuolen ja ihastumisen kysymykset ovat ajankohtaisia. Myöhemmin myös rakastaminen ja parisuhteet nousevat keskustelun aiheiksi. Yksi kerta ei riitä, vaan teemat täytyy nostaa esiin luontevasti oppilaiden ikätasoa seuraten aina kun aihepiiriä käsitellään.¹⁷⁸

Lapset eivät esimerkiksi näe ongelmallisena muiden lasten sateenkaariperheitä, ellei niihin viitata tai käsitellä hämmennystä aiheuttavalla tavalla¹⁷⁹. Seksuaalisen suuntautumisen ja sukupuoleen liittyvien identiteettien kysymyksiin voi hyvällä syyllä paneutua jo alakoulussa. Moninaisuus perheiden sisällä on keskustelulle luonteva lähtökohta. Olennaista on asioiden hyväksyvä ja luonteva käsitteleminen. Perheessä voi olla äiti ja isä, kaksi äitiä tai kaksi isää tai yksi äiti tai isä. Lapset voivat syntyä tai heidät voidaan adoptoida perheeseen tai he voivat kasvaa toisen perheen luona. Joissakin perheissä ei taas ole lapsia laisinkaan. Jotkut vanhemmat

176 Anni Toivonen 21.6.2018.

177 Tomi Dufva 3.7.2018.

178 Karvinen 2010, 126.

179 Lehtonen 2010, 93.

ovat naimisissa, jotkut eivät. Joillakin perheitä tai koteja voi olla monta. Vaihtoehtoja on monia ja perheessä tärkeintä on perheenjäsenistä huolehtiminen ja välittäminen. Siinä yhteydessä perhemuodolla ei ole merkitystä.¹⁸⁰

Normatiivisuudesta on siis hyvä keskustella oppilaiden kanssa. Ongelmalähtöinen asioiden käsittelytapa ei ole hedelmällinen ja hlbtq-teemoja onkin syytä esitellä myös sellaisissa yhteyksissä, joissa ne eivät ole pääasiassa. Opetusmateriaaleissa voidaan esittää samaa sukupuolta oleva pari painottamatta erilaisuutta, jolloin moninaiset mallit esittää ihmistä arkipäiväistyvät. Myös sukupuolirooleista kannattaa keskustella, sillä vasta niiden tunnistamisen jälkeen niitä on mahdollista kyseenalaistaa.¹⁸¹

Sukupuolen moninaisuus näyttäytyy tavoissa, joilla yksilö ilmaisee, tuntee ja ymmärtää sukupuolen. Hän voi ilmaista itseään naisena, miehenä, kumpanakin, ajoittain naisena ja ajoittain miehenä tai ei kumpanakaan. Seksuaalisen suuntautumisen moninaisuus ilmenee rakkaus- tai seksisuhteissa, joissa yksilö voi tuntea kiinnostusta naisen, miehen, joko naisen tai miehen tai ei kummankaan kanssa.¹⁸² Opettaja voi esimerkiksi kertoa, että tyttö voi pitää toisesta työstä ja poika toisesta pojasta niin paljon, että alkaa seurustella ja ehkä menee naimisiin hänen kanssaan. Myöskään tyttöjen ja poikien juttuja tai harrastuksia ei ole, on vain yleistyneitä käsityksiä ja käyttäytymismalleja. Kaikkien ei tarvitse käyttäytyä samalla tavalla, vaan kunkin tulisi pukeutua siten miten hyvältä tuntuu ja harrastaa juuri itseä kiinnostavia asioita. "On hienoa olla omanlaisensa".¹⁸³

Sen sijaan, että pitäisi moninaisuuden huomioimista vaatimuksena huomioida kaikki mahdollinen, voikin siirtyä vapautuneeseen avoimuuteen, jossa ei oleteta toisesta ennakolta mitään. Tällöin voi myös ajatella ettei ole tarvetta tietää kai-

180 Karvinen 2008, 197.

181 Karvinen 2010, 126–127.

182 Lehtonen 2010, 88.

183 Karvinen 2008, 197.

kesta kaikkea tai olla oikeassa, vaan voi edetä kysyen ja keskustellen.¹⁸⁴ Mikäli hlbtqi-sensitiivinen opetus aiheuttaa vanhemmissa närää, voi teemoja perustella maailman moninaisuuden esittämällä. Teemojen käsittely ei myöskään itsessään muuta kenenkään seksuaalista suuntautumista. Moninaisuutta ja yhdenvertaisuutta edistävä arvomaailma on kuitenkin tavoiteltava asia. Tällöin luokassa jokainen saa vapaammin olla oma itsensä, mikä parantaa luokkahenkeä. Opettajan tehtävät ja arvopyrkimykset on määritelty opetussuunnitelmassa, eikä omilla tai vanhempien arvoilla saisi olla sitä horjuttavaa vaikutusta. Jos opettaja jättää asian käsittelemättä, puhutaan siitä todennäköisesti kuitenkin oppilaiden kesken, jolloin vallalle saattaa jäädä virheellisiä ja puutteellisia tietoja.¹⁸⁵

Heikkinen ja Toivonen kertoivat puhuneensa tunneilla sukupuolen moninaisuudesta. Heikkisen mielestä on luontevaa keskustella esiin nousseista teemoista, eikä vain ohittaa niitä. Hänen ryhmässään keskustelua oli herättänyt oppilas, jonka sukupuoli-identiteetti erosi oletetusta. Heikkinen ajattelee itse olevansa tämän kaltaisissa keskustelussa lähinnä sivustaseuraaaja, joka välikysymyksillään voi tarvittaessa ohjata keskustelua, mutta joka ensisijaisesti luottaa lapsen omaan kokemukseen:

Siitä sai hyviä keskusteluita kyllä. Lähinnä siitä se on hauska, ku huomaa ettei ite tarvi hirveen paljo tehdä, vaan seurata siin sivussa ja ehkä jonneki yhteen kohtaan kommentoida ja vaan seurata et miten se keskustelu menee luonnostaan. Yleensä niillä on ihan fiksuja ajatuksia.¹⁸⁶

Myös Toivosen mukaan keskustelut sukupuolen moninaisuudesta ovat aina olleet mielenkiintoisia ja hengeltään positiivisia:

- - - mulla oli esimerkiksi ihan pienten ryhmässä, missä oli 7-8-vuotiaita, niin reaktio oli joltakin oppilaalta, että "mitääh?" että "kyllähän nyt näkee jos on pitkä tukka" ja niin edelleen. Sitte taas toinen oppilas sano siihen, että "ei kun meidänki luokalla on

184 Jämsä 2008b, 22–23.

185 Karvinen 2010, 129–130.

186 Johanna Heikkinen 5.7.2018.

yks semmonen ihminen, joka on syntymässä määritelty joksikin ja onkin sitten muuta", että "sitä sanotaan eri nimellä, kuin mikä sen virallinen nimi on". Ja se on tosi kivaa, ku sieltä oppilasryhmästäkin tulee niitä, jotka tavallaan on törmännyt jo asiaan, tai muuten saanu sellasen kotikasvatuksen jo että tietää asiasta, niin sielt saa sitä tukea myöskin.¹⁸⁷

Toivonen oli myös yhdistänyt moninaisuuden ja vallan teemoja 9-vuotiaiden kanssa käymäänsä laajempaan "huumori taiteessa" -keskusteluun, jossa he pohtivat kenelle taiteen puitteissa saa tai ei saa nauraa. Tämäkin keskustelu sai aiheensa luokkahuoneen tapahtumista. Toivosen mukaan osa sisäisti vallan, moninaisuuden ja huumorin suhteen helposti, kun taas osalle se oli haastavampaa. Hänen mukaansa teemat saattavat näillekin oppilaille avautua myöhemmin, kun ne oli nyt tehty tutuiksi.¹⁸⁸

Haastateltavani olivat keskustelleet sukupuolen moninaisuudesta tilanteissa, joissa se oli noussut luokkaympäristössä esille, erikseen näitä teemoja tai seksuaalisuuden kysymyksiä ei 7–12-vuotiaiden kanssa ollut nostettu esiin. En itse asiassa erityisesti odottanutkaan sitä, sillä voin kuvitella useita syitä miksi moninaisuuden tai seksuaalisuuden kysymykset eivät nouse kuvataiteen tekemisen kontekstissa erityisesti esille. Rajallisen ajan puitteissa aihealue voi jäädä paitsioon, mutta voi myös olla vaikeaa löytää keinoja tuoda aiheet keskusteluun. On kuitenkin helpottavaa tietää, ettei keskustellakseen tarvitse olla asiantuntija tai osata kaikkia termejä. Aihepiirin käsittelemiselle ei ole olemassa tiettyä "sopivaa" aikaa, vaan asiasta voi puhua jo hyvin varhain. Heikkisen ja Toivosen esimerkit osoittavat, että lasten ja nuorten kykyyn keskustella voi tässäkin asiassa luottaa.

