

Arjessa muutoksen avain

Sukupuolijärjestelmä koulussa ja kuvataideopetuksessa

Tekijä: Anni Toivonen

Opponentti: Riia Romppanen

Ohjaaja: Soile Niiniskorpi

2.5.2011

Taiteen kandidaatin tutkielma

Taiteen laitos

Aalto-yliopiston taideteollinen korkeakoulu

Sisällys

1 Johdanto	3
2 Keskeiset käsitteet.....	6
3 Syitä sukupuolijärjestelmän purkamiseen koulussa	9
3.1 Sukupuolidikotomia tasa-arvotavoitteiden tiellä.....	9
3.2 Lasten ja nuorten hyvinvointi.....	10
4 Sukupuolijärjestelmä koulussa	12
4.1 Sukupuolittunut piilo-opetussuunnitelma.....	12
4.2 Ristiriita koulutuspolitiikan ja arjen välillä	13
4.3 Opettajat kasvattavat sukupuolia	14
4.4 Heteronormatiivinen koulu	16
4.5 Kuvataideopetuksen sukupuolittuneet vaaranpaikat.....	17
5 Sukupuolijärjestelmää purkamassa.....	19
5.1 Sukupuoliherkkä pedagogiikka opettajan apuna.....	19
5.2 Kuvataideopettajan erityiset työkalut	21
6 Lopuksi	24
Lähteet.....	25

1 Johdanto

Tein ensimmäisen kuvataiteen sijaisuuteni syksyllä 2010 erään helsinkiläisen peruskoulun yläkoulussa. Kurinpito ja työrauhan säilyttäminen tuntuivat vievän suurimman osan ajastani tunneilla, enkä ehtinyt juurikaan paneutua oppilaiden avustamiseen heidän kuvallisten ideoidensa toteuttamisessa. Huomasin myös, että iso osa ajastani kului joidenkin yksittäisten poikaoppilaiden kanssa väitellessä. Suurin osa oppilaista teki töitä rauhassa ja hiljaa, kun taas muutamat yksilöt pyrkivät sotkemaan tunnin ja haastamaan auktoriteettini omalla toiminnallaan.

Vaikeassa tilanteessa helpoimmalta tuntui turvautua omana kouluaiikana koettuihin opettajuuden käytäntöihin. Kuulin itseni huutavan epätoivoisena ”Pojat hiljaa!”, vaikka osa pojista työskenteli rauhassa. Näin itseni sivuuttamassa tyttöjen ja rauhallisempien poikien työt lyhyillä hyväksyvillä kommentteilla. ”Hankalien” oppilaiden työskentelyyn kiinnitin huomattavasti enemmän huomiota, koska nämä eivät suostuneet työskentelemään tehtävänannon mukaan. Totesin jälkepäin olleeni epäreilu kaikille – sekä oppilaille että itselleni. Huomasin oppineeni hankalien poikien nimiä, mutta unohtaneeni kaikkien tyttöjen nimet heti nimenhuudon jälkeen. Muistan edelleen joitakin poikia pitämiltäni tunneilta, mutten saa palautettua mieleeni yhdenkään tytön kasvoja.

En halua olla tällainen opettaja. Haluan olla tasa-arvoinen, jokaisen yksilön huomioiva ja koko oppilasryhmää kannustava opettaja. Haluan myös tietoisesti edistää opetuksessani sukupuolten välistä tasa-arvoa, ja opettaa oppilaat näkemään erilaisia vaihtoehtoja sukupuolijärjestelmän tarjoamien kahden sukupuolen tiukkojen lokeroitten ulkopuolella.

Hiukan ensimmäisten sijaisuuksieni jälkeen sain käsiini Tasa-arvo ja sukupuolietietoisuus opettajankoulutuksessa -hankkeen yhteydessä julkaistun *Pipot tiedon tiellä – Sukupuolihuumioita opettajankoulutuksessa* -raportin (2010), joka auttoi minua omissa pohdinnoissani eteenpäin. Päätin tutkia kandidaatintutkimukseni, miten koulun on todettu uusintavan perinteistä sukupuolijärjestelmää sekä millaisia keinoja tutkijat ovat löytäneet sen purkamiseksi koulussa ja erityisesti kuvataideopetuksessa. Perehdyin aiheeseen koulututkimuksen sekä kriittisen ja feministisen pedagogiikan kautta.

Aineiston analyysimenetelmäni perustuu laadulliseen sisällönanalyysiin. Anttilan (2006, 292) mukaan ”sisällönanalyysi on tutkimusmenetelmä, jonka avulla voidaan tehdä toistettavia ja päteviä päätelmiä tutkimusaineiston suhteesta sen asia- ja sisältöyhteyteen.” Sisällönanalyysissa aineisto luokitellaan siten, että saadaan vastauksia ennakolta asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Luokittelun on oltava objektiivista ja systemaattista, eikä tutkija voi muuttaa sen tavoitteita kesken luokittelun tai jättää hypoteesien vastaista aineistoa analyysin ulkopuolelle. Luokittelun päämääränä on oltava muutakin kuin vain sisällön kuvaus. Tuloksen tulee liittyä ilmiön määrittelyyn ja tähdittävä ilmiön kattavaan kuvaukseen. (Mt. 293–294.)

Laadin seuraavat viisi kysymystä, joihin etsin vastauksia valitsemastani kirjallisuudesta: 1) Miten sukupuolijärjestelmä/sukupuolittuneisuus näkyy koulussa/kuvataidetunneilla? 2) Miten koulu/kuvataideopetus sukupuolittaa yksilöitä/uusintaa sukupuolijärjestelmää? 3) Miten kulttuurista sukupuolijärjestelmää voi pyrkiä purkamaan koulussa? 4) Mitä erityisiä keinoja kuvataideopetus tarjoaa sukupuolijärjestelmän/sukupuolittuneisuuden purkamiseen? 5) Miksi sukupuolittuneisuutta/sukupuolijärjestelmää pitäisi pyrkiä purkamaan? Kokoan tutkielmassani tutkimuskirjallisuudesta löytämäni vastaukset kysymyksiini, joiden toivon mahdollisimman hyvin avaavan asian eri puolia.

Keskityin kirjallisuusvalinnoissani suomalaiseen koulututkimukseen, mutta koska suomalainen tutkimus ei tarjoa kovin paljon sukupuolijärjestelmän purkamisen keinoja, otin aineistooni mukaan myös norjalaisen Kirsten Reisbyn artikkelin *Sukupuoliherkkä pedagogiikka* (1999), joka on julkaistu yhteispohjoismaisessa teoksessa Arnesen et al. (toim.): *Eroja ja yhtäläisyyksiä – Sukupuoli pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä*. Kuvataidekasvatukseen keskittyntä tutkimusta ei sukupuolinäkökulmasta ole tehty Suomessa tai muualla paljoakaan. Aalto-yliopiston taideteollisen korkeakoulun kuvataidekasvatuksen lehtori Tarja Kankkusen väitöskirja *Tytöt, pojat ja erojen leikki’ – Sukupuolen rakentuminen koulun kuvataideopetuksen arjessa* (2004) on ainut löytämäni aiheeseen suoraan pureutuva tutkimus. Kuvataideopetuksen erityisiin keinoihin purkaa sukupuolijärjestelmää paneudun siis ennen kaikkea Kankkusen tutkimuksen ja omien pohdintojeni kautta.

Kankkusen väitöskirjaa lukuun ottamatta tutkimusaineistona käyttämäni kirjallisuus koostuu artikkeleista, jotka on julkaistu osana kokoelmia:

Gordon, Tuula & Lahelma, Elina 1992: Tyttöjen toiseus opetuksessa ja koulutuksessa.

Gordon, Tuula & Lahelma, Elina 1999: Rajankäyntiä. Sukupuoli opetussuunnitelmassa ja koulun käytän-

nöissä.

Kankkunen, Tarja 2004: *Tytöt, pojat ja 'erojen leikki'*. Sukupuolen rakentuminen koulun kuvataideopetuksen arjessa.

Karvinen, Marita 2010: Sateenkaaren värit koulussa – suvaitsevaisuudesta yhdenvertaisuuteen.