187 Anni Toivonen 21.6.2018.

188 Anni Toivonen 21.6.2018.

4.3.2 SUKUPUOLI TAIDEKASVATUKSESSA

Vuonna 2012 taiteen perusopetukseen osallistui lähes 126 000 oppilasta, joista tyttöjä oli noin 80 prosenttia¹⁸⁹. Poikien mahdollisuus harrastaa kuvataidetta on Tuula Vanhatapion mukaan paljolti ympäristön rajaamaa. Hän keskittyi tutkimuksessaan vanhempien asennemaailmaan poikien harrastusten muovaajana. Vanhempien kommentteissa toistui liikuntaharrastuksen kasvulle ja kehitykselle olennainen luonne. Kuvataide koettiin sen sijaan vanhahtavana, eikä samalla tavoin ajassa kiinni olevana. Vanhempien käsitystä taiteesta edusti lähinnä 1800-luvun maalaustaide, eikä muita taiteen muotoja nostettu tutkimuksen aikana esille. Tämän tyyppisen "museotaiteen" ei nähty kiinnostavan poikia. Esteettiset arvot yhdistyivät vanhempien käsityksissä myös vahvasti feminiinisyyteen.¹⁹⁰

Vanhatapion mukaan vanhemmat käsittivät poikien liikunnallisuuden, innostuksen laitteisiin ja koneisiin sekä kolmiulotteisen hahmottamiskyvyn miehiseksi taidoiksi, jotka liittyvät urheilun tai rakentamisen maailmaan, ja joilla ei ollut juurikaan tekemistä taiteen kanssa. Esikuvat 7–10-vuotiaat omaksuvat pitkälti lähipiiriltään. Vanhempien puheissa toistui median antama huono, skandaalien värittävä ja seksuaalisviritteinen vaikutelma taiteilijoista, kun taas urheilijat esitetään joukkotiedotusvälineissä varsin toiseen tyyliin. Lapsen taiteellisen lahjakkuuden osoituksena nähtiin nimenomaan piirustustaito. Kuvataide miellettiin staattiseksi olemiseksi, johon liikkuvaiset pojat eivät välttämättä kykene, vaikka Vanhatapion mukaan fyysinen tekeminen on kuvataiteen eri tekniikoiden, kuten kuvanveiston tai ympäristötaiteen, parissa täysin mahdollista.¹⁹¹

Liisa Piironen viittaa tutkimuksiin, joissa on käsitelty lasten piirustuksia heidän itse valitsemistaan aiheista. Poikien piirustuksiin ilmaantuu "tekniikkaa, teknolo-

189 Kangas & Halonen 2015, 202.

190 Vanhatapio 2008, 15–17.

191 Vanhatapio 2008, 17–18.

giaa, suunnittelutehtäviä, seikkailua, vaaraa, jännitystä, väkivaltaa, voimainmitte-lyä ja runsaasti liikettä". Tyttöjen piirustuksia leimaa "hoivaaminen, ravinnon an-taminen, koristelu ja kaunistaminen". Poikien aihe maailma painottuu ulkotiloihin, kun taas tyttöjen sisätiloihin. Roolimallit ovat lähtöisin lasten ympäristöstä ja on-kin tärkeää, että myös toisenlaisia tapoja olla tuodaan esille. Piironen ehdottaa, että tyttöjen ja poikien toisistaan eroava maailma otettaisiin huomioon antamalla tilaisuus valita "ilmaisuu oman persoonansa lähtökohdista". Näin he voisivat tutkia kuvataiteen avulla omaa minuuttaan. Mukaan olisi kuitenkin otettava myös tee-moja, joista lapset eivät luontaisesti ole vielä kiinnostuneita. Jos aiheet nousevat kuvataiteen ilmiöistä ja niitä toteutetaan vuorovaikutuksessa lasten kanssa, ei vaaraa liukua "tyttöjen maailmaan" ole.¹⁹² Kankkusen mukaan myös erilaisten ku-vanteon tekniikoiden esittely voisi auttaa oppilasta motivoitumaan kuvataiteen opiskeluun¹⁹³.

Toivosen mukaan painopiste on jo pitkälti tekniikassa ja materiaaleissa. Hän nä-kee tekniseen osaamiseen keskittymisen merkillisenä, sillä taiteen kentällä eten-kin sisältö on olennainen osa teosta. Hän kertoo vastavalmistuneena kuvataide-opettajana joutuneensa patistamaan itseään opettamaan sisältölähtöisesti, sillä perinteinen opetus oli varsin tekniikkapainotteista. Hän viittaa lasten oman kuva-kulttuurin sukupuolittuneisuuteen todellisenä ilmiönä, mutta jatkaa, että kuvatai-dekoulussa sukupuolittunutta on nimenomaan tekniikka. Poikaoletetut valitsevat arkkitehtuurin ja tyttöoletetut tekstiilitaidetta. Toivosen mukaan näitä malleja voisi lähteä rikkomaan sisältö edellä.¹⁹⁴

Käytännössä esimerkiksi tavoitteen välttää tyttöistymistä voi kääntää tavoitteek-si luoda sellainen opetussuunnitelma ja käytännön pedagogiikka, joka ottaa entis-tä paremmin kaikki huomioon.¹⁹⁵ Pen Daltonin mukaan taidekasvatus on ammen-

192 Piironen 1995, 41.

193 Kankkunen 2004, 155.

194 Anni Toivonen 21.6.2018.

195 Brunila 2009, 87–88.

tanut modernista taiteesta ja teollisesta muotoilusta, mutta kuitenkin hyödyntänyt vasta melko kapeaa osaa siitä¹⁹⁶. Dufva on samaa mieltä:

Tietysti taidekasvattajana mulla on vahva mielipide siitä, että taidetta ja kuvataidetta tarvitsee kaikki. Se on erittäin tärkeää varsinkin tässä ajassa ja mä uskon, että jos vähän vielä hanakammin otettais kiinni erilaisista tässä ajassa olevista asioista, teknologioista ja muusta niin se vois herättää huomattavasti laajempaa kiinnostusta.¹⁹⁷

Opettajalla voi jo etukäteen olla aavistus, millainen opetusmateriaali tavallisesti kiinnostaa kutakin sukupuolta. Palmu kuitenkin pohtii, missä mittakaavassa opetusta tai sen oheismateriaalia voidaan tai halutaan tyttöjen ja poikien kiinnostuksen kohteiden mukaan eriyttää. Olisiko kuitenkin olennaisempaa etsiä kaikkia kiinnostavia teemoja? Kiinnostuksen kohteet harvoin ovat minkään ryhmän täysin jakamia. Opettaja saattaa joutua tasapainoilemaan usean eri muuttujan välillä opetussisältöjä suunnitellessaan. Palmun tutkimuksessaan haastattelema opettaja esimerkiksi pohti, johtaako epäkiinnostuneiden poikien houkuttelu valmiiksi kiinnostuneiden tyttöjen laiminlyöntiin.¹⁹⁸

Sukupuolisensitiivisyys näkyy tuntien aihevalinnoissa De Ritan mukaan ennakkoluulottomuutena:

Aihevalinnoissa en ole ainakaan ajatellut ettei jotain voisi tehdä. Olemme käyttäneet esimerkiksi ronskeja puuntyöstötyökaluja päiväkodissa, tehneet elektronista rakentelua Annantalossa ja niin edelleen. Eipä ole jäänyt kellään mikään asia tekemättä. Uskon, että kaikille jonkun uuden asian tekeminen voimauttaa, opettaa ja rohkaisee.¹⁹⁹

Dufva pyrkii tehtävänannoissaan tuomaan esille mahdollisimman rikkaita näkökulmia ja välttämään stereotypioita. Hän haluaa myös esitellä tunneillaan taiteilijoita tasaisesti sukupuolesta riippumatta, eikä keskittyä länsimaisesta valkoihoi-

196 Dalton 2001, 22.

197 Tomi Dufva 3.7.2018.

198 Palmu 2003b, 97.

199 Tomas De Rita 31.7.2018.

sesta kulttuurista lähteviin esimerkkeihin.²⁰⁰ Myös Heikkinen²⁰¹ ja Toivonen²⁰² kertovat sukupuolisensitiivisyyden ja sen, ettei oppilaista tehdä ennakkoletuksia olevan luonnollinen lähtökohta, jota ei välttämättä erikseen tule edes mietittyä.