Lehtonen, Jukka 2005: Heteroita oomme kaikki? Kasvatuksen heteroseksuaalinen normi.

Lehtonen, Jukka 2010: “Kaikki kuvatkin on sellaisia: isä, äiti ja lapsi” – heteronormatiivisuus eri koulutusasteilla.

Metso, Tuija 1992: Yhdessä vai erikseen? Tytöt ja piilo-opetussuunnitelma.

Reisby, Kirsten 1999: Sukupuoliherkkä pedagogiikka.

Tainio, Liisa 2009: Puhuttelu luokkahuoneessa – *Tytöt ja pojat* huomion kohteena.

Tarmo, Marjatta 1992: “Tytöt ne mutisee mekkoosa.” Opettajien käsityksiä tytöistä.

Tolonen, Tarja 1999: Hiljainen poika ja äänekäs tyttö? Ääni, sukupuoli ja sosiaalisuus koulussa.

Vuorikoski, Marjo 2005: Onko naisen tiedolle sijaa koulutuksessa?

2 Keskeiset käsitteet

Tässä luvussa käyn läpi tutkielmani keskeiset käsitteet.

Sukupuoli

Ymmärrän sukupuolet teoreetikko Judith Butlerin (s. 1956) ajattelun mukaan kategorioiksi, joita ihmiset tuottavat ja uusintavat teoillaan ja puheillaan. Ihmisen eleet, liikkeet ja tyyli muodostavat illuusion siitä, että hänellä on pysyvä sukupuolittunut minuus. Sen sijaan, että mieltäisin ihmisten ilmaisevan jotakin ennalta määrättyä sukupuolta, ajattelen heidän tuottavan sukupuoltaan itse. Sukupuolten performatiivisuus eli se, että sukupuolet ovat tuotettuja kategorioita, ei kiistä niiden olemassaoloa, vaan näyttää, että ne ovat aikaan sidottuja, muuttuvia ja historiallisia. Sukupuolia mielletään arkipuheessa olevan kaksi, mutta luokittelu voisi olla toisenlainenkin. (Butler 2006, 234–236; ks. myös Lehtonen 2005, 64–65; Pipot tiedon tiellä 2010, 5–6.) Ihmisten kategorisointi kahteen sukupuoleen jättää ulkopuolelleen yksilöitä, jotka kokevat sukupuolensa toisin. Ihminen voi myös kokea olevansa sukupuoleton tai useampaa sukupuolta. (Karvinen 2010, 113.)

Käytän tutkielmassani sanoja ‘nainen’, ‘tyttö’, ‘mies’ ja ‘poika’ arkipuheen jaon mukaan. En väitä naisten tai miesten, tyttöjen tai poikien “olevan” jotakin, vaan koen tarpeelliseksi käyttää tätä jakoa, jotta voin paremmin puhua sen seurauksista.

Sukupuolijärjestelmä

Sukupuolijärjestelmän käsite viittaa siihen yhteiskuntamme vallan jaon ulottuvuuteen, jota sukupuoli määrittää. Valta on tässä yhteydessä poliittista, taloudellista, sosiaalista sekä kulttuurista, ja se myös vaikuttaa jokapäiväisessä elämässä ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Naiset asettuvat nykyisessä sukupuolijärjestelmässä pääasiassa valtarakenteiden reunoille. Niiden keskiössä taas on pääasiassa valtavirtakulttuuriin

kuuluvia, heteroseksuaalisia, hyvin toimeen tulevia miehiä.¹ (Gordon & Lahelma 1992, 320.)

Sukupuolijärjestelmässämme sukupuolia ajatellaan olevan kaksi: ‘mies’ ja ‘mieheys’ asettuvat vastakkaisiksi ‘naiselle’ ja ‘naisuudelle’ ja näiden ajatellaan täydentävän toisiaan. Mies edustaa järkeä, mieltä, abstraktia ja julkista, nainen taas tunnetta, ruumista, konkretiaa ja yksityistä. (Mt. 320.) Mieheys tarkoittaa myös ihmisyyttä ja normia, nainen on ensisijaisesti sukupuolensa edustaja. Näin kahden sukupuolen erilaisuus muuntuu niiden eriarvoisuudeksi. Tämä kahtiajako on kehittynyt ja kiteytynyt länsimaissa vuosisatojen kuluessa, ja se pitää yllä stereotyyppisiä käsityksiä kahden sukupuolen luonteenomaisista piirteistä ja käytäytymisestä. Stereotyyppiat haittaavat sekä naisten että miesten elämää ja kasvamista kokonaisvaltaisiksi yksilöiksi. (Vuorikoski 2005, 31–32, 54.) Sukupuolijärjestelmässämme mieheys merkitsee ennen kaikkea tunteiden ja naisuus toiminnan rajoittamista (Kankkunen 2004, 139).

Heteronormatiivisuus

Heteronormatiivisuudella tarkoitan sitä, että heteroseksuaalista naiseutta ja heteroseksuaalista mieheyttä pidetään yleisesti ainoana olemassa olevina, ainoana hyväksyttävänä tai parhaina vaihtoehtoina ihmisen sukupuolisuudelle ja seksuaalisuudelle. Heteronormatiivisuus on kulttuuriin syvälle juurtunut olettamus siitä, että heteroseksuaalisuus on yhteiskuntajärjestyksen peruselementti. (Lehtonen 2005, 66.) Tarkoitan heteronormatiivisuudella myös sitä, että jokaisen sukupuoltaan normatiivisesti tuottavan ihmisen yleensä oletetaan itsestäänselvästi olevan heteroseksuaalinen olento.

Sukupuolineutraali

Sukupuolineutraali viittaa puheen tai kirjoituksen tapaan, jossa sukupuoli jätetään huomioimatta ja mainitsematta (Gordon & Lahelma 1999, 93).

¹ Esim. suomalaisten yliopistojen opiskelijoista yli puolet (54 % vuonna 2009) on naisia, mutta yliopistonrehtoreista vuonna 2011 vain 5 on naisia ja loput 12 miehiä (Opetus- ja kulttuuriministeriön KOTA-tietokanta 29.3.2011).

Sukupuolispesifi

Tällä käsitteellä tarkoitan tapaa, jolla sukupuolijärjestelmä määrittää ihmisten välistä vuorovaikutusta, vaikka emme kiinnittäisi siihen erityistä huomiota (Gordon & Lahelma 1992, 314, 318–319).

Sukupuoliherkkä pedagogiikka

Sukupuoliherkässä pedagogiikassa otetaan huomioon sukupuolen ja sukupuolijärjestelmän vaikutus oppilaiden ja koulun henkilökunnan toimintaan ja vuorovaikutukseen samalla tiedostaen yksilöiden väliset erot. Sukupuoliherkkä pedagogiikka tähtää tasa-arvon tietoiseen edistämiseen. (Reisby 1999, 15.)

3 Syitä sukupuolijärjestelmän purkamiseen koulussa

Yksi kirjallisuudelle esittämistäni kysymyksistä etsi perusteluja sille, miksi sukupuolijärjestelmää tulisi koulussa purkaa. Tässä luvussa esittelen löytämiäni perusteluja.

3.1 Sukupuolidikotomia tasa-arvotavoitteiden tiellä

Tasa-arvon edistäminen on mainittu yhtenä suomalaisen koulutuksen tavoitteista, mutta Metson (1992, 272) mukaan piilo-opetussuunnitelmassa on edelleen eroja poikien ja tyttöjen koulutuksen tavoitteissa (Pops 2004, 14). Opetussuunnitelmien sukupuolineutraali kieli jättää mainitsematta nämä erot eikä esitä tavoitteeksi niistä eroon pyrkimistä. Tämä sukupuolineutraalius muuttuu kuitenkin koulun käytännöissä sukupuolispesifiksi. Yhteiskunnan sukupuolijärjestelmä, jossa ihmiset jaetaan kahteen usein eriarvoiseen ryhmään sukupuolen mukaan, on läsnä koulussa ja sitä myös luodaan siellä. (Gordon & Lahelma 1999, 93.)