Kaikki haastateltavani tunnistivat jollain tasolla mielikuvan sukupuolittuneesta kuvataidekoulusta. De Ritan²⁰³ mukaan kuvataidekoulun aloittaneet pojat häviävät matkan varrelle ja koulun loppuun asti käyvät lähinnä tytöt. Hän pohtii, ovatko syynä lopettamiseen kenties muut kiinnostuksen kohteet, kavereiden paine, opetussisällöt, opettajakunnan naisvaltaisuus tai vanhempien asenteet. Heikkisen mielestä erityisten poikaryhmien muodostaminen ei näyttäytyä järin tavoiteltavana. Hänen mukaansa voi kuitenkin olla hyödyllistä miettiä syitä sen takana, jos jotkut eivät kuvataidekouluun syystä tai toisesta tule.²⁰⁴ Ruuskanen ja Dufva työskentelevät Käsityökoulu Robotissa, jossa sukupuolijakauma on perinteiseen kuvataidekouluun verrattuna päinvastainen. Dufva mainitsee Robotin viestinnän ja kuvaston olevan tietoisesti sukupuolineutraalia ja kaihtavan stereotyyppioita²⁰⁵. Robotissa on joskus järjestetty äiti-tyttö-pajoja, jotka ovat olleet suosittuja. Ruuskanen ei näe pajoja huonona asiana, mutta viime kädessä hän luottaa opetuksen järjestämisessä Käsityökoulu Robotin ydinosaamiseen:

- - - kyl mä näkisin et olis kiva että tää olis kaikkien tyttöjen ja poikien ja kaikkien siltä väliltä juttu sekasin. Ja kaikki tekis just omia juttujaan ja sais meidän opetusta siinä tekemisessä.²⁰⁶

Toivonen kertoo olevansa "allerginen" sille, että kuvataidekouluun houkuteltaisiin erityisesti tiettyjä ryhmiä. Hänen mukaansa kuvataidekoulusta löytyy jokaiselle jotain ja tekniikoiden ja aiheiden kirjo on valtavan laaja. Toivosen mielestä se, että

200 Tomi Dufva 3.7.2018.
 201 Johanna Heikkinen 5.7.2018.
 202 Anni Toivonen 21.6.2018.
 203 Tomas De Rita, 31.7.2018.
 204 Johanna Heikkinen 5.7.2018.
 205 Tomi Dufva 3.7.2018.
 206 Roi Ruuskanen 12.6.2018.

valtaosa oppilaista on tyttöoletettuja, ei ole kuvataidekoulusta riippuvaista. Vastaus löytyy ympäröivästä kulttuurista, jota on kuvataidekoulun sisältä hankalaa muuttaa. Urheilu on poikakulttuurissa tärkeää ja vie usein poikaoletettujen vapaa-ajan, eikä muille harrastuksille yksinkertaisesti jää aikaa.

Se on mun mielestä vaarallinen tie, et lähetään petaamaan opetusta tietyille ryhmälle sopivammaksi ennen kuin edes tunnetaan niitä oppilaita, joille sitä tehdään. Et se on vaan mielikuvien ja oletusten varaista. Siinä kaivetaan vaan syvemmäksi normien ja oletusten kuoppaa. Että mieluummin mahdollisimman moninainen opetuksen tyyli ja sisältö, niin sit se varmasti toimii monenlaisille oppilaille.²⁰⁷

Olen samaa mieltä Toivosen ja Ruuskasen kanssa siitä, että kuvataidekoulussa opetussuunnitelman hengen mukaisen opetuksen ja toimintakulttuurin tulisi riittää ja puhua puolestaan. Toki myös viestinnän ja tiedottamisen keinoihin tulee kiinnittää huomiota. Tällä tavoin mahdollista koulun todellisuuden ulkopuolista sukupuolittunutta, vanhanaikaista tai epähoukuttelevaa imagoa on toki tuskastuttavan hidasta muuttaa. Kuvataidekouluharrastuksen ei tarvitse kiinnostaa kaikkia, mutta optimitilanteessa kukaan ei jäisi tulematta väärin kuvitelmiensa taakse. Jokaista oppilasta kiinnostavaa sisältöä ei ole mahdollista löytää ja mahdollisimman kiinnostaviakin on välillä haastavaa kehittää. Helpompaa sen sijaan jo on huomioida jokainen paikallaolija.

4.3.3 STEREOTYPIAT JA OPETTAJAN ENNAKKOASENTEET

Stereotypiat tunnistaa jokainen ja jos niissä nähdään ripaus totuutta, vaikuttavat ne myös käytännön toimintaan. Sukupuoleen liitettävät sisäiset kaavat ohjaavat tulkitsemaan myös oppilaan toimia stereotyyppisesti sivuuttaen yksilölliset ominaisuudet. Kielenkäyttö ja käyttäytyminen muovaavat useimminkin rajoja toimijuudelle ja sukupuolelle kuin kaatavat niitä.²⁰⁸ Stereotypiat helpottavat opettajan

207 Anni Toivonen 21.6.2018.

208 Tainio, Palmu & Ikävalko 2010, 15.

työtä tuomalla siihen ennustettavuutta sekä hallinnan tuntua. Tulisi kuitenkin pohtia, mikä näiden oletuksien taustalla vaikuttaa ja voiko niiden varaan laskea.²⁰⁹

Arkitieto, eli kielen avulla tuotetut kerrostuneet ja refleктоimattomat merkitykset muovautuvat usein sosiaalisen maailman "tosiasioiksi". Kieli sekä heijastaa, että rakentaa todellisuutta. McLarenin ja Giroux'n mukaan kieli ei siis ole läpinäkyvä ikkuna suoraan maailmaan, vaan pikemminkin vääristävällä materiaalilla varustettu katseluaukko.²¹⁰ Sukupuolistereotyytiat toimivat usein tiedostamattomalla tasolla, ja jos kaavamaisiin käsityksiin yhdistetään valta, ne voivat pitää yllä tai jopa lisätä eriarvoisuutta²¹¹.

Sukupuoleen liittyvät stereotyytiat voidaan jakaa yksilöllisiin tai kulttuurin sisällä jaettuihin. Ne voivat olla kuvailevia, jolloin ne käsittelevät piirteitä, joita sukupuolella ajatellaan olevan tai ohjaavia, jolloin ne koskevat ominaisuuksia, joita sukupuolilla tulisi olla. Kulttuurisesti jaetut sukupuolistereotyytiat voivat johtaa impliittiseen sukupuoliteoriaan, jossa yksilön sosiaalinen rooli ja sen mukainen käyttäytyminen johtavat havainnoitsijan tekemään päätelmiä myös tarkasteltavan piirteistä. Tällöin esimerkiksi lapsesta huolehtiva voidaan nähdä olemukseltaan empaattisena tai hankkeen vetäjä kyvykkäänä. Mikäli roolit eriytyvät yhteiskunnassa sukupuolittuneesti, alkavat ne toistaa itseään ja niistä tulee sukupuolistereotyytioita. Syntyvien kaavamaisten ajatusmallien ei näin ollen ajatella juontuvan biologiasta, vaan kyse on sukupuolittuneista rooleista.²¹²

De Rita pyrkii tietoisesti eroon stereotyytioista ja huomioimaan lapset yksilöinä. Hän haluaa olla aidosti kiinnostunut ja arvostava.²¹³ Ruuskanen mainitsee, että viimeistään lapseen tai nuoreen tutustuttuaan tämä nousee esiin yksilöllisenä it-

209 Naskali 2012, 279.

210 McLaren & Giroux 2001, 80–81.

211 Syrjäläinen & Kujala 2010, 33.

212 Juvonen 2016, 44–45.

213 Tomas De Rita, 31.7.2018.

senään²¹⁴. Toivosen mukaan kohtaaminen ilman ennakko-oletuksia on ainainen tavoite, tosin haastava sellainen. Kokemus auttaa kiinnittämään huomiota tähänkin asiaan opetustilanteessa:

Mä vaan yritän tosi paljon aina tiedostaa sen, että miten mä toimin. Enimmäkseen siin tilanteessa, mut välillä käy niin et siin tilanteessa ei tiedostakaan jotain omaa oletusta ja sitten sen tiedostaa karvaasti vasta jälkikäteen. Mutta aina pyrin tiedostamaan ja huomaamaan oletukset, varsinkin ne jotka on jollain tavalla normittavia ja vahingollisia ja sitte purkamaan niitä. Miten tässä tilanteessa olisi voinut toimia toisin, mikä olis ollu parempi sanavalinta tai äänensävy ja pohtia uusia tapoja toimia, et sit seuraavalla kerralla osais reagoida paremmin.²¹⁵