Länsimaisen kulttuurin pinnan alla vaikuttaa dikotominen ajattelu, jossa toisilleen vastakkaisiksi asetetaan järki ja tunne, henki ja ruumis sekä aktiivinen ja passiivinen. Vastinpareista ensimmäinen, joka usein saa arvostetumman aseman, liitetään mieheyteen. Näin sukupuolikategoriat ”mies” ja ”nainen” asettuvat kulttuurissamme toistensa vastakohtiksi. Koulumaailmassakin stereotyyppien pohjalta muodostuvat odotukset tytöistä ja pojista ja heidän käyttäytymisestään rajoittavat lasten ja nuorten valintoja. Sukupuolten yksinkertaistava vastakkainasettelu ylläpitää mielikuvaa niiden välisistä eroista ja uusintaa sukupuoleen kytkeytyviä valtarakennelmia. Maskuliininen käytös on sukupuolijärjestelmässämme kaiken kaikkiaan arvostetumpaa kuin feminiinisyys. Tällöin poikamainen tyttö on usein hyväksytympi kuin tyttömäinen poika. (Vuorikoski 2005, 31–32, 39; Gordon & Lahelma 1992, 325.)

Vuorikosken (2005, 31–32) mukaan samasta syystä suomalaisessa koulutuksessa korostuu rationaalisuus, eikä naisisina pidetyille tunteille, ruumiillisuudelle ja seksuaalisuudelle jää tilaa. Byrokraattinen koulutusinstituutio, joka pyrkii rationaaliseen toimintaan, näkee tunteet lähinnä uhkana ja esteinä tehokkaalle toiminnalle. Koulussa ei varata aikaa ja tilaa aidolle vuorovaikutukselle ja tunteiden kohtaamiselle, vaan tunteiden ajatellaan kuuluvan yksityiselämään. Tunteet jäävät alisteiseen asemaan järjenkäyttöön nähden.

Tämä dikotomia vaikuttaa tutkimusten mukaan myös koulutuspolitiikassa. Poikien useammin valitsemat kouluaineet ja heidän kiinnostuksen kohteensa arvotetaan tyttöjen valintojen yläpuolelle. Pitkän matematiikan ja fysiikan opiskelusta saa lisäpisteitä monille aloille pyrittäessä, ylimääräisistä kielistä ei juuri missään. Hyvä keskiarvo ei myöskään paina yhtä paljon, kuin tietyt ”oikeat” valinnat. Tytöt pääsevät poikia harvemmin haluamilleen koulutusaloille, vaikka heidän arvosanansa ovat keskimäärin poikien arvosanoja korkeammat peruskoulun ja lukion päättötodistuksissa. Näin koulutuspolitiikka arvottaa hyvin menestyneet pojat paremmiksi kuin hyvin menestyneet tytöt. Koulun sukupuolineutraaliuden kääntyminen sukupuolispesifisyydeksi ja ristiriitaisuudet, joita tyttöjen menestykseen liittyy, johtavat myöhemmin työmarkkinoiden jakautumiseen sukupuolen mukaan. (Gordon & Lahelma 1999, 91, 96.)

3.2 Lasten ja nuorten hyvinvointi

Yhtenä syynä sukupuolijärjestelmän purkamiseen koulussa nähdään, että ne nuoret, jotka kokevat sukupuolensa tai seksuaalisuutensa epätyypillisesti eivätkä asetu heille osoitettuun lokeroon, muodostavat riskiryhmän mielenterveytensä kannalta (Karvinen 2010, 113–114). Lehtosen (2010, 105) mukaan monet oppilaat kokevat koulun sanelemat sukupuolirajat ja määritykset ongelmallisina. Lehtonen on tarkastellut tutkimuksissaan sukupuolittunutta ja seksuaalisoitunutta kiusaamista ja nimittelyä. Hänen mukaansa nämä liittyvät sukupuolen rakentamiseen, ja niiden myötä koulu yhteisön nuoret oppivat, millainen sukupuoli on sallittua. Tytön kiusaamisen syinä voivat olla ulkonäköön liittyvät seikat ja poikaa voidaan nimitellä esimerkiksi ratsastusharrastuksen takia. Oppilaiden välinen väkivaltainen kontrolli rajaa tytöille sallittuja feminiinisyyksiä ja pojille sallittuja maskuliinisuuksia, mikä aiheuttaa lapsille ja nuorille epäonnistumisen pelkoa oikeanlaisen sukupuolen tuottamisessa. (Mt. 94–95.)

Sukupuolijärjestelmän hierarkkisuus aiheuttaa erityistä painolastia tyttöjen arjessa. Tunnollisten tyttöjen on tutkimuksissa (ks. Gordon) todettu kantavan vastuuta ja tekevän töitä koulussa muidenkin puolesta. Opettajat käyttävät hyväksi heidän kiltteyttään pitääkseen koulutyön järjestystä yllä. Tytöt eivät kuitenkaan aina nauti tästä pikkuaikuisen roolistaan. (Vuorikoski 2003, 144.)

Tytöt joutuvat koulussa usein myös seksuaalisen häirinnän kohteiksi. Monella tytöllä on kokemuksia paitsi poikien vertailun ja huutelun mutta myös epätoivottujen kosketusten kohteeksi joutumisesta. Tämä on ai-

heuttanut ahdistelluissa tytöissä häpeän tunnetta ja myös aikuisten asiaan puuttumattomuus on herättänyt ihmetystä. Tyttöjen kokemasta epäoikeudenmukaisesta kohtelusta ja ahdistelusta vaietaan tai niitä vähätellään. Huora-sanan käyttö on jo niin yleistä, että sen ajatellaan menettäneen merkityksensä, eikä siihen siksi puututa. Joskus myös miesopettajat syyllistyvät tyttöjen seksuaaliseen häirintään fyysisesti tai sanallisesti esimerkiksi vihjaillen näiden naiseksi kasvamisesta. (Vuorikoski 2003, 146-147.)

Jos siis sukupuolta ei tietoisesti huomioida vaikuttavana tekijänä koulussa, se vaikuttaa siellä tiedostamattomana kouluinstituution rakenteissa ja kulttuureissa. Viestit sukupuolesta sisältyvät opetukseen ja oppimiseen piilotettuina. (Gordon & Lahelma 1999, 93; Metso 1992, 272; Vuorikoski 2005, 35–36.) Perinteisestä sukupuolijärjestelmästä ja siihen liittyvästä heteronormatiivisuudesta eroon pyrkiminen lisää oppilaiden ja koulun henkilökunnan mahdollisuuksia rakentaa elämäänsä omista lähtökohdistaan. Se myös lisää koulun turvallisuutta, tasa-arvoa ja oppimismahdollisuuksia. Heteronormatiivisten käytäntöjen ehkäisy tukee kykyä rakastaa itseä ja kunnioittaa toisia. (Lehtonen 2005, 83–84.)

4 Sukupuolijärjestelmä koulussa

Tässä luvussa esittelen ensin niitä tapoja, joilla sukupuolijärjestelmä tutkimuskirjallisuuden mukaan näkyy koulun arjessa, sekä sitä ristiriitaa, joka koulutuspolitiikan ja arjen välillä vallitsee. Sen jälkeen kerron, millaisilla käytännöillä koulu ylläpitää perinteistä sukupuolten välistä dikotomiaa sekä heteronormatiivisuutta. Luvun lopussa käsittelen kuvataideopetuksen sukupuolittuneisuutta Tarja Kankkusen väitöskirjan pohjalta.

4.1 Sukupuolittunut piilo-opetussuunnitelma

Metso (1992, 272) jaottelee piilo-opetussuunnitelman sukupuolinäkökulmasta katsottuna kolmeen osioon. Ensinnäkin tytöillä ja pojilla on erilaiset roolit luokassa, ja opettajat suhtautuvat eri tavoin poika- ja tyttöoppilaisiin. Toisen piilo-opetussuunnitelman sukupuolittuneen kohdan muodostavat oppisisällöt ja -kirjat, joissa on havaittu naisten elämän kuvaamisen vähäisyys ja sukupuolten stereotyyppisten tehtävien toistaminen.² Ajattelen tämän koskevan myös kuvataideopetuksessa käytettyjä taidekuvia, joista suuressa osassa taiteilija on mies ja nainen esiintyy passiivisena katseen kohteena tai sukupuolten roolit ovat muuten stereotyyppiset. Kolmas Metson mainitsema piilo-opetussuunnitelman osio on koulun henkilökunnan sukupuolijakauma: koulussa naiset ovat enemmistönä opetus- ja hoivatehtävissä, kun taas johtajat ovat useimmiten miehiä.

Gordon ja Lahelma (1992, 320–321) kirjoittavat koulun maskulinisoivista ja feminisoivista käytännöistä. Poikien kohdalla tietynlaisen maskuliinisuuden vahvistaminen ja osoittaminen johtaa poikajoukon sisäiseen kamppailuun hierarkiasta, josta yksittäisen pojan voi olla vaikea irrottautua tulematta kiusatuksi. Poikien välisessä kamppailussa myös tytöt joutuvat usein tulilinjalle ja seksistisen käyttäytymisen uhreiksi.

Luokahuonetutkimusten mukaan puheaika luokassa ei jakaudu tasaisesti oppilaiden kesken, vaan opettajan jälkeen eniten puhuvat jotkut pojista (Reisby 1999, 31–32). Metso tiivistää Bjerrum-Nielsenin ja Larse-

2 Vrt. ihmisen evoluutiota havainnollista kehityskaarikuvaa, jossa apinasta kehittyvä ihminen kuvataan lähes poikkeuksetta vaaleaihoisena miehenä.

nin tutkimuksen tyttöjen ja poikien erilaisista tavoista hakea hyväksyntää ja vahvistusta ihmissuhteissaan koulussa. Pojat kilpailevat usein vallasta ja auktoriteetista sekä opettajan kanssa että keskenään. Tytöt haluavat useammin ystävystyä ja lähentyä opettajan kanssa ja noudattavat siksi sääntöjä ja pyrkivät miellyttämään opettajaa. Näitä tapoja vahvistetaan sukupuolittuneesti, ja opettajat jopa käyttävät hyväksi tyttöjen alistuvuutta ylläpitääkseen työrauhaa koulun arjessa. Tytöt viittaavat ja vastaavat kiltisti läksynkuulustelutilanteissa, pojat taas ottavat puheenvuoronsa itse ja synnyttävät vapaata keskustelua. Tytöt saavat siis puhua silloin, kun aiheena on jokin sellainen asia, joka ei poikia kiinnostaa. (Bjerrum-Nielsen & Larsen 1985, ref. Metso 1992, 280.) Äänekkäät tytöt saavat äänekkäitä poikia helpommin häirikön leiman (Tolonen 1999, 153; Vuorikoski 2003, 142).

4.2 Ristiriita koulutuspolitiikan ja arjen välillä

1960- ja 70-luvuilla tasa-arvoajattelu johti sukupuolierojen häivyttämiseen ja sukupuolineutraaliin koulutuspolitiikkaan. Monet sukupuolten asemaan ja tehtäviin vaikuttavat tekijät katosivat näkyvistä, vaikeivät ne sinänsä poistuneet. Sukupuolten välinen tasa-arvo näytti puheiden tasolla toteutuneen. Neutralisatiopolitiikan on kuitenkin todettu johtavan tosiasioiden väistelyyn, eikä koulu näin joudu virallisella tasolla ottamaan kantaa tasa-arvokysymyksiin, joita koulun arjessa jatkuvasti kohdataan. (Vuorikoski 2005, 35–36; Gordon & Lahelma 1999.)

Miehisenä ominaisuutena pidetty rationaalisuus hallitsee koulumaailmaa, kun taas naisisina pidetyt tunteet, ruumiillisuus ja seksuaalisuus jäävät vähemmän tärkeiksi ominaisuuksiksi siellä kuten tieteessä ja muutenkin kulttuurimme dikotomisessa jaottelussa. Nykytieteen miehisuus on peräisin 1600-luvulta. Silloin tieteen päämääräksi muotoutui naisisena pidetyn luonnon alistaminen “ihmisen herruuden” alle. Tämä ajatus vaikuttaa edelleen myös opettajan rooliin koulussa: opettajan ruumiillisuus ja seksuaalisuus pyritään häivyttämään, ja opettajan on perinteisen käsityksen mukaan esiinnyttävä neutraalina ja sovinnaisena sekä oltava nuhteeton esikuva oppilailleen. (Vuorikoski 2005, 32, 38, 46.)

Vaikka ruumiillisuus ja seksuaalisuus eivät ole näkyvissä koulun virallisella tasolla, oppilaat tuovat ne mukanaan koulun arkeen. Epävirallinen koulu rakentaa sukupuolia arvioivien katseiden kautta, ja katseiden kohteena oleminen tai niiltä suojautuminen ovat osa sukupuolen muotoutumista. Oppilaiden väliset hie-

rarkiat ovat yhteydessä sukupuoliin ja seksuaalisuuksiin. Toiset feminiinisuuden ja maskuliinisuuden tavat ovat hyväksytympiä kuin toiset. Poikien 'oikeanlaisen' maskuliinisuuden vastakohtina toimivat feminiinisyys ja homoseksuaalisuus. Tyttöjen feminiinisyys taas vertautuu sekä poikien maskuliinisuuteen että toisten tyttöjen tapoihin tuottaen sukupuolisuuttaan. (Mt. 44–45.) Lehtosen (2005, 76) mukaan oppilaat homoseksualisoivat toisiaan merkinä sukupuolinnormin rajan kielletystä ylittämisestä. Jos poika valitsee teknisen työn sijaan tekstiilityön, harrastaa tanssia tai osoittaa läheisyyttä toiselle pojalle, hän on vaarassa saada homon leiman. Tyttö, joka jättää poikaystävänsä, tappelee tai leikkaa tukkansa lyhyeksi, voidaan homoseksualisoida lesboksi.

Lehtonen (2005, 73) huomauttaa, että oppilaat eivät kuitenkaan yksin rakenna sukupuolittunutta koulu-kulttuuria. Epävirallisen koulukulttuurin sukupuolilokerot ovat niin tiukasti rajattuja ja toisensa pois sulkevia, ettei kategorioiden väliin jää muita mahdollisuuksia. Koulun vessat ja pukuhuoneet jaetaan kahdelle sukupuolelle, ja koululiikunta sekä käsityöt jakavat oppilaat sukupuolittain eri ryhmiin.

4.3 Opettajat kasvattavat sukupuolia

Vaikka opettaja uskoisi kohtelevansa kaikkia oppilaita yksilöinä ja samalla tavalla, sukupuoli on myös tärkeä osa luokan vuorovaikutusta. Yksilöllisyyden korostaminen jopa estää koulua tasa-arvoistumasta, kun opettajat kieltävät sukupuolen merkityksen luokkahuoneessa. (Metso 1992, 271.) Oppilaat hahmotetaan ja heitä puhutellaan sukupuolen mukaan ryhminä (Lehtonen 2005, 73). Opettajat niputtavat oppilaita paljolti huomaamattaan sukupuolen mukaisiin ryhmiin puhutteluilla *tytöt* ja *pojat* myös silloin, kun heidän on tarkoitus puhutella vain muutamaa oppilasta. Tämä vahvistaa mielikuvaa sukupuolen kategorian sisäisestä yhtenäisyydestä ja kahden sukupuolen välisistä eroista. Näitä puhutteluja käytetään useimmin luokan työrauhan saavuttamiseksi. Puhuttelu *pojat* toistuu näissä tilanteissa useammin kuin puhuttelu *tytöt*. (Tainio 2009, 157–158, 165.)

Koulussa poikien ja miesten aktiivinen toimijuus, suora aggressio ja hallinnan tarve saavat painoarvoa, kun taas tyttöjen ja naisten passiivisuus, kiltteys ja mukautuvaisuus nostetaan heidän muiden ominaisuuksiensa yläpuolelle. Pojat saavat käyttää rajuja otteita ja puhua kovemmalla äänellä kuin tytöt. Poikia myös huomioidaan luokkahuoneessa tyttöjä useammin. Tytöt saavat meikata, olla hiljaa ja osoittaa läheisyyttä

toisiaan kohtaan toisin kuin pojat, joilla tällainen käytös johtaa kiusaamiseen ja porukan ulkopuolelle jättämiseen. Opettajat pitävät tyttöjä herkempinä kuin poikia ja puhuvat näille lempeämmin. (Lehtonen 2005, 73–74; Metso 1992, 280.) Tutkimuksilla on pyritty rikkomaan stereotyyppistä ajattelua kilteistä tytöistä ja äänekkäistä pojista, mutta on myös todettu, että työrauha on rakennettu koulussa pitkälti kilttien ja hiljais-ten tyttöjen varaan (Vuorikoski 2003, 144).