Tarja Kankkusen omaan kuvataideopettajan kokemukseen perustuen poikien rohkeampi ilmaisu näyttäytyy opettajien mielestä keskimäärin innostavampana kuin tyttöjen lempeät aihevalinnat. Hänen mukaansa pojat ovat koulumaailmassa harvemmin syvästi kiinnostuneita kuvataiteesta, vaan näkevät sen vähiten vaivaa vaativana kouluaineena. Myös naisopettaja tuntuu vähentävän poikien motivaatiota. He eivät aina ota tehtäviä vakavissaan, kun taas tyttöoppilaille kuvataide ja tehtävät itsessään tarjoavat rentouttavaa ja antoisaa tekemistä. Vaikka tytöt suorittavat tehtävät huolellisesti, tuottaa poikien laiskempi hosuminen kenties opettajan mielestä kiinnostavamman lopputuloksen. Eräs Kankkusen opettajakollega näki tyttöjen käyttävän useammin kliseisen kaunista ja pinnallista ilmaisua, vaikka toisaalta he olivatkin innokkaampia etsimään myös uusia ilmaisun muotoja.²¹⁶

Kankkunen keskusteli kuvataideopettajakollegoidensa sekä kuvataideopettajiksi opiskelevien kanssa tyttöjen ja poikien ilmaisun eroista ja kunkin käsityksistä ja ennakko-oletuksista sukupuoleen liittyen. Vaikka jokainen heistä ilmoitti kohteliansa kaikkia oppilaita samoin, tulivat asenteet voimakkaina ilmi keskustelussa. Tyttöjen ilmaisua kuvailtiin "sievisteleväksi", "varovaiseksi", "kliseemäiseksi", "mi-

214 Roi Ruuskanen 12.6.2018.

215 Anni Toivonen 21.6.2018.

216 Kankkunen 2004, 7.

täänsanomattomaksi", "ahtaan kiltiksi" ja "herkäksi". Poikien ilmaisu sen sijaan oli "ronskia", "voimakasta", "rohkeaa", "suorasukaista" ja "äärimmäistä".²¹⁷

Ennakoarvostelmat voivat ilmetä myös mutkan kautta. Mikäli opettaja käsittää tietyt ominaisuudet sukupuolittuneiksi hän arvostaa kenties enemmän teosta, jonka tehnyt oppilas on joutunut ponnistelemaan itselleen epätyypillisen piirteen parissa. Kankkusen mukaan "sukupuoleen kasvattava" opettaja valmisteleetuntinsa herkemmin poikia varten ja teettää oppilaillaan "poikatehtäviä". Tähän voi johtaa myös opettajien halu pitää erityisesti pojat kiinnostuneina tuntien sisällöstä.²¹⁸

Toivosen mielestä nykytaiteen käytännöt vapauttavat opettajan kankeista ennakoarvostelmista:

Mut tosta taidekäsityksen arvottamisesta, että onko pikkutarkka nyhrääminen tai kaverin kanssa-, tai kopioiminen, yhdessä samanlaisen tekeminen yhtä arvostettua kuin semmonen yksilöllinen ja ekspressiivinen, niin se vetää rajan modernin taiteen ja nykytaiteen välille. Et mä en niputtais niitä samaan, koska mun mielestä moderni taidekäsitys on nimenomaan semmonen, joka arvostaa tai arvottaa ekspressiivisen ja yksilöllisen tekemisen pienen, pikkutarkan yläpuolelle. Ja moderni taidekäsitys on hyvin maskuliinisesti värittänyt. Et mun mielestä nimenomaan nykytaide mahdollistaa sen, että voi arvostaa tosi monenlaisia tekemisen tapoja ja se on must tosi tärkeää, vaik jos aattelee postmodernia taidetta, et vaikka jos koittaa nimenomaan tehdä kaverin kanssa täsmälleen samannäköiset työt, voi olla tosi hieno juttu. Tai se, että kopioi jotain tosi tarkkaan tai että tekee pienen työn, joka on älyttömän pikkutarkka. Ne on nimenomaan nykytaiteen toimintatapoja.²¹⁹

Kankkusen mainitsemat opettajien arvotukset tyttöjen ja poikien ilmaisussa ovat peräisin jossain määrin kollektiivisista mieltymyksistä, jotka ovat varmasti useimmille tavalla tai toisella ymmärrettäviä. Stereotyyppisesti tyttömäisen ja poikamaisen ilmaisun asettaminen lähtökohdiltaan eriarvoiseksi tekee kuitenkin opetustyöstä turhauttavaa. Ilmaisun piirteiden ei tulisi näyttäytyä lähtökohdil-

217 Kankkunen 2004, 7–8.

218 Kankkunen 2004, 7; 151–154.

219 Anni Toivonen 21.6.2018.

taan positiivisina tai negatiivisina, vaan kullekin lapselle jollain tavalla ominaisina. Lapsen taideilmaisu ei ole puhdasta, ”luontaista” eikä välttämättä myöskään pakotonta, mutta sukupuolittuneen näkökulman hylkääminen auttaa myös näiden piirteiden tunnistamisessa.

Kaavamaisilla ajatusmalleilla on opetustyössä helpottava, mutta samaan aikaan kommunikaatiota ja lähestymistä rajoittava olemuksensa. Vaikka kukaan haastateltavistani ei suoranaisesti näin sanonutkaan, uskaltaisin silti väittää, että stereotypioihin ja niiden tietoiseen tarkastelemiseen kulminoituu moni asia sukupuolisensitiivisessä tai lapsilähtöisessä kasvatuksessa. Yksinkertainen ja tehokas toimintatapa on tunnistaa ennakkokäsitykset, käsitellä ne ja muokata asenteitaan sekä käytöstään moninaisuuden huomioivaan suuntaan. Käytännössä prosessi voi kuitenkin olla haastava. Mitä enemmän kaavamaisiin ajatusmalleihin kiinnittää huomiota, sitä enemmän niitä kaikkialla huomaa. On masentavaa käsittää, kuinka pitkälle yksinkertaistavan arki ajattelun varassa itsekkin jatkuvasti toimii.

4.3.4 KIELENKÄYTTÖ OPETUSTILANTEESSA

Aiemmin ajateltiin, että esimerkiksi tekstimateriaalissa on hyvä puhutella erityisryhmiä tai rohkaista heitä esimerkiksi tietyn palvelun käyttöön. Nykyisin moninaisuuden sisällyttävä ja huomioiva kielenkäyttö nähdään soveliaampana. Ihmisen kohtaamisessa sisällyttävään kielenkäyttöön kuuluvat avoimet kysymykset ja oletuksista luopuminen. Avoimissa kysymyksissä ei anneta valmiita vastausvaihtoehtoja tai johdatella niiden pariin, vaan rohkaistaan kertomaan omin sanoin. Ne alkavat usein sanoilla *mitä*, *kuka* ja *miten*, eivätkä yleensä ole *onko*- tai *kumpi*-alkuisia.²²⁰

Tarja Palmun tutkimuksessa ilmeni, että yläkoulun opettajat ryhmittelivät puhutellessaan oppilaita sukupuolenmukaisiin kategorioihin (tytöt ja pojat) vaikka pu-

220 Jämsä 2008a, 109–111.

huteltavina olisi vain muutama oppilas²²¹. Puhutellessa useampaa oppilasta samaan aikaan on mahdollista mainita heidät kaikki nimeltä tai viitata heihin nimityksellä, joka puhujan mielestä yhdistää kyseessä olevaa joukkoa. Koko ryhmään voidaan viitata esimerkiksi *oppilaina*, *porukkana* tai *tyyppeinä*. Joskus tarkentavana elementtinä toimii opettajan katse. Usein kohde kuitenkin ilmaistaan sukupuolen perusteella. Liisa Tainion mukaan tyttöihin ja poikiin viitataan erityisesti työrauhaa pyydetessä.²²²

Jos opettajalla on puheessaan tapana jakaa luokka tyttöihin ja poikiin, näyttäytyy jako myös oppilaille luonnollisena ja väistämättömänä. Luonnollista toimintatapaa tai käytäntöä on vaikeampi palastella ideologian tasolla osiin. Näin ollen sen käyttö varsinkaan kouluympäristössä ei ole perusteltua. Ryhmäpuhutteluissa positiivista on se, etteivät ne nosta ketään yksittäistä henkilöä huomion keskipisteeksi. Tainion tutkimusaineistossa *tytöt*-puhuttelua ei juuri esiintynyt. *Pojat*-puhuttelulla on kuitenkin vaikutuksensa myös *tytöt*-määrittelyyn, sillä ryhmitteilyt jakautuvat arjen puhettavassa toistensa vastapareiksi.²²³

Kun haastattelemani taidekasvattajat eivät käytä oppilaistaan nimiä, he mainitsivat käyttävänsä ryhmäilmaisuja, kuten "kaikki", "tyypit", "nuoriso", "kansalaiset", "kuvislaiset" ja "rakkaat oppilaat", voi myös olla, että ryhmälle on keksitty yhdessä jokin oma nimi.²²⁴ Dufva haluaisi käyttää rikkaampaa kieltä kutsuanimissä: laajentaa sitä molempiin suuntiin, mutta vältellä silti stereotyyppioita. Sopivien ilmaisujen löytäminen on kuitenkin haastavaa.²²⁵ Toivonen käyttää myös ryhmäilmaisuja, mutta muutoin hän kutsuu kutakin juuri sillä nimellä, jolla lapsi tai nuori haluaa itseään kutsuttavan. Hän myös kokee viestin menevän nimeltä kutsuttaessa paremmin perille. Toivonen kertoo puuttuvansa oppilaiden käyttämiin suku-

221 Palmu 2003, 165.

222 Tainio 2009, 164–165.

223 Tainio 2009, 178–180.

224 Tomi Dufva 3.7.2018; Anni Toivonen 21.6.2018; Roi Ruuskanen 12.6.2018 & Johanna Heikkinen 5.7.2018.

225 Tomi Dufva 3.7.2018.

puolinimityksiin tuomalla esiin sen, miten sukupuoli nykyään käsitetään ja ettei kenestäkään tulisi olettaa mitään tietämättä sukupuolta.²²⁶

Toivonen myös mainitsee, että tutkimusten mukaan opettajat puhuvat eri tavalla tyttöoletetuille ja poikaoletetuille oppilaille ja huomaa välillä myös itse tekevänsä näin. Toivonen on kouluttanut työyhteisöjään normikriittisyyteen ja keskustellut muiden opettajien kanssa siitä, kuinka myös sanasto vaihtelee sukupuoliryhmän mukaan. Tyttöoletettujen teosta kommentoidaan: "onpa ihana!" ja poikaoletettujen: "ihan mahtava työ!" Sen jälkeen, kun asia oli puhuttu auki Toivonen kertoo käyttäneensä ilmaisia tietoisesti ristiin.²²⁷

Kysyin Kotimaisten kielten keskuksen kantaa nais- ja miesoletettu-termeihin, sillä ne ovat levinneet nopeasti epäformaaliin kieleen. He olettivat termien syntyneen rajatun ryhmän keskustelussa tarpeesta luoda turvallinen ympäristö osallistujille:

Käsitteet olisivat siis syntyneet suoraan keskustelijoiden tarpeesta luoda uutta sanastoa, kun mitkään jo olemassa olevat termit eivät ole riittäneet kuvaamaan haluttua ilmiötä tai kohdetta. Kielenhuolto-osastomme suhtautuu pääsääntöisesti hyväksyen tämäläisyyteen, tietyn ryhmän keskinäisessä viestinnässään tarpeelliseksi katsomaan, (erikois)termistöön. Erityisesti tällaisia varsin herkkiä elämän alueita (kuten -oletettujen tapauksessa ihmisen identiteettiä) käsitteleviä termejä kohtaan kielenhuollolta usein löytyy ymmärrystä. Kielitoimisto ei kuitenkaan ole nais- ja miesoletetun käytöstä esittänyt mitään erityisiä suosituksia (siis esimerkiksi että niitä tulisi aina käyttää henkilöihin viitattaessa tai ettei niitä tulisi käyttää ollenkaan).²²⁸

Kotimaisten kielten keskus siis rajaa termit vielä tietyn ryhmän sisäisiksi (erikois)termeiksi. Sekä Heikkinen²²⁹, että Toivonen kuitenkin käyttävät puheessaan tyttö- ja poikaoletettu -termejä, kun puhutaan normeista. He eivät kutsu oppilaitaan tytöiksi tai pojiksi, eivätkä näin ollen myöskään tyttö- tai poikaoletetuiksi, mutta luokkahuoneen ulkopuolisessa keskustelussa termejä välillä tarvitaan. Toi-

226 Anni Toivonen 21.6.2018.

227 Anni Toivonen 21.6.2018.

228 Kotimaisten kielten keskus, sähköpostiviesti 13.7.2018.

229 Johanna Heikkinen 5.7.2018.

vonon pitää käsitteitä hyvinä, sillä nämä ryhmät normeina ovat kulttuurin sisällä olemassa, muttei voi kuitenkaan tietää, onko ryhmien sisällä muitakin kuin oletettuja sukupuoliä.²³⁰

Luokkahuonetilanne perustuu kommunikaatiolle, eikä luonnollisesti ole laisinkaan yhdentekevää kuinka kieltä tuossa ympäristössä käyttää. Onnistuneet ryhmäpuhuttelut voivat rakentaa luokan sisäistä henkeä. Varsinkin käskymuotoisissa ryhmäpuhutteluissa tulee kuitenkin usein puhuteltua myös yksilöitä, joita asia ei varsinaisesti koske. Kokemukseni mukaan oppilaat kokevat tämän usein epäreiluna. Toivosen mainitsema nimellä tai lempinimellä puhuttelu on neutraali ja toimiva tapa luokkahuoneen sisäiseen puhutteluun.

230 Anni Toivonen 21.6.2018.

5 PÄÄTÄNTÖ

Tutkimuksen tavoitteena oli kartoittaa sukupuolisensitiivisiä taidekasvatuksen käytänteitä haastatteluiden kautta ja yhdistää ne teoriapohjaan. Sen tekeminen tarjosi kosolti miettimisen hetkiä. Sukupuolen voi nähdä kontekstista riippuen olennaisena tai epäolennaisena, oma pohdinta auttaa selvittämään kummasta on kysymys. Aineistosta poimimiani käytännön toimintatapoja ei myöskään voi mielestäni ottaa käyttöön ilman omaa ajatusprosessia, sillä silloin niitä olisi vaikea sisäistää.

Huomasin pian haastatteluista tehdessäni, mitkä kysymykset olisivat kaivanneet parempaa muotoilua. Halusin kuitenkin esittää ne pääpiirteissään samassa muodossa kaikille. Haastateltavani tarjosivat aiheen tueksi käyttökelpoista käytännön tietoa. Sain haastatteluaineistosta ja teoriasta itse paljon apua omaan työskentelyyni ja koen, että niistä voi olla apua muillekin samankaltaisia asioita pohtiville. Tutkimukseni olisi kuitenkin varmasti hyötynyt useammasta haastateltavasta, tosin heidän löytämisensä oli nytkin varsin hankalaa. Kyseessä oli luultavasti osin haastava ajankohta lukuvuoden loppuessa ja kesälomien alkaessa. Saattaa myös olla, että itsensä eräänlaiseksi asiantuntijaksi ehdottaminen oli joillekin vaikeaa. Sainkin melkein kaikista haastateltavista vinkin toisen ihmisen kautta. Mahdollista on myös, etteivät sukupuolisensitiivisyyden käytännöt ole kovin laajalti hallussa, eikä mahdollisia haastateltavia olisi tukuittain ollutkaan.

Olennaisinta omien sukupuolisensitiivisten toimintapojen muodostamisessa on nähdäkseni tiedostaa ennakkokäsityksensä. Stereotypiat muodostuvat helpottaviksi elementeiksi, mutta päätyvät kuitenkin vaikeuttamaan tasapuolista ja huomioivaa kohtelua. Samaan teemaan liittyy Tomi Dufvan mainitsema hereillä olo, sillä takaraivosta saattaa tulla vakiintuneiden mietittyjen toimintatapojen lisäksi myös epäonnistuneita käytänteitä. Taideaineiden tai rajatumminkin kuvataidekou-

lun mahdolliseen sukupuolittuneeseen mielikuvaan ei vaikuta olevan pikaratkaisuja. Ehkä tutkimukseni anti keskusteluun on kuvataidekoulujen omiin vahvuuksiin keskittyminen. Sama toimintasuunnitelma koskee tunnin sisäisiä sukupuolittuneita malleja. Uudet taiteen tekemisen tavat ovat yhtälailla tervetulleita kuin vanhatkin, tärkeintä on tuore ote.