Samalla koulussa on Metson (1992, 282) mukaan kuitenkin ihmetelty, mikä tytöissä on vialla, kun he ovat niin kiltejä ja tottelevaisia. Tyttöjen menestystä ei ole ylistetty, vaan on keskitytty voivottelemaan poikien huonompaa menestystä ja nostamaan esiin poikien onnistumiset. Metso painottaa kuitenkin tyttöjen kiltteyteen liittyvän kuitenkin monia pojillakin kehittämisen arvoisia kykyjä, kuten vuorovaikutustaitoja, vastuurationaalisuutta, kokonaisuuksien hahmottamista, syy-seuraussuhteiden ymmärtämistä sekä omasta ja toisten hyvinvoinnista huolehtimista. (Mt. 282.)

Tarmon (1992, 294) mukaan useissa tutkimuksissa on havaittu, että tyttöjen menestymistä selitetään koulussa satunnaisilla syillä, kuten hyvällä onnella, kovalla yrittämisellä tai toimintatavoilla. Tyttöjen epäonnistumisen nähdään johtuvan sisäisistä syistä, kuten kyvyistä. Poikien onnistumista taas selitetään pysyvillä ja sisäisillä syillä, kuten lahjakkuudella, ja epäonnistumista ulkoisilla ja satunnaisilla syillä, kuten toimintatavoilla. (Mt. 294.) Tämä selittää sen, miksi tytöt myös itse usein aliarvioivat omia mahdollisuuksiaan ja vähättelevät menestystään. Pojat sen sijaan helposti yliarvioivat mahdollisuuksiaan ja selittelevät epäonnistumisiaan. (Reisby 1999, 32.)

Tarmon (1992) tekemissä opettajien syvähaastatteluissa, joissa nämä pohtivat oppilaiden käytöstä, työtapoja ja kouluosaamista sukupuolinäkökulmasta, haastatellut kertoivat, etteivät tytöt kyseenalaista annettuja tehtäviä vaan tekevät ahkerasti töitä kilpaillessaan keskenään tai koska haluavat miellyttää tai jopa mielistellä opettajaa. Haastateltujen opettajien mukaan pojat protestoivat ja suoriutuvat tehtävistä suurpiirteisesti, jotta pääsisivät helpommalla ja löytäisivät toiminnan syyt. Näin Tarmo on löytänyt opettajien puheista niin kutsutun vivahteen kääntymisen: tyttöjen toiminnan positiiviset puolet alkoivatkin näyttäytyä negatiivisessa valossa, kun taas se, mikä pojissa oli kielteistä, kääntyikin ymmärrettäväksi ja jopa hyväksyttäväksi. (Mt. 296.)

Samasta ilmiöstä on kyse myös puhuttaessa poikien ja tyttöjen erilaisista tavoista osoittaa aggressiota. Poi-

kien suoran aggression osoittaminen hyväksytään Tarmon mukaan pojille luonnollisena tapana ratkoa ongelmia. Sen sijaan jos tyttö toimii hyökkävään aggressiivisesti, hänet luokitellaan häiriintyneeksi. Tytöille ominaisempaan pidetään epäsuoraa aggressiota, joka on myös aikuisille ominaisempi aggression muoto kuin suora aggressio. Opettajat kuitenkin puhuivat tyttöjen epäsuorasta aggressiosta kielteiseen sävyyn ja pitivät sitä salakavalana, koska siihen on vaikeampi puuttua. (Mt. 289.)

4.4 Heteronormatiivinen koulu

Koulussa heteroseksuaaliset suhteet esitetään normaaleina, luonnollisina ja itsestään selvinä. Esimerkiksi seksuaalikasvatus pitää yllä heteronormatiivisuutta tällä tavoin luonnollistamalla ja normalisoimalla heteroseksuaalisuuden. Muussa kouluopetuksessa luonnollistamista tapahtuu myös asioiden sukupuolittamisena. Eläinnaaraiden ja -urosten suhteet sekä magneetin napojen välinen jännite voivat vertautua miehen ja naisen heteroseksuaaliseen kohtaamiseen. Myös sukupuolten välisten hierarkioiden rakentamista perustellaan biologisilla syillä. (Lehtonen 2005, 69–70.)

Toinen keskeinen tapa ylläpitää heteronormatiivisuutta ja sukupuolten kahtiajakoa on seksuaalisuuteen ja sukupuoleen liittyvästä moninaisuudesta vaikeneminen. Ei-heteroseksuaaliset opettajat ja oppilaat eivät puhu avoimesti ei-heteroseksuaalisesta elämästään, eikä heiltä kysytä siitä. Jos oppilas tai opettaja paljastaa ei-heteroseksuaalisuutensa, häntä suojellaan tai torjutaan vaikenemisella. Sen sijaan heteroseksuaalisista suhteista puhutaan opetuksessa, sen lomassa, kouluterveydenhoitajan kanssa ja nuorten välisissä tarinoissa, ja seksuaalisuus näyttää näin vain naisen ja miehen välisenä asiana. (Mt. 71.)

Kun seksuaalinen suuntautuminen mainitaan, puhutaan ensisijassa homoseksuaalisuudesta, joka esitellään erilaisuutena. Heteroseksuaalisuus näyttää oletuksena ja lähtökohtana, jota ei tarvitse mainita osana moninaisuutta. Homoseksuaalisuudesta puhutaan jonkun toisen asiana, jota tulee ymmärtää, eikä asiana, joka liittyy nuorten omaan elämään. Abstrakti oppilas, jolle oppimateriaalit ja opetus on suunnattu, on ensisijaisesti heteroseksuaalinen ja sukupuolinormin mukainen. Biseksuaalisuus ja muut ei-heteroseksuaalisuudet mainitaan homoseksuaalisuuttakin harvemmin samoin kuin transilmiöt ja sukupuolirajojen rikkomisen. (Mt. 78; Lehtonen 2010, 96.) Yksi koulun ääneen lausumaton käytäntö tai jopa tavoite on normaaliyksilöiden kasvattaminen. Näin koulu luokittelee, valikoi ja erottelee tiedon lisäksi myös ihmisiä.

(Vuorikoski 2005, 36.)

Opettajilla ja muilla koulun aikuisilla ammattilaisilla ei useinkaan ole valmiuksia tai yhdessä sovittuja käytäntöjä seksuaalisen tai sukupuoleen liittyvän väkivallan ehkäisyyn ja kohtaamiseen. Nimittely, kiusaaminen ja sukupuoleen perustuva häirintä saatetaan jättää huomaamatta tai sen merkitystä vähätellään. Koulukiusaamistutkimuksissa ei ole riittävästi käsitelty asiaa seksuaalisuuden ja sukupuolen näkökulmista. (Lehtonen 2010, 95.)

4.5 Kuvataideopetuksen sukupuolittuneet vaaranpaikat

Koulun kuvataideopetus ei suinkaan ole poikkeus muusta koulukulttuurista, vaan käsittääkseni myös sen voi todeta ilmentävän ja uusintavan perinteistä sukupuolijärjestelmää. Koulututkimuksissa esiin tulleet tasa-arvo-ongelmat ovat yleistettävissä myös kuvataidetunneille (ks. Kankkunen 2004). Niiden lisäksi kuvataideopetuksella on omassa toimintakulttuurissaan sukupuolittuneita vaaranpaikkoja, joita tarkastelen seuraavaksi.

Kankkusen (2004, 149, 165) mukaan kuvataideopetuksessa tehdyt työt toisaalta toistavat ja myötäilevät oppilaiden ympärillään näkemän kuvakulttuurin sisältöä mutta myös keskustelevat sen kanssa, ja sukupuolen kulttuuriset tulkinnat tulevat näin mukaan oppilaiden kuvailmaisuun. Sukupuolidikotomian kaksi puolta ilmenevät kuvataidetunneilla muun muassa erilaisina estetiikkoina ja kuvan tekemisen tapoina, joista feminiinisinä pidetään kaavamaisuutta, kliseisyyttä, matkimista, siisteyttä, huolellisuutta, kauneutta, kiltteyttä jne. sekä maskuliinisina yksilöllisyyttä, persoonallisuutta, ekspressiivisyyttä, villeyttä, pilailua, kauhua jne.

Kuvataideopetuksessa, kuten koulussa yleisestikin, feminiinisinä näyttäytyvät ominaisuudet saavat vähemmän arvostusta kuin maskuliinisina pidetyt tekemisen ja ilmaisun tavat. Lisäksi kuvataideopetuksessa yleisesti arvostetut yksilöllisyyden ja alkuperäisyyden arvot ovat vastakkaisia arvoille, joita tytöille muuten opetetaan. (Mt. 141.) Opettajat kuvailevat tyttöjä “varman päälle pelaajiksi, pipertäjiksi, sievistelijöiksi tai silottelijoiksi, joiden ilmaisu voi siistin ja huolellisen lisäksi olla kaunista, herkkää ja sympaattista, mutta myös varovaista, pikkutarkkaa, pikkusievää, konventionaalista, ahtaan kilttiä, kliseemäistä mitäänsano-

mattomuutta ja pullamössöä”, kun taas pojat esiintyivät heidän puheissaan “energisinä, suorasukaisina, rohkeina, ronskeina tyylittelijöinä ja shokeeraajina, joiden ilmaisussa ja aiheissa on voimaa, rajuutta, karkeutta, järkyttävyyttä, äärimmäisyyttä, hätkähdyttävyyttä, väreissä vahvuutta, piirustusjäljessä mehukkuutta” (mt. 133). Kankkusen mukaan tarkkuus ja siisteys nähdään kuvataidetunneilla luovuuden vastakohtana (mt. 154).

Myös sukupuolistereotyypioiden ulkopuolelle asettumiseen suhtaudutaan koulun kuvataideopetuksessa eri tavoin tyttöjen ja poikien kohdalla. Pojan ‘tyttöistä’³ ilmaisua pidetään rohkeuden osoituksena ja suurempana saavutuksena kuin tytön ‘poikamaista’ ilmaisua, joka nähdään helpommin mukautumiskyvyn luonnollisena ilmentymänä. (Mt. 154.)

Kankkusen tutkimuksessa ilmeni opettajan asenne tyttöjen hyvään suoriutumiseen kuvataideopetuksessa. Haastateltu opettaja pitää kurssien sisältöä tyttöjä suosivana, ja toisaalta tyttöjen mielenkiintoa itsestään selvänä näiden hyvän keskittymiskyvyn ansiosta. Siksi hänen mielestään opetusta olisi suunniteltava pojille mieluisaksi. Kun kuvataideopetusta pyritään muokkaamaan ‘pojille sopivaksi’ siksi, että nämä vaikuttavat epämotivoituneilta käyttäytyessään tunneilla huonosti, tyttöjen tilaa määritetään jälleen poikien ja maskuliinisuuden kautta. Lisäksi ‘poikamaisten’ sisältöjen (esim. väkivalta, seksismi) korostaminen poikien miellyttämiseksi voi johtaa opetuksen eettisten tavoitteiden sivuuttamiseen. Oppilastöiden sisältöjä ei tulekaan tarkastella vain taidemaailman kriteerein niin, että ne tulevat irrotetuiksi sosiaalisesta kehikostaan. (Mt. 133, 152.)

3 Kankkunen käyttää termiä ‘tyttöinen’ puhuessaan tytöille ominaisina pidetyistä piirteistä ja toimintatavoista. Vrt. sukupuolen tutkimuksen käsitteet ‘naisinen’ ja ‘miehinen’.

5 Sukupuolijärjestelmää purkamassa

Tässä luvussa esittelen kirjallisuudesta löytämiäni ratkaisuja ja keinoja, joista on apua sukupuolijärjestelmän ja heteronormatiivisuuden purkamiseksi koulussa yleensä sekä kuvataideopetuksessa erityisesti.

5.1 Sukupuoliherkkä pedagogiikka opettajan apuna

Voidakseen muuttaa koulun sukupuolittuneita käytäntöjä opettajan on oltava sukupuoliherkkä eli hänen täytyy tiedostaa sukupuolijärjestelmän valtarakenteet ja niiden vaikutus koulussa (Reisby 1999; Lehtonen 2010, 97). Lehtosen mukaan sukupuoliherkkyys vaatii tietoisuutta omista ja kouluyhteisön asenteista ja totumuksista. Niiden kriittinen tarkastelu mahdollistaa muutosten tekemisen arkipäiväisiin toimintatapoihin. (Mt. 97.) Reisbyn (1999, 29) mukaan opettajan on pohdittava kriittisesti omia käytäntöjään ja niiden suhdetta omaan sukupuoli-identiteettiinsä, käsityksiinsä tytöistä ja pojista ja odotuksiinsa heitä kohtaan sekä konkreettisiin henkilökohtaisiin suhteisiinsa tyttöihin ja poikiin. Ajattelen, että koska sukupuoleen ja seksuaalisuuteen kytkeytyviä ajatusmalleja ja käytänteitä pidetään yllä arjessa, niitä voi siinä myös pyrkiä muuttamaan.

Ajattelutapojen haastamisen voi aloittaa pienillä puhettavan muutoksilla. Näin voi kokeilla, miten omat ajatukset ja kieli taipuvat käytäntöihin, jotka tukevat moninaisuuden hyväksymistä ja kyseenalaistavat heteronormatiivisen ajattelutavan. (Lehtonen 2010, 104.) Esimerkiksi sukupuolittuneita kuvailusanoja tulisi käyttää tietoisesti ristiin ja varoa sävyttämästä niitä positiivisesti tai negatiivisesti sen mukaan, onko kyse tytöstä vai pojasta. Myös pojat voivat puheissa esiintyä kiltteinä, siisteinä, myötäilevinä ja huolellisina, ja tällaisia sanoja pitäisi sekä tyttöjen että poikien kohdalla varoa käyttämästä syytöksinä. (Kankkunen 2004, 154.) Opettajan on myös osattava vaatia samoja asioita kaikilta oppilailtaan sukupuolesta riippumatta (Lehtonen 2005, 81).

Sukupuoliherkkä pedagogiikka tähtää erityisesti oppilaiden ryhmäyttämiseen sekä yhteisten tavoitteiden asettamiseen ja saavuttamiseen. Opettajan lisäksi myös oppilaat ovat vastuussa oppimistilanteiden onnistumisesta. Tärkeää on myönteisen vuorovaikutuksen luominen kaikkien oppilaitten kanssa yksilöllisesti ja

ryhmissä. Oppilaiden itsearvostusta kehitetään yhteisön sisällä antamalla heille monipuolisia haasteita ja kehittymismahdollisuuksia. Opettajan on luotava yhteistoimintamahdollisuuksia, joissa ketään ei sorreta, sillä sorto vie pohjaa itsearvostukselta ja positiiviselta yhteisöllisyydeltä. (Reisby 1999, 29.) Oppilaiden välisten valtasuhteiden tarkastelu ja arviointi on mielestäni tärkeää. Opettajan täytyy opetella ymmärtämään, kuinka ne rajoittavat oppilaiden puhetta ja toimintaa erilaisissa tilanteissa. Reisbyn mukaan opettajan on myös pystyttävä analysoimaan omaa toimintaansa suhteessa oppilasryhmän sortoprosesseihin (mt. 29).

Koulututkimusten mukaan puheaika luokassa ei jakaudu tasaisesti, vaan opettajan jälkeen eniten suunvoroja saa osa pojista. Reisby kehottaakin vähentämään luokkaopetusta - koko luokan keskustelujen sijaan voidaan muodostaa pienryhmiä, joissa keskustelu ja työskentely tapahtuu. Luokan kesken voidaan jakaa erilaisia vaihtuvia tehtäviä kuten puheenjohtaja, alustaja, esitelmöitsijä jne., jotta kaikki saavat harjoitusta julkisesta esiintymisestä. Tämän on kuitenkin tapahduttava turvallisessa ilmapiirissä, ja opettajan on kuulteltava herkästi, milloin yhteishenki ryhmässä on riittävän hyvä. (Mt. 31–32.)