Lapsen omaa ajattelua ja tekijyyttä tulee vahvistaa ja myös muistaa heidän keskinäisen palautteenantonsa mahdollistaminen. Heidän kykyynsä keskustella kannattaa niin ikään luottaa. Tämä helpottaa siinäkin tapauksessa, että "vaikeiden" asioiden esiin ottaminen jännittää tai tuntuu opettajasta kiusalliselta. Oman asennemaailmansa selkiyttäminen muun muassa taidon, sivistämisen ja valtauttamisen kysymyksissä on olennaista. Oman itsensä kartalle asettaminen tämänkaltaisten kysymysten kanssa auttaa suuntaamaan fokusta opetustyössä. Kielenkäyttö on kommunikaatiossa olennaista, samalla se on ehkä helpoin ja konkreettisin tapa lähteä toteuttamaan sukupuolisensitiivistä vuorovaikutusta.

Sukupuolittuneiden, yleisiksi muuttuneiden käytäntöjen muuttaminen yksilön tekojen avulla on myös varsin vaikeaa. Käsitykseni on, että taidekasvattaja toteuttaa sukupuolisensitiivistä kasvatusta enemmänkin muista huolimatta, kuin yhteiskunnan tai koulumaailmankaan avulla. Vaikka lapsilähtöinen ja sukupuolisensitiivinen opetuskulttuuri on kirjattu opetussuunnitelmaan, käsitteitä ei siinä juuri avata ja vastuu niiden ymmärtämisestä ja sisäistämisestä jää opettajalle.

Intensiivisimmän kirjoittamistyön aikaan en tehnyt lainkaan opetustyötä, joten en päässyt kokeilemaan tuloksia oman opetustyöni osana. Mietin usein kirjoittaessa toistelenko vain kirkasotsaisia tavoitelauselmaa, joihin on helppo yhtyä, mutta joiden käytännön toteutus on esimerkiksi ajan puutteen takia erittäin haastavaa. Mietin sitä tietyllä tavalla edelleen. Haastatteluaineistoni perusteella luotan kuitenkin siihen, että yksilöllistä, moninaisuuden tunnistavaa, kriittistä ja valtauttavaa lapsilähtöistä ja sukupuolisensitiivistä kasvatusta on mahdollista toteuttaa myös käytännössä. Samalla tiedostan sen runsaasti ajatustyötä ja kokemustakin

vaativan luonteen. Niin latteaa kuin se onkin, tärkeintä on yrittää toimia "oikein" ja itselleen sopivalla tavalla. Roi Ruuskanen kiteyttää:

- - - meidän tehdään tätä kollektiivina ja yhdistystoimintana, et ikään kuin jaetaan samoja arvoja ja ollaan ikään ku kaikki hyvien puolella. [naurahtaa] Yritetään niin ku tilanteen mukaan tehdä oikeita valintoja ja toimia oikein.²³¹

Olisi kiinnostavaa tutkia sukupuolisensitiivisiä käytänteitä jatkossa pidemmälle. En halunnut tässä tutkimuksessa luodata esteitä tai haasteita kovin syvällisesti, mutta nykyisen opetussuunnitelman aikana olisi toisaalta kiinnostavaa tutkia myös syitä, jotka mahdollisesti ovat sukupuolisensitiivisten käytäntöjen tiellä.

231 Roi Ruuskanen 12.6.2018.

6 LÄHTEET

Alanen, Leena (2009) ”Johdatus lapsuudentutkimukseen”. Teoksessa Alanen, Leena & Karila, Kirsti (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*, s. 9–30. Tampere: Vastapaino.

Alanko, Katarina (2014) *Mitä kuuluu sateenkaarinuorille Suomessa?* Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto: Nuorisotutkimusseura: Seta.

Brunila, Kristiina (2009) ”Hivituksia, hanttiin pistämisiä ja muita diskurssitaituruuksia”. Teoksessa Ojala, Hanna; Palmu, Tarja & Saarinen, Jaana (toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*, s. 71–98. Tampere: Vastapaino.

Corsaro, William A. (2009) "Peer Culture". Teoksessa Qvortrup, Jens; Corsaro, William A.; Honig, Michael-Sebastian (toim.) *The Palgrave handbook of childhood studies*, s. 301–305. New York: Palgrave Macmillan.

Dalton, Pen (2001) *The Gendering of Art Education – Modernism, Identity and Critical Feminism*. Buckingham: Open University Press.

Davies, Bronwyn (2003) *Shards of glass: children reading and writing beyond gendered identities*. Cresskill, N.J. : Hampton Press.

Efland, Arthur (1976) "The School Art Style: A Functional Analysis". *Studies in Art Education*, vol. 17, no. 2, s. 37–44.

Freire, Paulo (2016) *Sorrettujen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.

Giroux, Henry A. (2001) ”Kasvatuksen diskurssin rajat uusiksi : Modernismi, postmodernismi ja feminismi”. Teoksessa Giroux, Henry A. & McLaren, Peter, *Kriittinen pedagogiikka*, s. 153–218. Tampere: Vastapaino.

Gordon, Tuula & Lahelma, Elina (2003) "Erot ja erilaisuudet koulussa". Teoksessa Gordon, Tuula & Lahelma, Elina (toim.) *Koulun arkea tutkimassa : yläasteen erot ja erilaisuudet*, s. 74–77. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto.

Greteman, Adam J. (2017) ”Helping Kids Turn Out Queer: Queer Theory in Art Education.” *Studies in Art Education* 58(3) s. 195–205.

Gude, Olivia (2013): "Questioning creativity". Teoksessa Addison, Nicholas & Burgess, Lesley (toim.) *Debates in art and design educations*, s. 37–42. New York: Routledge.

Hogan, Diane (2005) "Researching the 'child' in developmental psychology". Teoksessa Greene, Sheila & Hogan, Diane (toim.) *Researching children's experiences: methods and approaches*, s. 22–41. London: SAGE.

Heritage, John (1996) *Harold Garfinkel ja etnometodologia*. Helsinki: Gaudeamus.

Herkman, Juha (2005) *Kaupallisen television ja iltapäivälehtien avoliitto: median markkinoituminen ja televisioituminen*. Tampere: Vastapaino.

hooks, bell (2007) *Vapauttava kasvat*. Helsinki: Kansanvalistusseura 2007.

Huuska, Maarit (2008) "Intersukupuolisuus ja transihmisyyt". Teoksessa Jämsä, Juha (toim.), *Sateenkaariperheet ja hyvinvointi: käsikirja lasten ja perheiden kanssa työskenteleville*, s.48-59. Jyväskylä: PS-kustannus.

Isosomppi, Leena (2010) "Opettajat ja koulu yhteisöt tasa-arvo-osajina". Teoksessa Suortamo, Markku; Tainio, Liisa; Ikävalko, Elina; Palmu, Tarja & Tani, Sirpa (toim.) *Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa*, s. 159–172. Jyväskylä: PS-kustannus.

Jagodzinski, Jan (2013) "The hijacking of creativity: The dilemma of contemporary art education". Teoksessa Addison, Nicholas & Burgess, Lesley (toim.) *Debates in art and design educations*, s. 23–34. New York: Routledge cop.

James, Allison (2009) "Agency". Teoksessa Qvortrup, Jens; Corsaro, William A.; Honig, Michael-Sebastian (toim.) *The Palgrave handbook of childhood studies*, s. 34–45. New York: Palgrave Macmillan.

Juvonen, Tuula (2016) "Irtiottoja sukupuolen luonnollisuudesta". Teoksessa Husso, Marita & Heiskala, Risto (toim.) *Sukupuolikysymys*, s. 33–53. Helsinki: Gaudeamus.

Jämsä, Juha (2008a) "Ammatillisia työkaluja moninaisuuden kohtaamiseen". Teoksessa Jämsä, Juha (toim.), *Sateenkaariperheet ja hyvinvointi: käsikirja lasten ja perheiden kanssa työskenteleville*, s. 98–119. Jyväskylä: PS-kustannus.

Jämsä, Juha (2008b) "Mitä moninaisuuden kohtaaminen vaatii ja antaa?". Teoksessa Jämsä, Juha (toim.), *Sateenkaariperheet ja hyvinvointi: käsikirja lasten ja perheiden kanssa työskenteleville*, s. 20–25. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kangas, Anita & Halonen, Katri (2015) "Taidekasvatuksen ja -koulutuksen tavoitteet ja haasteet". Teoksessa Heiskanen, Ilkka; Kangas, Anita & Mitchell, Ritva (toim.) *Taiteen ja kulttuurin kentät: perusrakenteet, hallinta ja lainsäädäntö*, s. 191–230 Helsinki: Tietosanoma.

Kankkunen, Tarja (2004) *Tytöt, pojat ja 'erojen leikki'*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.

Karlsson, Liisa (2012) "Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla". Teoksessa Karlsson, Liisa & Karimäki, Reeli (toim.) *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*, s. 17–66. Turku: Jyväskylän Suomen kasvatustieteellinen seura; Koulutuksen tutkimuslaitoksen asiakaspalvelu.

Karvinen, Marita (2016) *Opitaan yhdessä!: sukupuolen ja seksuaalisen suuntautumisen moninaisuus: opas opettajille*. Helsinki: Setä.

Karvinen, Marita (2010) "Sateenkaaren värit koulussa - suvaitsevaisuudesta yhdenvertaisuuteen". Teoksessa Suortamo, Markku; Tainio, Liisa; Ikävalko, Elina; Palmu, Tarja & Tani, Sirpa (toim.) *Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa*, s. 111–132. Jyväskylä: PS-kustannus.

Karvinen, Marita (2008) "Miten puhua perheiden moninaisuudesta erikäisten lasten kanssa?" Teoksessa Juha Jämsä (toim.) *Sateenkaariperheet ja hyvinvointi - Käsikirja lasten ja perheiden kanssa työskenteleville*, s. 192–206. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kiilakoski, Tomi; Tomperi, Tuukka & Vuorikoski, Marjo (2005) "Kenen kasvatust?" Teoksessa Kiilakoski, Tomi; Tomperi, Tuukka & Vuorikoski, Marjo (toim.) *Kenen kasvatust?: kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatustuksen mahdollisuus*, s. 7–28. Tampere: Vastapaino.

Kronqvist, Eeva-Liisa (2017) "Varhaispedagogiikan kehityspsykologinen perusta". Teoksessa Hujala, Eeva & Turja, Leena (toim.), *Varhaiskasvatustuksen käsikirja*, s. 10–28. Jyväskylä: PS-kustannus.

Laiho, Anne (2013) "Sukupuolten tasa-arvo koulutuspoliittisena tavoitteena ja käsitteenä – erityistarkastelussa 2000-luvun politiikkadokumentit". *Kasvatust & Aika* 7 (4), s. 27–44.

Lehtonen, Jukka (2005) "Heteroita oomme kaikki?" Teoksessa Kiilakoski, Tomi; Tomperi, Tuukka & Vuorikoski, Marjo (toim.) *Kenen kasvatust?: kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatustuksen mahdollisuus*, s. 62–86. Tampere: Vastapaino.

Lehtonen, Jukka (2010) "'Kaikki kuvatkin on sellaisia: isä, äiti ja lapsi' - heteronormatiivisuus eri koulutusasteilla". Teoksessa Suortamo, Markku; Tainio, Liisa; Ikävalko, Elina; Palmu, Tarja & Tani, Sirpa (toim.) *Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa*, s. 87–110. Jyväskylä: PS-kustannus.

Lehtovaara, Maija (2005) "Oliko Piaget syyllinen?" Teoksessa Kiilakoski, Tomi; Tomperi, Tuukka & Vuorikoski, Marjo (toim.) *Kenen kasvatust?: kriittinen*

pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus, s. 166–196. Tampere: Vastapaino.

Lindqvist, Helena (2012) "Lapsinäkökulmaista toimintaa soveltamassa". Teoksessa Karlsson, Liisa & Karimäki, Reeli (toim.) *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*, s. 325–346. Turku: Jyväskylän Suomen kasvatustieteellinen seura; Koulutuksen tutkimuslaitoksen asiakaspalvelu.

Lindroos, Maarit (1995) "Feministinen pedagogiikka". *Kasvatus* 26(4), s. 331–339.

Malinen, Piritta (2008) "My Culture – Their Culture: An Art Teacher Studying a Subculture". Teoksessa Hautala-Hirvirova, Tuija; Kallio, Mira & Koivurova, Anniina (toim.) *Avauksia taidekasvatuksen tutkimukseen*, s.11–14. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu 2008.

McLaren, Peter & Giroux, Henry A. (2001) "Kirjoitusta marginaalista: Identiteetin, pedagogiikan ja vallan maantieteet". Teoksessa Giroux, Henry A. & McLaren, Peter. *Kriittinen pedagogiikka*, s. 73–108. Tampere: Vastapaino.

Naskali, Päivi (2012) "Kasvatus, koulutus ja sukupuoli". Teoksessa Juvonen, Tuula; Rossi, Leena-Maija & Saresma, Tuija (toim.), *Käsikirja sukupuoleen*, s. 277–287.

Ojala, Hanna; Palmu, Tarja & Saarinen, Jaana (2009) "Paikalla pysyvää ja liikkeessä olevaa – Feministisiä avauksia toimijuuteen ja sukupuoleen". Teoksessa Ojala, Hanna; Palmu, Tarja & Saarinen, Jaana (toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*, s.13–38. Tampere: Vastapaino.

Opetushallitus (2017) *Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2017*. Helsinki: Opetushallitus.

Palmu, Tarja (2003) *Sukupuolen rakentuminen koulun kulttuurisissa teksteissä: etnografia yläasteen äidinkielen oppitunneilla*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Palmu, Tarja (2003b) "Äidinkielen oppikirjoista ja muista koulun teksteistä – sukupuolen rakentuminen rivien välissä". Teoksessa Gordon, Tuula & Lahelma, Elina (toim.) *Koulun arkea tutkimassa : yläasteen erot ja erilaisuudet*, s. 88–97. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto.

Piironen, Liisa (1995) "Leikissä taiteen ainekset". Teoksessa Grönholm, Inari (toim.) *Kuvien maailma*, s. 13–44. Helsinki: Opetushallitus.

Pääjoki, Tarja (2017) ”Lasten taiteellinen toimijuus”. Teoksessa Hujala, Eeva & Turja, Leena (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja*, s. 109–120. Jyväskylä: PS-kustannus.

Qvortrup, Jens; Corsaro, William A.; Honig, Michael-Sebastian (2009) ”Why Social Studies of Childhood? An Introduction to the Handbook”. Teoksessa Qvortrup, Jens; Corsaro, William A.; Honig, Michael-Sebastian (toim.) *The Palgrave handbook of childhood studies*, s. 1–18. New York: Palgrave Macmillan.

Qvortrup, Jens (2009) ”Childhood as a Structural Form”. Teoksessa Qvortrup, Jens; Corsaro, William A.; Honig, Michael-Sebastian (toim.) *The Palgrave handbook of childhood studies*, s. 21–33. New York: Palgrave Macmillan.

Rainio, Anna Pauliina (2012) ”Vastarinnasta osallisuuteen—toimijaksi juonellisessa leikkipedagogiikassa”. Teoksessa Karlsson, Liisa & Karimäki, Reeli (toim.) *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*, s. 107–140. Turku: Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura; Koulutuksen tutkimuslaitoksen asiakaspalvelu.

Rainio, Anna Pauliina (2010) *Lionhearts of the playworld: an ethnographic case study of the development of agency in play pedagogy*. Helsinki: University of Helsinki.

Rossi, Leena-Maija (2012) ”Sukupuoli ja seksuaalisuus, erosta eroihin”. Teoksessa Juvonen, Tuula; Rossi, Leena-Maija & Saresma, Tuija (toim.), *Käsikirja sukupuoleen*, s. 21–38.

Robinson, Kelly H. (2012) ”Childhood as a 'Queer Time and Space': Alternative Imaginings of Normative Markers of Gendered Lives”. Teoksessa Davies, Cristyn & Robinson, Kerry H. (toim.) *Queer and Subjugated Knowledges: generating subversive imaginaries*, s.110–131. Sharjah [UAE] : Bentham eBooks.

Rönnerberg, Margareta (1990) *Siistiä! Ns. roskakulttuurista*. Helsinki: Like kustannus.

Siippainen, Anna (2017) ”Sukupuoli ja ikä”. Teoksessa Koivula, Merja; Siippainen, Anna & Eerola-Pennanen, Paula (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus: oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*, s. 166–178. Tampere: Kustannusosakeyhtiö Vastapaino.

Suoranta, Juha (2005) *Radikaali kasvatus: kohti kasvatuksen poliittista sosiologiaa*. Helsinki : Gaudeamus.