Reisbyn (1999, 32) mukaan opettaja voi ohjata oppilaita analysoimaan ja arvioimaan tehtyä yhteistyötä ja yksilöllistä toimintaa sekä työn tuloksia rakentavasti. Arvioissa on hänen mukaansa painotettava ennen kaikkea niitä tekemisen tapoja ja voimavaroja, joiden nähdään parantaneen oppimisprosessia ja tuloksen laatua kuitenkin välttelemättä keskustelua hankalista yhteistyötilanteista ja konflikteista. Reisbyn kuvailmassa yhteisessä arvioinnissa käytöstapoja ja vuorovaikutusta pyritään ymmärtämään tilannekohtaisesti omassa kontekstissaan. Arvioinnin lähtökohtana on siis pidettävä aitoja vuorovaikutustilanteita – ei yksittäisiä oppilaita tai yleistäviä luonnehdintoja. Tällaisen yhteisen arvioinnin päämääränä on, että kaikki yhdessä tukevat toistensa todellisuuspohjaista itsearvostusta. Arviointi voi korjata sekä tytöille yleistä vähättelevää käsitystä omista kyvyistään että pojille yleisempää omien mahdollisuuksien yliarviointia kuitenkin murtamatta oppilaiden itsearvostusta. Yhteisen rakentavan ja käytännönläheisen oppimis- ja vuorovaikutustilanteiden arvioinnin tavoitteena on kehittää oppilaille tietoisuus siitä, millainen toiminta johtaa onnistuneisiin yhteistyöprosesseihin ja hyviin työtuloksiin. Nähdäkseni myös itsearvostuksen ja hyvän yhteishengen onnistuneeseen rakentamiseen voidaan kiinnittää yhdessä huomiota.

Kiusaamisen ehkäisyssä voidaan kiinnittää erityistä huomiota myös sukupuoleen ja seksuaalisuuteen liittyvään kiusaamiseen ja nimittelyyn. Koulun henkilökunnan tulee puuttua homotteluun ja huoritteluun yhtä tehokkaasti kuin muuhunkin kiusaamiseen. Muuten oppilaille viestitään, että seksuaalisuuteen ja su-

kupuoleen liittyvä kiusaaminen ovat sallittuja tai jopa suotavia kiusaamisen tapoja. (Lehtonen 2010, 105.)

Reisby (1999, 26) kirjoittaa, että opettajalla on oltava selvä käsitys niistä normeista ja säännöistä, joita hän voi käyttää torjumaan oppilaiden itsearvostusta uhkaavaa fyysistä ja psyykkistä ylivallan käyttöä. Hänen mukaansa sukupuoliherkissä kasvatuskäytännöissä opettajan täytyy 1) estää sellainen vallankäyttö, jonka seuraukset voivat olla väkivaltaisia tai henkisesti sortavia, 2) saada oppilaat mukaan pohtimaan tapahtumien kulkua selvittääkseen heidän kanssaan, kuka käytti millaista valtaa ketä kohtaan (opettajan on päästävä selville asiayhteyksistä) ja 3) pystyä antamaan oppilaille tilaa myös itse selvittää ristiriitojaan.

Lehtosen (2010, 108) mukaan opettajan tulee pohtia käyttämäänsä opetusmateriaalia ja pyrkiä sen kautta purkamaan kaksijakoista ja stereotyyppistä sukupuolijattelua sekä hetero-oletusta. Opettajat voivat tarkkailla toistensa oppitunteja ja kerätä niiltä mahdollisimman paljon sukupuolistereotyyppien ja heteronormatiivisuuden ilmentymiä. Tämä auttaa pohtimaan kriittisesti omaa toimintaa. (Mt. 108.) Jos kollegoilla ei ole aikaa osallistua tunneille, voi tässä mielestäni hyvin hyödyntää myös videokameraa ja jotakin toista ulkopuolista henkilöä videomateriaalia arvioitaessa.

Opettajan tulee koulussa puhua ei-heteroseksuaalisuudesta sekä nimetä naisten ja miesten väliset suhteet heteroseksuaalisiksi sen sijaan, että esittää ne luonnollisina ja itsestään selvinä. Puheissa voi tuoda esiin sukupuolten ja seksuaalisuuksien moninaisuuden sekä sukupuolikategorioiden sisäiset erot. Sukupuolistereotyyppioita ja hetero-oletusta on kritisoidava ääneen. Opettajan on aktiivisesti tuettava ei-heteroseksuaalisia ja sukupuolirajoja rikkovia oppilaita ja arvostettava ystävyys- ja rakkaussuhteita sekä läheisyyttä sukupuolista ja seksuaalisuuksista riippumatta. (Lehtonen 2005, 81–82.)

5.2 Kuvataideopettajan erityiset työkalut

Kankkusen (2004, 154) mukaan kuvataideopettajan on oltava tietoinen oppilaiden kuvallisista tavoista tuottaa sukupuoltaan ja sukupuolijärjestelmän vaikutuksista oppilaiden töihin. Kuvataidetunneilla lasten ja nuorten monenlaiset kokemusmaailmat ja taustat näkyvät heidän taiteellisissa arvoissaan ja mauissaan. Opetuksessa voi kiinnittää oppilaiden huomion tähän ja pyrkiä lisäämään sekä ymmärrystä erilaisuudesta että oppilaiden tilaisuuksia ylittää omia rajojaan. Näin myös ”tyttöiset” ilmaisutavat voidaan nostaa muiden

ilmaisukeinojen kanssa yhtä arvokkaiksi. Opettajan on myös tarkkailtava omia tapojaan tulkita ja arvottaa oppilaita ja heidän tekojaan. Hän voi ohjata oppilaita pois kritiikittömästä dikotomisesta ja stereotyyppisestä sukupuolen tuottamisesta leimaamatta sitä kuitenkaan vääränlaiseksi toiminnaksi. (Mt. 154, 156.)

Kankkusen (2004, 156) mukaan taidekasvattajan tulee tarkastella kriittisesti taiteen traditioiden arvoja, jotka rakentavat hierarkioita feminiiniseksi ja maskuliiniseksi miellettyjen ominaisuuksien välille. Ymmärrän tämän viittaavan siihen, että modernismin ylistämät yksilöllisyyden ja alkuperäisyyden arvot eivät välttämättä ole ainoita hyvän taiteen mittareita. Kankkunen huomauttaakin niiden nuorten, jotka työskentelevät mieluiten pareittain tai isommassa ryhmässä, haastavan kuvataideopetuksen yksilöllisyyttä painottavia toimintatapoja. Muissa - esimerkiksi islamilaisissa - kulttuureissa taide on usein kehittynyt koristeellisina toistuvina kuvioina, mutta meillä kaavakuvia on taiteessa perinteisesti vältelty. Klisee ja stereotypia ovat meillä 'huonon' taiteen leimoja, vaikka niillä viestittäisiin eettisesti hyviä asioita, kuten rakkautta ja läheisyyttä. (Mt. 142–143.)

Kankkunen näkee kopioimisen ja samanlaisen tekemisen yhteisöllisinä taiteen tekemisen tapoina, jotka ovat uudenlaisen estetiikan ja taiteilijuuden lähtökohtia. Niillä etsitään yhteistä kieltä sekä osoitetaan arvostusta ja ystävyyttä toista kohtaan. Postmodernismi sallii taiteen tekemisen myös kopioiden ja vähemmän yksilöllisesti ja riippumattomasti. Se kyseenalaistaa yksilöllisen taiteilijanerouden ja taiteen ainutkertaisuuden. Kankkusen tutkimuksessa tyttöjen kuvantekeminen yhdisti eettisyyden ja esteettisyyteen kuten kontekstuaalinen feministinen taidekin. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna "tyttöisten" estetiikkojen arvostusta tulee kuvataideopetuksessa nostaa ja tuoda tunneilla yhteisesti esiin niiden arvo. Taiteen traditioiden sukupuolittuneisuutta voi myös pohtia kriittisesti yhdessä oppilaiden kanssa ja siten pyrkiä purkamaan sitä. (Mt. 142-143.)