Syrjäläinen, Eija & Kujala, Tiina (2010) ”Sukupuolitietoinen tasa-arvokasvatus - vaiettu aihe opettajankoulutuksessa ja koulun arjessa”. Teoksessa Suortamo, Markku; Tainio, Liisa; Ikävalko, Elina; Palmu, Tarja &

- Tani, Sirpa (toim.) *Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa*, s. 25–40. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tainio, Liisa (2009) ”Puhuttelu luokkahuoneessa – Tytöt ja pojat huomion kohteena”. Teoksessa Ojala, Hanna; Palmu, Tarja & Saarinen, Jaana (toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*, s. 157–186. Tampere: Vastapaino.
- Tainio, Liisa; Palmu, Tarja & Ikävalko, Elina (2010) ”Opettaja, oppilas ja koulun sukupuolistunut arki”. Teoksessa Suortamo, Markku; Tainio, Liisa; Ikävalko, Elina; Palmu, Tarja & Tani, Sirpa (toim.) *Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa*, s. 13–22. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Thompson, Christine (2002) ”Drawing together: Peer influence in preschool-kindergarten art classes.” Teoksessa Thompson, Christine Marmé & Bresler, Liora (toim.), *The arts in children's lives: context, culture, and curriculum*, s. 129–138. Dordrecht: Kluwer Academic cop.
- Thorne, Barrie (1993) *Gender Play - Girls and Boys in School*. Buckingham: Open University Press.
- Tomperi, Tuukka (2016) ”Johdanto”. Teoksessa Freire, Paulo, *Sorrettujen pedagogiikka*, s. 9–32. Tampere: Vastapaino.
- Turja, Leena (2017) ”Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa”. Teoksessa Hujala, Eeva & Turja, Leena (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja*, s. 37–53. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Törmä, Sirpa (2003) ”Piilo-opetussuunnitelman jäljillä”. Teoksessa Vuorikoski, Marjo; Törmä, Sirpa & Viskari, Sinikka, *Opettajan vaiettu valta*, s. 109–130. Tampere: Vastapaino.
- Valovirta, Elina (2012) ”Ylirajaisten erojen politiikkaa”. Teoksessa Juvonen, Tuula; Rossi, Leena-Maija & Saresma, Tuija (toim.), *Käsikirja sukupuoleen*, s. 92–108.
- Vanhatapio, Tuula (2008) ”Poikavoimaa kuvataideopetukseen”. Teoksessa Hautala-Hirvirova, Tuija; Kallio, Mira & Koivurova, Anniina (toim.) *Avauksia taidekasvatuksen tutkimukseen*, s. 15–19. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Varto, Juha (2014) ”Johdanto”. Teoksessa Heikkilä, Elina & Tuovinen, Taneli (toim.), *Uusi taidekasvatusliike*, s. 9–28. Helsinki: Aalto-yliopisto.
- Vuorikoski, Marjo (2005) ”Onko naisen tiedolle sijaa koulutuksessa?” Teoksessa Kiilakoski, Tomi; Tomperi, Tuukka & Vuorikoski, Marjo (toim.), *Kenen kasvatus?: kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*, s. 31–61. Tampere: Vastapaino.

Vänskä, Annamari (2011) "Queer + pedagogia = mahdoton yhtälö?" *Kasvatus* 42(5), s. 455–467.

Wilson, Brent (2003) "Of Diagrams and Rhizomes: Visual Culture, Contemporary Art, and the Impossibility of Mapping the Content of Art Education". *Studies in Art Education*, Vol. 44, No. 3 (Spring, 2003), s. 214–229.

Woodhead, Martin (2009) "Child Development and the Development of Childhood". Teoksessa Qvortrup, Jens; Corsaro, William A.; Honig, Michael-Sebastian (toim.), *The Palgrave handbook of childhood studies*, s. 46–61. New York: Palgrave Macmillan.

Ylitapio-Mäntylä, Outi (2017) "Sukupuolisensitiivinen varhaiskasvatus". Teoksessa Hujala, Eeva & Turja, Leena (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja*, s. 276–287. Jyväskylä: PS-kustannus.

Ylitapio-Mäntylä, Outi; Vaattovaara, Virpi; Jauhiainen, Annukka & Lahelma, Elina (2017) "Feministinen kasvatusalan tutkimus: marginaalista osallisuuden vahvistajaksi". Teoksessa Toom, Auli; Rautiainen, Matti & Tähtinen, Juhani (toim.) *Toiveet ja todellisuus: kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa*, s.143–168. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

6.1 PAINAMATTOMAT LÄHTEET

Hallamaa, Jaana & Halila, Ritva (neuvottelukunnan puolesta) (2016) "Intersukupuolisten lasten hoito". Valtakunnallinen sosiaali- ja terveysalan eettinen neuvottelukunta ETENE.
http://etene.fi/documents/1429646/2056382/KANNANOTTO_intersukupuolisuus_pdf.pdf, viitattu 24.5.2018.

Kotimaisten kielten keskus, sähköpostiviesti 13.7.2018.

Opetushallitus (2017) "VASU2017 – varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden uudistaminen".
http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/varhaiskasvatus/103/0/uudet_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_paatetty, viitattu 29.1.2018.

Seta: Sateenkaarisanasto. <https://seta.fi/sateenkaarisanasto>, viitattu 4.7.2018.

Suomen kielen lautakunta: Sukupuolineutraalin kielenkäytön edistäminen. Suomen kielen lautakunnan kannanotto 22.10.2007.

https://www.kotus.fi/ohjeet/suomen_kielen_lautakunnan_suosituksia/kannanotot/sukupuolineutraalin_kielenkayton_edistaminen, viitattu 4.7.2018.

Tasa-arvobarometri 2017. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisu 8/2018.
<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/160920>, viitattu 28.6.2018.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos: Sanasto.
<https://thl.fi/fi/web/sukupuolten-tasa-arvo/sukupuoli/sanasto>, viitattu 4.7.2018.

Teräsaho, Mia (2017) Nuoret, sukupuoli ja ammatinvalinta.
https://asiantuntijaverkosto.fi/wp-content/uploads/2017/05/Terasaho_Nuoret-sukupuoli-ja-ammatinvalinta-19.5.2017.pdf, viitattu 1.8.2018.

6.2 HAASTATTELUT

Taidekasvattaja Tomi Dufvan haastattelu 3.7.2018.

Taidekasvattaja Johanna Heikkisen (nimi muutettu) haastattelu 5.7.2018.

Taidepedagogi Tomas De Ritan haastattelu 31.7.2018.

Käsityökoulu Robotin toiminnanjohtaja Roi Ruuskasen haastattelu 12.6.2018.

Kuvataideopettaja Anni Toivosen haastattelu 21.6.2018.

7 LIITTEET

7.1 HAASTATTELURUNKO

Perustiedot

Säilytän haastatteluaineistoja siihen saakka, että olen saanut gradun palautettua ja siitä arvosanan. Mihinkään muuhun aineistoa ei käytetä. Vastamalla haastatteluun annat samalla luvan käyttää haastatteluaineistoa opinnäytetyössäni.

Saako sinuun viitata gradussa nimelläsi?

Mahdollinen titteli (taidekasvattaja, kuvataidekoulun opettaja, varhaiskasvattaja tms.), jonka haluat nimesi yhteyteen gradussa.

Haastattelukysymykset

Millaisissa taidekasvatustehtävissä olet toiminut?

Miksi sukupuolisensitiivisyys on työssäsi tärkeää?

Onko sukupuolisensitiivisesti toimiminen haastavaa? Millaisissa tilanteissa?

Korostuuko oppilaan oletettu sukupuoli jollain tavalla tietyissä tilanteissa?

Miten sukupuolittaminen ilmenee oppilaiden taholta? Reagoitko tilanteeseen itse jollain tavalla?

Oletko puhunut yhteiskunnan sukupuolittuneisuudesta jollain tasolla oppilaittesi kanssa?

Pyritkö yksilöllistämään opetusta/lähestymistapaa oppilaan mukaan?

Näkyykö sukupuolisensitiivisyys tuntien aihevalinnoissa, miten?

Otatko tuntien aihevalintoihin vaikutteita lasten omasta kulttuurista?

Onko mielikuva kuvataidekoulusta sukupuolittunut? Näetkö tarpeellisena, että joitakin ryhmiä tulisi erityisesti houkutella jollain tavalla mukaan?

Voisiko taidekasvatus hyödyntää laajemmin modernin ja nykytaiteen, muotoilun ja uusien taidemuotojen teemoja? Painopiste tekniikkaan ja materiaaleihin? Miten itse näet nämä, olisiko tällä vaikutuksensa myös kuluneisiin poika/tyttö-asenteisiin?

Silloin kun et kutsu oppilaitasi nimellä, millaisia ryhmää koskevia kutsumanimiä käytät?

Miten käsittelet stereotypioita/kaavamaisia ajatusmalleja?

Turhauttaako sukupuolisensitiivisyyden ehdoilla toimiminen? Millaisissa tilanteissa?

Oletko käsitellyt sukupuolen moninaisuuden tai seksuaalisen suuntautumisen teemoja oppilaittesi kanssa? Miten?

Oletko saanut lapsilta tai esim. vanhemmilta palautetta sukupuolisensitiivisistä käytänteistä?

Muita ajatuksia tai kokemuksia sukupuolisensitiivisestä taidekasvatuksesta?