Painottamalla nykytaiteen eri muotoja voi opetuksessa tuoda esiin yhtä paljon nais- kuin miestaiteilijoita (mt. 156). Taidehistoriastakin voi mielestäni nostaa esiin naistaiteilijoita, vaikkei heille perinteisesti ole annettu yhtä paljon näkyvyyttä kuin miestaiteilijoille. Naisten toimijuuden aktiivinen esille tuominen voi nostaa tyttöjen itsetuntoa ja feminiinisinä pidettyjen ominaisuuksien ja ilmaisutapojen arvostusta yleisesti (Kankkunen 2004, 165).

Kankkusen (2004, 157–158) mukaan kuvataidetunneilla voi käsitellä myös oppilaiden elämismaailman

sukupuolittuneita ilmiöitä sekä virallisesti tehtävänantojen yhteydessä että epävirallisesti tarttumalla oppilaiden puheissaan esiin nostamiin aiheisiin. Esimerkiksi mediakasvatus on luonteva yhteys, jossa tällaista pohdintaa voi synnyttää tarkastelemalla sukupuolimerkityksiä, joita nuorten ympärillä monenlaiset mediat esittävät. Kankkunen kehottaa myös tehtävänannoilla ohjaamaan oppilaita kokeilemaan toisena olemista niin sukupuolen ja seksuaalisuuden kuin muidenkin ominaisuuksien osalta (mt. 156).

"Se, että tytöt valitsevat kuvista poikia useammin, kaipaa tutkimista, mutta ei saisi vähentää kuviksen arvoa ja opetusta koulussa. ... Tyttöjen ja poikien jakaumaa olennaisempaa on miten ja millaisiin asioihin kuvistunneilla tartutaan." (Mt. 151.)

6 Lopuksi

Olen tutkielmassani selvittänyt, miten yhteiskunnallinen sukupuolijärjestelmä kirjallisuuden mukaan ilmenee koulussa ja kuvataideopetuksessa sekä millaisia keinoja kirjallisuus tarjoaa sen purkamiseen näissä yhteyksissä. Lukiessani aluksi koulututkimuskirjallisuutta, jossa selvitettiin koulun sukupuolittunutta todellisuutta, tuntui pitkiin perinteisiin nojaavan järjestelmän muuttaminen mahdottomalta tehtävältä, vaikka syitä sukupuolijärjestelmän purkamiseen löytyi useita. Kuitenkin kirjallisuus ilokseni tarjosi myös konkreettisia keinoja muutoksen aloittamiseen arjen tasolla. Koulun arkiset käytännöt nousivatkin tutkielmassani tärkeään osaan, mikä rohkaisee toiminta- ja puhetapojen muutokseen koulun jokapäiväisessä elämässä.

Pohdin tutkielmaa tehdessäni myös koulutuspolitiikan sekä opettajankoulutuksen vaikutusta koulun sukupuolittuneisuuteen. Lähdekirjallisuutta näistä teemoista olisi löytynyt aivan viime vuosilta.⁴ En kuitenkaan halunnut viedä painopistettä niiden suuntaan, sillä koin tarvitsevani tukea oman opettajuuteni tulevaan arkeen. Ymmärrän nyt paremmin koulun ja kuvataideopetuksen sukupuolittuneen todellisuuden rakenteita, ja uskon olevani paremmin valmistautunut niiden kohtaamiseen sekä pystyväni itse muokkaamaan niitä. Toivon, että tutkielmani kannustaa muitakin opettajaopiskelijoita harjoittelemaan sukupuoliherkkää pedagogiikkaa sekä nostamaan tutkielmani teemoja esille omissa koulutuspaikoissaan ja lopulta niissä kouluissa, joihin he päätyvät opettamaan. Keskustelun herättäminen voi tuntua joskus vaikealta, mutta on mielestäni paras keino arkisen muutoksen aloittamiseen.

Sukupuoliherkkää kuvataideopetusta tutkiva opetuskokeilu on vielä ainakin Suomessa tekemättä, ja suunnittelenkin tekeväni sellaisen lopputyöni yhteydessä. Odotan innolla ja jännityksellä kokeilua, jossa haluan selvittää, miten kirjallisuuden esittämät pedagogiset keinot toimivat käytännössä. Toki myös tulevien sijaisuuksieni yhteydessä toivon osaavani muokata puhe- ja toimintatapojani sukupuoliherkemmiksi. Ne ovat tällä hetkellä ainut opettajan arki, jonka käytännössä tunnen.

4 Esim. Ojala, Palmu & Saarinen (toim.) 2009: *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino; Lehtonen (toim.) 2011: *Sukupuolinäkökulmia tutkimusperustaiseen opettajankoulutukseen*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Lähteet

Anttila, Pirkko 2006: *Tutkiva toiminta ja ilmaisuus, teos, tekeminen*. 2. painos. Hamina: Akatiimi.

Butler, Judith 2006: *Hankala sukupuoli*. Suom. Tuija Pulkkinen & Leena-Maija Rossi. Helsinki: Gaudeamus.

Gordon, Tuula & Lahelma, Elina 1992: Tyttöjen toiseus opetuksessa ja koulutuksessa. Teoksessa Sari Näre & Jaana Lähteenmaa (toim.): *Letit liehumaan Tyttökulttuuri murroksessa*. Helsinki: SKS; s. 314–327.

Gordon, Tuula & Lahelma, Elina 1999: Rajankäyntiä. Sukupuoli opetus suunnitelmassa ja koulun käytännöissä. Teoksessa Anne-Lise Arnesen (päätoim.): *Eroja ja yhtäläisyyksiä. Sukupuoli pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä*. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen julkaisu 17/1999. Helsinki: Helsingin yliopisto; s. 91–106.

Kankkunen, Tarja 2004: *Tytöt, pojat ja 'erojen leikki'*. Sukupuolen rakentuminen koulun kuvataideopetuksen arjessa. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A 52. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.

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

Lehtonen, Jukka 2005: Heteroita oomme kaikki? Kasvatuksen heteroseksuaalinen normi. Teoksessa Tomi Kiilakoski, Tuukka Tomperi & Marjo Vuorikoski (toim.): *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisenkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino; s. 62–86.

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

Metso, Tuija 1992: Yhdessä vai erikseen? Tytöt ja piilo-opetussuunnitelma. Teoksessa Sari Näre & Jaana Lähteenmaa (toim.): *Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa*. Helsinki: SKS; s. 270–283.

Opetus- ja kulttuuriministeriön KOTA-tietokanta 29.3.2011
<https://kotaplus.csc.fi/online/Etusivu.do>

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus.

Pipot tiedon tiellä. Sukupuolihuomioita opettajankoulutuksessa 2010. Helsinki: Yliopistopaino.

Reisby, Kirsten 1999: Sukupuoliherkkä pedagogiikka. Teoksessa Anne-Lise Arnesen (päätoim.): *Eroja ja yhtäläisyyksiä. Sukupuoli pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä*. Suom. Pirkko Hynninen. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen julkaisu 17/1999. Helsingin yliopisto; s. 15–33.

Tainio, Liisa 2009: Puhuttelu luokkahuoneessa – Tytöt ja pojat huomion kohteena. Teoksessa Hanna Ojala, Tarja Palmu & Jaana Saarinen (toim.): *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino; s. 157–186.

Tarmo, Marjatta 1992: “Tytöt ne mutisee mekkoosa.” Opettajien käsityksiä tytöistä. Teoksessa Sari Näre & Jaana Lähteenmaa (toim.): *Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa*. Helsinki: SKS; s. 284–300.

Tolonen, Tarja 1999: Hiljainen poika ja äänekäs tyttö? Ääni, sukupuoli ja sosiaalisuus koulussa. Teoksessa Tarja Tolonen (toim.): *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino; s. 135–158.

Vuorikoski, Marjo 2005: Onko naisen tiedolle sijaa koulutuksessa? Teoksessa Tomi Kiilakoski, Tuukka Tomperi & Marjo Vuorikoski (toim.): *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino; s. 31–61.